

Educação Integral em Tempo Integral – Turno Único

Documento Orientador n.º 01/2019 – DPEB/DEDUC/SEED

Oferta do Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Curitiba, 09 de dezembro de 2019.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
1. A concepção da oferta da Educação Integral em Tempo Integral	5
1.1 O protagonismo das infâncias, das juventudes e dos professores na EI	9
1.2 Atribuições	11
1.2.1 Atribuições da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte.....	11
1.2.2 Atribuições dos Núcleos Regionais de Educação.....	12
1.2.3 Atribuições das instituições de ensino com oferta de Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único.....	13
2. Organização Curricular	14
2.1.1 Matriz do Ensino Fundamental - Escolas com turmas de EI	21
2.1.2 Matriz do Ensino Fundamental - Escolas com oferta exclusiva de EI	22
2.1.3 Matriz do Ensino Médio - Escolas EI	23
3. A avaliação da aprendizagem.....	26
3.1 Plano de diagnóstico e nivelamento	27
3.2 Avaliação dos componentes curriculares.....	28
3.3 Conselho de Classe.....	30
3.4 SAEP	31
4 Horário de Funcionamento.....	32
5 Calendário Escolar	33
6 Carga Horária Docente e Discente.....	33
7 Formação Continuada	34
8 Atendimento à diversidade	35
9 Distribuição de aulas	36
REFERÊNCIAS.....	39

APÊNDICE.....	42
EMENTAS COMPONENTES COMPLEMENTARES – ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL.....	42
APROFUNDAMENTO ESPORTIVO	42
EMPREENDEDORISMO	49
ESPAÇO, PATRIMÔNIO E CULTURA	57
ESTUDO ORIENTADO.....	66
LITERATURA, CORPO E ARTE	71
PROGRAMAÇÃO E TECNOLOGIA EDUCACIONAL	78
PROJETO DE VIDA.....	84
PENSAMENTO CIENTÍFICO	91
PRÁTICAS EXPERIMENTAIS.....	93
PROTAGONISMO	105
EMENTAS COMPONENTES COMPLEMENTARES – ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL	107
ESTUDO ORIENTADO.....	107
PRÁTICAS EXPERIMENTAIS.....	112
PREPARAÇÃO PÓS-MÉDIO	124
ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL	130
PROJETO DE VIDA.....	130

APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, por meio da Política de Educação em Tempo Integral, visa à formação humana em suas múltiplas dimensões, tendo como princípio norteador elevar a qualidade de ensino, na perspectiva de atribuir novos sentidos à prática pedagógica e à organização do currículo que atendam às necessidades das infâncias e juventudes presentes na escola, ampliando tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, ressignificando saberes e experiências, e possibilitando o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

A oferta de Educação Integral tem como fundamento legal os artigos 205, 206, e 217 da Constituição Federal (1988), além dos documentos legais: Lei nº 9.089/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente); Lei nº 12.852/2013 (Estatuto da Juventude), Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), artigos 34 e 87; Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação) e Lei nº 18.492/2015 (Plano Estadual de Educação); Resolução nº 4 de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica), e Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio); Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017 (estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI).

O Departamento de Programas para Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) é responsável pela implantação e implementação da oferta de Educação Integral em Tempo Integral nas instituições de ensino da rede pública, bem como pelo acompanhamento das Atividades de Ampliação de Jornada desenvolvidas nas instituições de ensino da rede estadual.

Na rede estadual de ensino do Paraná, ações indutoras do modelo de Educação Integral em Tempo Integral tiveram início em 2008, com a oferta das Atividades de Ampliação de Jornada por meio do Programa Mais Educação e do Programa Viva a Escola e, em 2011, com a inserção do Programa das Atividades Complementares Curriculares em Contraturno, em substituição ao Programa Viva a Escola.

Em 2012, iniciou-se a oferta do turno integral¹ no Ensino Fundamental com a implantação da Educação Integral em Tempo Integral. Essa oferta foi implementada em cinco instituições de ensino e, posteriormente, estendida para mais 24 instituições.

A partir de 2016, na forma de um projeto piloto, 03 escolas de Ensino Médio somaram-se às demais na oferta da Educação Integral em Tempo Integral em Turno Único. Em 2017, a SEED ampliou a oferta no Ensino Fundamental/Anos Finais, que em 2016 era ofertada por 30 instituições de ensino (27 de Ensino Fundamental/Anos Finais, duas de Ensino Fundamental/Anos Finais e Ensino Médio e uma, exclusivamente, com oferta de Ensino Médio), aderindo ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.

A Portaria MEC n.º 727, de 13 de junho de 2017, estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Em 2018, com vistas à realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares, o MEC publicou a Portaria n.º 1023, de 4 de outubro de 2018, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa, trazendo como atribuição das Secretarias de Estado da Educação.

Também em 2018, foi publicada a Portaria n.º 1024, de 4 de outubro de 2018, que define diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades

¹Em 2011 a SEED aprofundou o debate sobre a oferta da Educação Integral em Tempo Integral – Turno Único e, em 2012, começou a ofertá-la em duas escolas de Curitiba, duas no município de Bom Jesus e uma em Apucarana, totalizando cinco escolas no Paraná.

escolares participantes da avaliação de impacto ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.

Com o objetivo de promover uma educação de qualidade e também atender a Meta 6, do Plano Estadual de Educação (Lei nº 18.492/2015), que prevê “oferecer Educação Integral em tempo integral em, no mínimo, 65% das instituições de ensino públicas, de forma a atender, pelo menos, 60% dos estudantes da Educação Básica, até o final da vigência deste Plano”, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná busca ampliar, ano, a ano a oferta da Educação Integral em Tempo Integral.

A Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único (EI) é o processo educativo pelo qual as ações pedagógicas visam ao desenvolvimento da formação humana integral, considerando o estudante sob uma dimensão de integralidade para atender os aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e socioemocionais.

Este documento orientador trata da política de expansão da oferta da Educação Integral em Tempo Integral que tem como principal objetivo ampliar tempos, espaços escolares e oportunidades de aprendizagem, visando à formação integral das crianças, jovens e adultos, matriculadas nas instituições de ensino da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná.

Embora esteja inserida no rol das jornadas ampliadas, a oferta apresentada aqui se diferencia por não distinguir turno e contraturno, por isso é denominada de Turno Único. Dessa forma, a implementação da EI nos estabelecimentos da rede estadual de ensino ocorre, em conformidade com os critérios pré-estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte.

As escolas com oferta de Tempo Integral caracterizam-se pelo Turno Único, com carga horária de 45 horas semanais, distribuídas em nove horas-aula diárias de 50 minutos, uma hora para almoço e dois intervalos de 15 minutos, um no período da manhã e outro no período da tarde, sendo obrigatória a frequência diária dos estudantes em todos os Componentes Curriculares da Matriz.

Totalizando uma carga horária de nove horas diárias a frequência dos estudantes é obrigatória em todas as atividades pedagógicas, devendo permanecer na escola, inclusive no

horário do almoço e intervalos, que fazem parte do percurso educativo do estudante, mediado pelo trabalho coletivo da equipe pedagógica, professores e agentes educacionais.

No Estado do Paraná delimitam-se três formas de oferta da EI: escolas com turmas de ensino fundamental em turno único, escolas com turmas de ensino médio em turno único e escolas com oferta exclusiva de tempo integral, sendo que nessas últimas, todas as turmas de todos os anos e séries são de tempo integral, não possuindo oferta de turmas na forma regular no período diurno e todos os professores atuam integralmente (30horas-aula semanais) nessas escolas.

São finalidades da Política de Educação Integral em Tempo Integral da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná:

- Democratizar a oferta de atividades pedagógicas, por meio da ampliação da jornada escolar em turno único, para os estudantes da Educação Básica da rede pública estadual de ensino.
- Viabilizar o aprofundamento dos conteúdos curriculares, por meio de atividades pedagógicas, que possibilitem encaminhamentos metodológicos diferenciados e que favoreçam o desenvolvimento humano integral dos estudantes.
- Criar um ambiente educativo que considere as experiências e os saberes dos estudantes, possibilitando-lhes a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do estudo e da pesquisa.
- Possibilitar a ampliação do tempo para o aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, por meio da Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único (EI).

Na intenção de ampliar o número de escolas com oferta exclusiva de EI, ressaltando-se que esse processo tem início com a consulta à comunidade escolar, passando pela elaboração/reelaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, contemplando princípios e

ações compartilhadas, entre outras etapas, até a aprovação final das solicitações para sua implementação, este documento orientador torna-se público.

1. A concepção da oferta da Educação Integral em Tempo Integral

A Educação Integral fundamenta-se no princípio da Constituição Federal, que em seu artigo 205 define:

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

Nessa perspectiva, é tarefa da escola proceder a todas as formas de atendimento que permitam ao sujeito transcender aos níveis elevados de aprendizagem como garantia de efetivação do seu pleno exercício da cidadania e de emancipação por meio do conhecimento. A partir desse pressuposto, cabe refletir: o que se busca com a proposta de uma Educação Integral em Tempo Integral?

A simples ampliação da jornada escolar garante qualidade de ensino? Ficar mais tempo na escola é sinônimo de sucesso escolar?

Pensar na oferta de uma formação plena não pressupõe que se possa ensinar e aprender tudo, mas sim possibilitar ao sujeito uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente ao seu país. Assim, a oferta de Educação Integral em Tempo Integral busca ampliar as oportunidades educacionais que visam desenvolver as potencialidades humanas, rompendo com a fragmentação dos conteúdos, articulando e integrando conhecimentos, ampliando os tempos e ressignificando os espaços escolares, de forma a tornar a escola um lugar para a prática da investigação, de experiências pedagógicas e de aprendizagem significativa, tanto para os estudantes como para os professores.

Miguel Arroyo afirma que “mais educação do mesmo tipo de educação seria uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização e uma forma de perder o significado político da educação em tempo integral” (ARROYO, 2012, p. 33).

Excepcionalmente, “o aumento de horas pode propiciar aprendizagens significativas, mas este processo não é assegurado em uma relação simples de causa e efeito” (MACHADO, 2012, p. 268). Aumentar o tempo de aula sem oportunizar e garantir a aprendizagem efetiva, só reproduz o instrucionismo.

Portanto, é necessário repensar e rediscutir a função da escola enquanto instituição, do ensino e da sua organização curricular

para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias como o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas (ARROYO, 2012, p. 44).

Nesse contexto, as instituições de ensino não devem se limitar a transmitir os conteúdos curriculares e a ofertar atividades de lazer e reforço, com atividades fragmentadas e desconexas com a proposta pedagógica curricular, mas sim privilegiar o aproveitamento qualitativo do tempo educativo, na “perspectiva de que o horário estendido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas” (GONÇALVES, 2006, p. 4), enriquecendo o currículo e tendo o professor e sua ação docente como mediadores desse processo.

Arroyo (2012) aborda essa problemática das atividades fragmentadas com a necessidade de se superar o dualismo antipedagógico perigoso do turno e contraturno, quando discorre que

no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações. (...) Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpórea, menos profissionais, mais soltas e mais atraentes (ARROYO, 2012, p. 45).

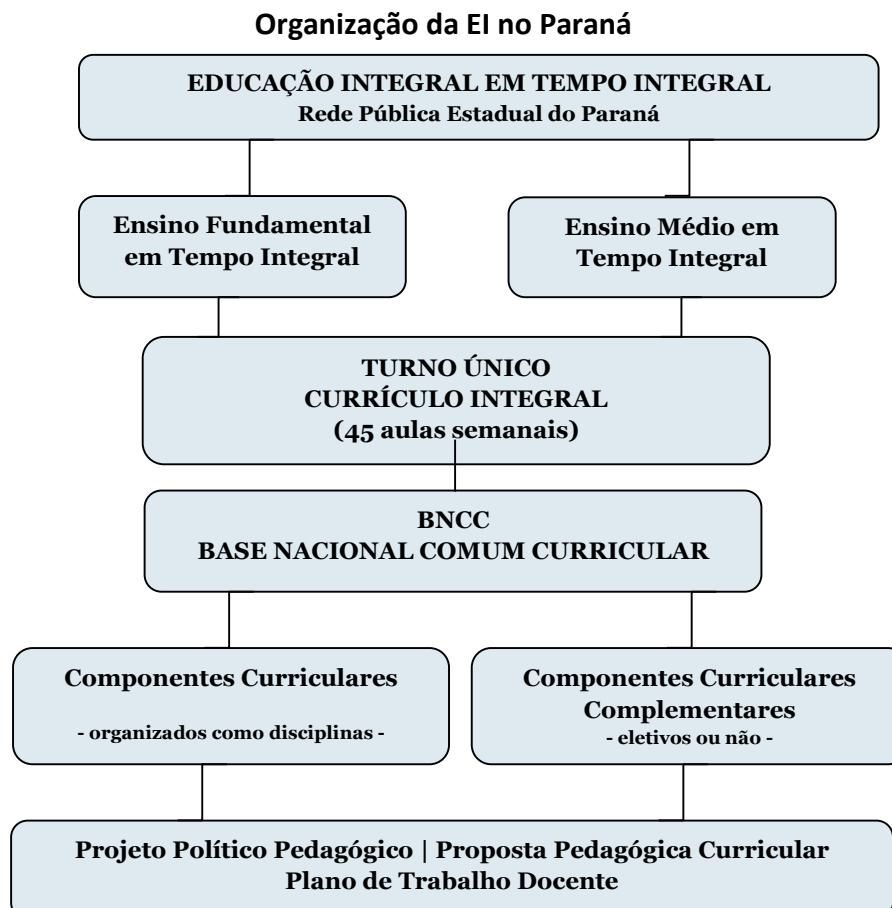
Nesse sentido, faz-se necessário abordar a importância do currículo e como acontece sua construção no interior da escola, para que a proposta ofereça um currículo integrado, sem a divisão em turnos, tendo como base a interdisciplinaridade e a articulação entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular.

Partindo desse pressuposto, entende-se que o currículo “define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas, antes de tudo, sobre o qual se pode intervir” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p.145), sendo necessário refletir também nas “formas de organizá-los em áreas apropriadas, nas experiências de aprendizagem que se promoverão, na prática dos professores e em todas as demais condições do meio escolar” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 175).

No entanto, há de se ter um cuidado ao se definir o Projeto Político-Pedagógico de uma instituição de ensino, principalmente quando esta oferta a Educação Integral em Tempo Integral, para evitar a dicotomia entre a teoria e a prática sendo que,

ambos conceitos precisam ser entendidos em interação recíproca ou circular, pois se o ensino deve começar a partir de algum plano curricular prévio, a prática de ensiná-lo não apenas o torna realidade em termos de aprendizagem, mas que na própria atividade podem se modificar as primeiras intenções e surgir novos fins. É preciso ver o ensino não da perspectiva de ser atividade instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de empreender a ação, mas como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e o seu significado torna-se concreto para o aluno (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 123).

A Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único (EI), na rede pública estadual do Paraná, requer um currículo integrado que contemple os conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular de duas maneiras: nos componentes curriculares, organizados tradicionalmente como disciplinas, de forma a enriquecê-los com as características regionais e locais integradas à parte comum, e por meio de componentes curriculares eletivos ou não, organizados de forma distinta a disciplinar, constituindo um todo orgânico.



Fonte: SEED - 2019

Os componentes curriculares da Base Nacional Comum e os que a ampliam e complementam, precisam estar integrados, considerando que “o ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, enfim de uma “nova Pedagogia”, cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica” (FAZENDA, 2011, p. 88).

E ainda, “É necessário que se reafirme esse aspecto “funcional” da integração; como etapa e não como um produto acabado da interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2011, p. 82).

O que se pretende então é que a EI não proponha a superação do ensino organizado na forma disciplinar, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes formas de se organizar os componentes curriculares com o diferencial do maior tempo para desenvolver conteúdos que estejam sistematizados e articulados com o

currículo da escola, fruto de um planejamento adequado e não da realização de atividades que sejam produtos de improvisação e do acaso.

Demo (2010) afirma que para a educação integral em tempo integral, a maior preocupação não é a “transmissão curricular”, mas a reconstrução e (re)significação curricular. Na sua proposta, tudo se planeja em prol da aprendizagem, que não se limita a ensinar mais, mas, sobretudo, ensinar melhor. “Em vez da aula reproduzida, entra em cena a proposta sempre construída, desconstruída e reconstruída, no ritmo disruptivo do conhecimento” (DEMO, 2010, apud PARANÁ, 2012, p.11).

A proposta de oferta de Ensino em Tempo Integral no Paraná apresenta uma ampliação de jornada escolar diária sustentada pelo descrito na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica) que em seu artigo 12, estabelece a Educação em Tempo Integral:

Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico (BRASIL, 2013, p.66).

Na rede pública estadual do Paraná, opta-se por ofertar a jornada escolar na EI em **turno único de 9 horas/aula diárias**, ou seja, 45 horas/aula semanais, considerando que a organização do percurso escolar requer um currículo integrado que proporcione aos estudantes um redimensionamento de tempos e espaços de aprendizagem e desenvolvimento, de forma a contemplar a formação humana nas suas múltiplas dimensões: intelectual, socioemocional, cultural e física.

1.1 O protagonismo das infâncias, das juventudes e dos professores na EI

As construções sociais **infância** presente na escola, a partir do Ensino Fundamental II, **e juventude** constituída na jornada educativa até o Ensino Médio, **vivenciam o território escolar como uma instituição central em suas vidas enquanto estudantes**.

Há de se considerar que o “lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância” que “é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto” (SARMENTO, 2004, p.12).

E nesse contexto, as crianças contemporâneas, com diferentes infâncias, terão na Educação Integral em Tempo Integral, pelos processos de socialização e convivência, a oportunidade de partilhar “tempos, ações, representações e emoções” que contribuam para o processo de crescimento e aprendizagem, bem como compreensão e intervenção no mundo (SARMENTO, 2004, p.9).

Para o Estatuto da Juventude, instituído pela Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013, “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”. A mesma Lei, no art. 2.º, Inciso VI, estabelece em seus princípios o “respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude”, conforme afirma o Parecer n.º 05/2011:

esta proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (CNE, 2011, p. 12-13)

Nesse sentido, a partir da mesma compreensão das infâncias que habitam o Ensino Fundamental, redesenhar o Ensino Médio, à luz do que concebemos por Educação Integral, é conceber de que forma as diversas juventudes se relacionam com a escola, possibilitando que os sujeitos que a frequentam percebam o importante papel formador e socializador dessa instituição.

À luz do Parecer n.º 05/2011, do Conselho Nacional de Educação – CNE tem-se evidenciada, tanto para o Ensino Fundamental como para o Médio, a necessidade de se “adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso destes na escola” (2011, p. 12).

As infâncias, as juventudes e os professores são protagonistas dos saberes e fazeres construídos no, e a partir do território escolar. Os estudantes, no ocupar da escola com práticas e vivências mediadas, total ou parcialmente, por professores, como, por exemplo: grêmio estudantil, clubes juvenis, liderança de turma e conselho de líderes. **E os professores**, no desenho dos elementos integradores do currículo, na arquitetura de componentes eletivos que serão ofertados semestralmente, na docência, na tutoria e mentoria de estudantes, bem como no coordenar das salas temáticas e ateliês². Todas ações fundamentais para a construção dos Projetos de Vida dos estudantes e, também de professores e gestores que passam a vivenciar a escola em sua integralidade.

Deste modo, torna-se imprescindível oportunizar condições de aprendizagem que contribuam para a construção do Projeto de Vida de estudantes que, no percurso formativo vivenciado na Educação Básica, possam constituir-se seres humanos autônomos, solidários e competentes.

1.2 Atribuições

1.2.1 Atribuições da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte

1. Cumprir e fazer cumprir as disposições legais, bem como as orientações para a Educação Integral em Tempo Integral, à luz dos princípios da EI.
 2. Organizar a oferta de Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único nas instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná.
 3. Elaborar e expedir documentação relacionada às especificidades da oferta da Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único.
 4. Subsidiar teórica e metodologicamente as equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), quanto à elaboração dos documentos que instruirão o
-

² Opta-se pelo uso do termo ateliê, pois ele amplia o conceito de oficina. Os ateliês são entendidos como espaços propícios para o desenvolvimento da inovação e da criatividade. Neles a expressão das crianças, jovens e adultos são ampliadas com o uso de materiais diversos que, a partir do planejamento e de intencionalidades pedagógica, oportunizam tanto a experimentação quanto a produção de produtos criativos.

processo de solicitação para implantação do Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único.

5. Analisar a documentação dos protocolados, bem como os pareceres técnicos e pedagógicos enviados pelos NRE para implantação da Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único.

6. Orientar os Núcleos Regionais de Educação quanto à elaboração do Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular e Regimento Escolar, pelas instituições de ensino.

7. Orientar e acompanhar o trabalho dos técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação, responsáveis pela Educação Integral em Tempo Integral, no que se refere à organização e ao funcionamento das ações, Propostas Pedagógicas Curriculares e demais encaminhamentos.

8. Propor formação continuada para os técnicos pedagógicos dos NRE e profissionais que atuam nas instituições de ensino que ofertam Educação Integral em Tempo Integral – Turno Único.

9. Articular relações com equipes dos departamentos e setores da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte nas questões referentes à demanda, suprimento, registro escolar, vida legal dos estudantes e outras que se fizerem necessárias para o funcionamento das instituições que ofertam Educação Integral em Tempo Integral – Turno Único.

10. Sistematizar informações relativas aos espaços e à infraestrutura escolar com o objetivo de planejar a implantação e a implementação da oferta da Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único, de acordo com a real demanda e capacidade física das instituições de ensino.

11. Elaborar diagnósticos e propor ações para o uso adequado dos espaços físicos, visando ao atendimento da demanda para implantação e implementação da oferta de Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único, nas instituições de ensino da rede pública estadual.

12. Solicitar ao Sistema de Administração da Educação (SAE) a inserção da Matriz Curricular aprovada das instituições de ensino com oferta da Educação Integral em Tempo Integral – Turno Único.

1.2.2 Atribuições dos Núcleos Regionais de Educação

1. Cumprir e fazer cumprir as disposições legais, bem como as orientações para a Educação Integral em Tempo Integral, de acordo com os princípios da EI.

2. Subsidiar as instituições de ensino sob sua jurisdição no que diz respeito ao processo de implantação e implementação da Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único, para sua efetiva consolidação.
3. Orientar a elaboração ou a adequação dos documentos redigidos pelo coletivo escolar, sobretudo do Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular e Regimento Escolar.
4. Acompanhar como as turmas se configuram, as matrículas e o rendimento escolar dos estudantes das instituições de ensino, emitindo relatórios sempre que solicitados pelo Departamento de Programas para a Educação Básica da SEED.
5. Analisar com a direção, equipe pedagógica e professor (es) das instituições de ensino, as situações que requerem atenção, especialmente aquelas relacionadas ao ensino e aprendizagem e ao abandono, entre outras, para a proposição de ações de superação dos desafios identificados.
6. Disponibilizar às instituições de ensino, por meio das equipes disciplinares, subsídios pedagógicos aos professores.
7. Disponibilizar às instituições de ensino, por meio das equipes pedagógicas, subsídios pertinentes às estratégias de planejamento, de integração dos Planos de Trabalho Docente e Avaliação.
8. Avaliar e emitir pareceres pedagógicos sobre o Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular e Regimento Escolar das instituições de sua jurisdição.
9. Emitir, durante o processo de implantação, pareceres técnicos relativos ao cumprimento dos itens obrigatórios, conforme os documentos de referência expedidos pelo Departamento de Programas para a Educação Básica da SEED.
10. Articular-se com os setores responsáveis do Núcleo Regional de Educação para o tratamento das questões referentes à demanda, suprimento, registro escolar, e outras que se fizerem necessárias, para o funcionamento das instituições que ofertam Educação Integral em Tempo Integral – Turno Único.
11. Atender, atuando em colaboração, às solicitações da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, dentro dos prazos estabelecidos.

1.2.3 Atribuições das instituições de ensino com oferta de Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único

1. Cumprir e fazer cumprir as disposições legais, bem como as orientações para a oferta da Educação Integral em Tempo Integral, de acordo com os princípios da EI.
 2. Elaborar ou adequar o Projeto Político-Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular regulamentados no Regimento Escolar, condizente com o tempo ampliado e expressando os seguintes fundamentos:
-

- a. Realização de planejamento conjunto das atividades escolares;
- b. Fortalecimento dos mecanismos de gestão democrática;
- c. Organização adequada do trabalho pedagógico, visando ao diálogo constante entre as áreas do conhecimento;
- d. Organização dos espaços e tempos, de forma a favorecer o projeto educativo da unidade escolar;
- e. Composição de Matriz Curricular com base em critérios estritamente pedagógicos, centrados no estudante que se pretende formar;
- f. Proposição e execução de Proposta Pedagógica Curricular, de modo a expressar a articulação entre o conjunto das disciplinas e dos componentes curriculares ofertados.

2. Organização Curricular

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o currículo é entendido como “fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo” (BRASIL, 2012, p.24). Isso pressupõe que, para tal currículo, exige-se uma organização de ensino que se constitua:

em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. (BRASIL, 2012, p. 20)

O trabalho com os componentes curriculares, agregados a outros elementos que compõem o currículo, deverá considerar as concepções teórico-metodológicas expressas, para o nível da Educação Básica, no Referencial Curricular do Paraná, nas disposições legais das Diretrizes Curriculares Nacionais e nos princípios delimitados a seguir:

- **Construção de uma nova identidade na escola**, incrementando os tempos e espaços escolares, as dimensões curriculares, a metodologia e a prática pedagógica em que os estudantes sejam protagonistas;

- **Fortalecimento de estratégias pedagógicas interdisciplinares, na perspectiva do currículo integrado** com vistas a superar o modelo da escola tradicional e enfrentar os desafios do fracasso escolar;
- **Ressignificação dos tempos e dos espaços escolares** visando à ampliação do universo de experiências socioculturais, o enriquecimento curricular, à investigação científica como princípio pedagógico, a alfabetização tecnológica e o letramento digital, bem como ao aprofundamento curricular com ênfase na leitura e na problematização;
- **Promoção da melhoria qualitativa e quantitativa da oferta educacional escolar**, visando ao acesso, à permanência e à aprendizagem dos estudantes na escola pública;
- **Organização de atividades diversificadas** que possibilitem a ampliação do tempo escolar com atividades curriculares e extracurriculares, dentro e fora da escola;
- **Viabilização da integração família e escola**, contribuindo para o crescimento e envolvimento da comunidade escolar em seus aspectos: sociais, políticos, humanos e pedagógicos;
- **Fortalecimento da dimensão social** da educação escolar pública, relacionado ao conceito de **Formação Humana Integral**;
- Abordagem de maneira **transversal e integradora** das temáticas referentes a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital;
- **Contribuição para redução dos índices de abandono, repetência e distorção idade/ano/série** dos estudantes e **aumento dos indicadores de processo e resultado** das escolas da rede pública estadual.

2.1 Matriz Curricular: Os componentes da Base Nacional Comum Curricular, os novos componentes curriculares complementares e os eletivos

Partindo do pressuposto de que a proposta de Educação Integral envolve uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola) e uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano), as ações pedagógicas devem convergir para experiências de ensino e aprendizagem com qualidade. É preciso ter um olhar diferenciado para o currículo,

pensando em um trabalho em que a integração entre os diferentes componentes do currículo conte cole a compreensão macro do conhecimento e promova maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção.

Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico envolve dimensões dispostas e articuladas em ações intencionais e planejadas dos elementos que compõem o processo educativo, a saber: gestão, currículo, avaliação e planejamento da ação pedagógica, o que deve envolver toda a comunidade escolar: direção, equipe pedagógica, corpo docente, pais e/ou responsáveis, estudantes e demais profissionais da educação.

Nesse entendimento, o trabalho com os componentes curriculares definidos pela instituição de ensino deverá ser realizado de acordo com os documentos normativos vigentes, expedidos pela Diretoria de Educação da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, priorizando relações interdisciplinares das áreas do conhecimento e oferecer um espaço para experimentação e o aprofundamento dos conhecimentos escolares.

A organização do trabalho pedagógico com os componentes curriculares deverá apreciar as concepções teórico-metodológicas expressas no Referencial Curricular do Paraná e as disposições legais das Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando que todos os componentes curriculares são igualmente importantes sem distinção hierárquica entre eles.

Organizados tradicionalmente **como disciplinas** e destacados na **Base Nacional Comum Curricular**, são componentes curriculares da Educação Básica nas escolas EI:

- No Ensino Fundamental – Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática.
- E no Ensino Médio – Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Química, Sociologia.

Novos componentes curriculares, chamados aqui de **componentes curriculares complementares**, são também elencados na matriz curricular das escolas públicas estaduais que ofertam EI. Esses componentes possibilitam o desenvolvimento da relação e interação entre os estudantes, a convivência, o compartilhamento de experiências e ideias criativas, e a preparação para compreensão e intervenção no mundo contemporâneo, a saber:

- No Ensino Fundamental, nas escolas com turmas de EI – Empreendedorismo, Estudo Orientado, Programação e Tecnologia Computacional, Projeto de Vida.
- E no Ensino Médio – Estudo Orientado, Práticas Experimentais, Preparação Pós-Médio e Projeto de Vida.

Cabe aqui destacar o componente curricular **Projeto de Vida** que está presente tanto no Ensino Fundamental como no Médio. Este **componente, central na perspectiva da Política de EI no Estado do Paraná**, oportuniza atribuição de sentido e significado para a vida escolar dos estudantes que começam a relacionar o desenvolvimento acadêmico com a concretização de conquistas no âmbito pessoal, percebendo que são capazes de consolidar suas aspirações, seus sonhos e planos por meio de aprendizagens (metacognição) vivenciadas no território da escola. A partir deste componente os estudantes do Ensino Fundamental delinearão seus Diários de Vivências e os do Ensino Médio seu Projeto de Vida.

O atendimento educacional especializado (sala de recursos) ocorrerá, quando houver demanda de atendimento na unidade escolar, de forma articulada aos componentes: Projeto de Vida e Estudo Orientado. A jornada de trabalho dos professores que assumirem aulas/funções nessas Instituições de Ensino será obrigatoriamente de 40 (quarenta) horas semanais.

Os professores com regência de classe terão sua jornada composta por aulas das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, Componentes Curriculares Complementares e horas-atividade correspondentes.

Os componentes curriculares devem atender ao sistema de avaliação escolar, tendo suas ementas (ver Apêndice) como referência.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Destaca-se que, no Estado do Paraná, componentes que complementam os da Base Nacional Comum Curricular estão presentes nas Matrizes Curriculares na intenção de contribuir para formação humana e integral de estudantes autônomos, solidários e competentes.

Nessa concepção, a organização da jornada escolar requer um currículo que proporcione aos estudantes um redimensionamento do tempo e espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano, de forma a contemplar a formação humana integral.

Concebe-se o termo “integral” não apenas como ampliação de tempos e espaços, mas na busca pela omnilateralidade na formação do sujeito, levando-o ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, política e estética, com vistas à sua emancipação. Para tanto:

[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Na intenção de oportunizar, numa perspectiva democrática e comprometida, a todos os estudantes da Educação Básica acesso aos mesmos conhecimentos e, aos professores, que atuam na docência destes componentes, formação integral e de qualidade e pautando-se na Instrução Normativa nº 06/2019 – DEDUC/DPGE optou-se por delimitar **três dos componentes curriculares (outro componente curricular) como obrigatórios** para todas as escolas públicas estaduais que ofertam EI. Sendo assim, fixaram-se como oferta obrigatória **no Ensino Fundamental:**

- Aprofundamento Esportivo; Espaço, Patrimônio e Cultura; Literatura, Corpo e Arte – escolas que possuem turmas de tempo integral.

- Pensamento Científico; Práticas Experimentais; Protagonismo – escolas com oferta exclusivas de EI.

As escolas que ofertam EI realizarão a escolha de um **componente curricular eletivo** considerando a infraestrutura disponível na instituição de ensino, a disponibilidade de profissional habilitado, a preferência dos estudantes para aprimorar os conhecimentos e as necessidades da comunidade escolar. Além disso, a escolha deve ser realizada em reunião com a comunidade escolar, registrada em ata, considerando as expectativas e os interesses dos estudantes. A SEED não indicará os **componentes curriculares eletivos**, sendo de **livre escolha dos estudantes orientados pela equipe pedagógica e gestora**. Contudo, é necessária a anuênciia do Conselho Escolar com registro em ata, bem como a delimitação da ementa e dos conteúdos a serem trabalhados na Proposta Pedagógica Curricular.

Os componentes curriculares eletivos são ofertados semestralmente, propostos pelos professores e/ou pelos estudantes, que objetivam diversificar e enriquecer os conteúdos e/ou temáticas trabalhados nos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular.

O horário dos Componentes Curriculares Eletivos deverá ser organizado com a distribuição das aulas nos períodos matutino e vespertino possibilitando a integração de estudantes de todas turmas, de forma articulada, não configurando turnos distintos.

As atividades desenvolvidas nos Componentes Curriculares Eletivos precisam ter características lúdicas e práticas, com metodologias diferenciadas. Por terem uma organização flexível, quanto à formação das turmas os componentes curriculares eletivos não precisam passar pelo mesmo processo de avaliação das disciplinas e componentes Curriculares Obrigatórios. No entanto, isso não significa que não seja necessário que as atividades sejam avaliadas.

As turmas organizadas a partir dos Componentes Curriculares eletivos serão, preferencialmente, compostas por estudantes de diferentes anos e séries. Assim, as ações pedagógicas que compõem o que se denomina parte flexível são estruturadas também em componentes curriculares integrados às áreas do conhecimento, buscando uma formação integral do sujeito no processo de construção do seu Projeto de Vida, de forma a contemplar a formação humana em suas múltiplas dimensões.

Sendo assim, esses componentes são ofertados para todas as turmas, preferencialmente no mesmo horário, para que os estudantes possam compor a turma de sua escolha. A quantidade de componentes curriculares eletivos de uma instituição de ensino é proporcional ao seu número de turmas.

A fotocópia da ata da reunião de escolha dos componentes curriculares eletivos, que serão desenvolvidos em ano subsequente, deverá ser encaminhada às equipes do Núcleo Regional de Educação para acompanhamento do suprimento dos professores, bem como o desenvolvimento da proposta pedagógica pela instituição de ensino.

Cada um dos componentes curriculares tem um propósito, uma finalidade e uma importância social bem estabelecida e o seu conjunto, ou seja, a matriz curricular deve estar em consonância com o diagnóstico e as particularidades da escola, incluindo-se aí, o perfil dos estudantes e dos professores, a região onde se localiza a escola, suas fragilidades e seus objetivos pedagógicos. Esse conceito de articulação entre os conhecimentos da totalidade dos componentes curriculares e, ao mesmo tempo, de respeito às especificidades de cada uma das disciplinas tradicionais do currículo é fundamental, sobretudo para que se realize o diálogo entre todos os componentes curriculares.

Vale ressaltar que todos os componentes curriculares, sejam eletivos ou não, devem ter uma natureza dinâmica sendo organizados em formatos diferentes da “aula”, meramente, expositiva. A natureza dinâmica do trabalho com os componentes curriculares na EI é um dos elementos essenciais para que se promovam oportunidades de protagonismo dos estudantes.

2.1.1 Matriz do Ensino Fundamental - Escolas com turmas de EI

MATRIZ CURRICULAR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL³

NRE: código e nome	MUNICÍPIO: código e nome			
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: código e nome				
ENDERECO: inserir endereço completo, com bairro, município, CEP				
FONE: inserir DDD e nº de telefone				
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná				
CURSO (4040): Ensino Fundamental 6º / 9º ano – Tempo Integral				
TURNO: Único	DIAS LETIVOS ANUAIS: 200 dias	C.H. TOTAL DO CURSO: 6.000 horas		
ANO DE IMPLANTAÇÃO:	FORMA: Gradativa			
COMPONENTES CURRICULARES (DISCIPLINAS)	6º	7º	8º	9º
ARTE	2	2	2	2
CIÊNCIAS	3	3	4	4
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2
EMPREendedorismo	2	2	2	2
ENSINO RELIGIOSO ⁴	1	1	-	-
ESTUDO ORIENTADO	3	3	3	3
GEOGRAFIA	3	3	3	3
HISTÓRIA	3	3	3	3
LÍNGUA INGLESA	3	3	3	3
LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6
MATEMÁTICA	6	6	6	6
PROGRAMAÇÃO E TECNOLOGIA COMPUTACIONAL	2	2	2	2
PROJETO DE VIDA	-	-	-	2
LITERATURA, CORPO E ARTE	2	2	2	2
APROFUNDAMENTO ESPORTIVO	2	2	2	2
ESPAÇO, PATRIMÔNIO E CULTURA	2	2	2	-
COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO ⁵	3	3	3	3
Total de horas-aula semanais	45	45	45	45

Local, dia, mês, ano.

Direção (Nome, assinatura, carimbo)

³Matriz Curricular de acordo com LDB nº 9394/96.

⁴Ensino Religioso: de oferta obrigatória para a instituição pública de ensino e matrícula facultativa para o aluno.

⁵Definido pela Comunidade Escolar

2.1.2 Matriz do Ensino Fundamental - Escolas com oferta exclusiva de EI

MATRIZ CURRICULAR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL⁶

NRE: código e nome	MUNICÍPIO: código e nome			
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: código e nome				
ENDEREÇO: inserir endereço completo, com bairro, município, CEP				
FONE: inserir DDD e n de telefone				
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná				
CURSO (4040): Ensino Fundamental 6º / 9º ano – Tempo Integral				
TURNO: Único	DIAS LETIVOS ANUAIS: 200 dias	C.H. TOTAL DO CURSO:	6.000 horas	
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2020	FORMA: Simultânea			
COMPONENTES CURRICULARES (DISCIPLINAS)	6º	7º	8º	9º
ARTE	2	2	2	2
CIÊNCIAS	4	4	3	3
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2
EMPREendedorismo	2	2	2	2
ENSINO RELIGIOSO ⁷	1	1	-	-
ESTUDO ORIENTADO	4	4	4	4
GEOGRAFIA	3	3	3	3
HISTÓRIA	3	3	3	3
LÍNGUA INGLESA	3	3	3	3
LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6
MATEMÁTICA	6	6	6	6
PENSAMENTO CIENTÍFICO	-	-	2	2
PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	2	2	2	2
PROGRAMAÇÃO E TECNOLOGIA COMPUTACIONAL	2	2	2	2
PROJETO DE VIDA	2	2	2	2
PROTAGONISMO	1	1	1	1
COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO ⁸	2	2	2	2
Total de horas-aula semanais	45	45	45	45

Local, dia, mês, ano.

Direção (Nome, assinatura, carimbo)

⁶Matriz Curricular de acordo com LDB nº 9394/96.

⁷Ensino Religioso: de oferta obrigatória para a instituição pública de ensino e matrícula facultativa para o aluno.

⁸Definido pela Comunidade Escolar

2.1.3 Matriz do Ensino Médio - Escolas EI

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL⁹

NRE: código e nome	MUNICÍPIO: código e nome					
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: código e nome						
ENDERECO: inserir endereço completo, com bairro, município, CEP						
FONE: inserir DDD e nº de telefone						
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná						
CURSO (0014): Ensino Médio 1ª / 3ª série – Tempo Integral						
TURNO: Único	DIAS LETIVOS ANUAIS: 200 dias	C.H. TOTAL DO CURSO: 4.500 horas				
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2020		FORMA: Simultânea				
COMPONENTES CURRICULARES (DISCIPLINAS)	1ª	2ª	3ª			
Língua Portuguesa	6	6	6			
Língua Inglesa	2	2	2			
Educação Física	2	2	2			
Arte	2	2	2			
Matemática	6	6	6			
Física	3	3	3			
Química	3	3	3			
Biologia	3	3	3			
História	2	2	2			
Geografia	2	2	2			
Sociologia	1	1	1			
Filosofia	1	1	1			
Disciplinas Eletivas ¹⁰	2	2	2			
Práticas Experimentais	2	2	2			
Estudo Orientado	6	6	6			
Preparação Pós-Médio	-	-	2			
Projeto de Vida	2	2	-			
Total de horas-aula semanais¹¹	45	45	45			

Local, dia, mês, ano.

Direção (Nome, assinatura, carimbo)

⁹Matriz Curricular de acordo com LDB nº 9394/96.

¹⁰Disciplina semestral a ser escolhida pela instituição/comunidade escolar de acordo com interesse dos estudantes.

¹¹Serão ofertadas 9 (nove) aulas de 50 (cinquenta) minutos por dia.

Destaca-se ainda, conforme as Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica do Estado do Paraná – DCE, que a interdisciplinaridade ocorre a partir do aprofundamento dos conhecimentos que constituem as disciplinas, quando:

-
- a. *Conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;*
 - b. *Ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto (PARANÁ, SEED, 2009, p. 27).*
-

Note-se que para as matrizes unificadas em escolas de atendimento em Turno Único, as possibilidades de diálogo entre os componentes curriculares ganham naturalmente mais visibilidade, uma vez que o tempo ampliado suscita que o elenco de componentes seja pensado de forma a constituir-se em todo coeso e significativo para os estudantes.

Outro fundamento que baliza o entendimento pedagógico e a prática escolar em relação aos componentes curriculares organizados tradicionalmente como disciplinas, diz respeito à atuação da instituição de ensino no processo de produção do conhecimento. É consenso entre pesquisadores que na escola e a partir da escola se produzem saberes e conhecimentos (LOPES e MACEDO, 2002). É consenso, também, que a escola intervém na forma como a sociedade se apropria e transforma o conhecimento sistematizado. Porém, tais saberes e conhecimentos são de ordem diferente dos produzidos pelas instâncias especializadas, já que a escola é uma instituição que tem por objetivo socializar o conhecimento, garantindo o direito de todos os cidadãos à apropriação de conhecimentos que as ciências, a filosofia, a arte, a literatura, enfim, que os vários campos de produção cultural e científica historicamente produzem, organizam e referendam mediante metodologias rigorosas e demais critérios amplamente aceitos (GONÇALVES, 2006).

A autonomia da escola, embora seja fundamental, não se exerce pela livre proposição de disciplinas. Dessa forma, considerando os limites sistêmicos e a responsabilidade específica da escola, bem como sua importância social e política, a autonomia legal e legítima da

instituição escolar pública, em geral, e de cada unidade, em particular, se exerce a partir da elaboração e execução, pelos segmentos escolares, de forma coletiva e democrática, das suas propostas pedagógicas específicas. Entende-se que as propostas englobam, mas de modo algum se reduzem aos programas ou às matrizes de ensino, estas últimas organizadas de modo a expressarem, da melhor forma possível, as necessidades, as intencionalidades e a realidade local de cada unidade escolar.

Diante das reflexões e constatações apresentadas, a SEED por intermédio do Departamento de Desenvolvimento Curricular e do Departamento de Programas para a Educação Básica da Diretoria de Educação, a partir de estudos criteriosos, elaborou um rol de ementas de disciplinas, cuja concepção, justificativa e conteúdo são coerentes com a proposta de educação integral em tempo integral que se pretende implementar na Rede Estadual de Educação do Paraná.

As ementas foram elaboradas de modo a contemplar um leque amplo de possibilidades pedagógicas, com conjuntos de conteúdos passíveis de serem caracterizados como disciplinas, possuindo, na sua maioria: (a) corpo teórico e metodológico referendado, a partir do campo epistemológico ao qual pertencem; (b) justificativa pedagógica, onde se explicita o sentido e a relevância curricular de cada ementário; (c) objeto de estudo definido e/ou forma peculiar de expressão (SEVERINO, 2000).

Contudo, opta-se por nominá-las de componentes curriculares, pois a disciplina, muitas vezes, está relacionada ao modelo de intervenção pedagógica “aula”, que no caso dos componentes curriculares complementares aos da Base Nacional deverão, preferencialmente, contemplar arquiteturas pedagógicas inovadoras que coadunem com os estudantes, protagonistas deste tempo.

Como se trata de disciplinas que, conforme circunstâncias legais atuais, o currículo, outro elemento que balizou a elaboração dos ementários dos componentes curriculares complementares relaciona-se à centralidade em conteúdos e conhecimentos que aliam a relevância pedagógica à diversidade de possibilidades de tratamento didático-metodológico.

Os novos componentes curriculares, bem como os eletivos são oportunidades para romper com o formato aula, geralmente presente, nos componentes tradicionalmente organizados como disciplinas.

Experiências científicas, aulas de campo, iniciação à pesquisa social, amplo uso de ferramentas e recursos midiáticos, exploração pedagógica, de forma organizada e orientada, de locais conhecidos e situações do cotidiano, debates diversos, entre outros, estão entre as ferramentas e os encaminhamentos que podem ser incorporados nos planos de trabalho dos professores. Dessa forma, o tempo de permanência do estudante na escola será preenchido com atividades que, efetivamente, são correlatas à sua função social enquanto local de conhecimento, sem que, no entanto, sejam árduas, desinteressantes ou divorciadas da realidade.

As concepções expressas orientam-se no sentido da oferta de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular ou para o mercado de trabalho contribuindo para a formação de sujeitos capazes de participar politicamente das esferas pública e privada, em função de transformações voltadas à edificação de uma sociedade igualitária.

Concebendo a escola como espaço de socialização do conhecimento, no estado do Paraná, o currículo da Educação Básica fundamenta-se nas teorias críticas e com organização disciplinar, conforme as Diretrizes para a rede estadual de ensino no atual contexto histórico. Nessa concepção, compreendem-se as disciplinas escolares, sua relevância, sua função no currículo e sua relação com as ciências de referência, valorizando e aprofundando os conhecimentos, na busca de estabelecer relações interdisciplinares, as quais são entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade.

A partir dessa organização, a orientação pedagógica da SEED propõe expandir as possibilidades de conexões e diálogo entre as disciplinas e componentes curriculares, buscando ampliar as oportunidades do estudante para aprender e desenvolver práticas que irão contribuir para a sua formação integral.

3. A avaliação da aprendizagem

Pensar a avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas com oferta de educação integral em tempo integral implica tanto em refletir sobre as concepções e os princípios da avaliação, quanto em repensar o papel da instituição de ensino, suas finalidades e sua função

socializadora. Deve **pressupor um caráter processual, formativo e participativo, de forma contínua, cumulativa e diagnóstica, principalmente pelo fato de que uma nova realidade de oferta de regime de tempo requer um acompanhamento mais efetivo, diversificado e aprofundado.**

A avaliação do aproveitamento escolar deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos estudantes, bem como diagnosticar seus resultados. Deverá incidir sobre o desempenho do estudante em diferentes situações de aprendizagem. Para que a avaliação cumpra sua finalidade educativa, deverá ser contínua, permanente, cumulativa e diagnóstica, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento educacional do/da estudante, considerando suas características individuais em relação ao conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Nessa perspectiva, além da ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, **outros aspectos são intervenientes no processo avaliativo, como o papel do professor, o percurso formativo do estudante, seus anseios, seus projetos de vida, a heterogeneidade cultural e social e as práticas educativas como um todo.** Também é **imprescindível a observância aos dispositivos legais a respeito da avaliação.**

3.1 Plano de diagnóstico e nivelamento

Para subsidiar e orientar as ações educativas, inicialmente, propõe-se a elaboração de um **plano de diagnóstico e nivelamento.** Tal plano tem por objetivo realizar a análise dos dados, indicadores e informações apresentados a partir dos resultados da avaliação diagnóstica, seguido do levantamento de hipóteses sobre as causas das dificuldades e fragilidades e proposição de ações, para que possa ser feita a definição de prioridades, objetivos, metas, indicação de ações, definição de instrumentos de acompanhamento e monitoramento, como recurso para gestão da aprendizagem, bem como as proposições necessárias.

A partir dos resultados oriundos da avaliação de nívelamento, são elaboradas estratégias que viabilizem a aquisição dos conhecimentos básicos para os componentes curriculares que compõem as matrizes da EI.

3.2 Avaliação dos componentes curriculares

A avaliação é atividade essencial dos processos de ensino e aprendizagem e, como definida na legislação, deve ser contínua e cumulativa, permitindo que tanto professor como estudante identifiquem o grau de compreensão e apropriação de conceitos e práticas trabalhados, bem como das atitudes e habilidades desenvolvidas.

O principal objetivo da avaliação é acompanhar o percurso de cada estudante, seus ganhos e desafios, definindo ações para avançar ou retomar processos de ensino. Neste sentido, a avaliação não deve destoar desse percurso, pois tem foco na aprendizagem como resultado do processo de ensino. Para uma avaliação que identifique o grau de compreensão e apropriação pelos estudantes e permita ao professor decidir sobre retomadas ou avanços no decorrer das atividades, é essencial, além de planejar seus instrumentos e seus critérios, oportunizar situações contextualizadas quanto ao sentido dos conhecimentos na realidade.

Os instrumentos que o professor utiliza para avaliar também devem ser selecionados considerando as características do conhecimento, se é uma habilidade teórica ou prática, e os critérios implícitos nos objetivos estabelecidos para os estudantes. Um possível roteiro para planejar a avaliação é responder a perguntas como: quais objetivos tivemos com essas aulas? O que fizemos para alcançar esses objetivos? O que é importante que o estudante assimile ou domine ou seja capaz? Como posso identificar esse domínio?

Essas características se aplicam também a autoavaliação, a qual é uma importante forma de reflexão do estudante sobre seu próprio percurso. Esta também deve ser conduzida pelo professor, superando uma forma equivocadamente simplificada, e possibilitando o reconhecimento tanto dos desafios a serem superados, como um planejamento do próprio estudante no sentido de dedicação ao estudo.

É importante ressaltar que as atividades precisam ter características lúdicas e práticas, com estratégias avaliativas diferenciadas. Por possuírem organização flexível quanto à

formação das turmas, os **componentes curriculares eletivos não têm menção de nota, no entanto, isso não significa que não seja necessário que as atividades sejam avaliadas.**

Uma possibilidade de avaliação é a elaboração de um portfólio de cada uma das atividades ofertadas.

Ao discutir as especificidades da avaliação da aprendizagem e seu registro no âmbito dos componentes curriculares eletivos, entende-se que o percurso formativo dos estudantes não se traduz em nota, já que a avaliação deve ocorrer por meio de critérios e instrumentos que permitam acompanhar os avanços e as dificuldades dos estudantes, para que o professor possa realizar as intervenções e, se necessário, modificar seus procedimentos metodológicos.

Nesse contexto, a avaliação também é instrumento para elevar a qualidade de ensino e para verificar se as ações e políticas desenhadas estão atingindo as propostas dessa ampliação de tempos e espaços de permanência do estudante na instituição de ensino. No quadro a seguir destacam-se os componentes curriculares e resultado/registo final da avaliação.

Nome do Componente	Etapa	Resultado/Registro final da Avaliação
Aprofundamento Esportivo; Arte; Educação Física; Empreendedorismo; Língua Inglesa; Língua Portuguesa; Literatura, Corpo e Arte; Matemática; Ciências; Ensino Religioso; Espaço, Patrimônio e Cultura; Geografia; História; Programação e Tecnologia Computacional; Pensamento Científico; Práticas Experimentais	Fundamental II	Nota
Estudo Orientado; Projeto de Vida; Componente Curricular Eletivo; Protagonismo	Fundamental II	Portfólio ou instrumento similar
Arte; Educação Física; Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Matemática; Química; Física; Biologia; História; Geografia; Filosofia; Sociologia; Práticas Experimentais	Médio	Nota
Preparação Pós-Médio; Projeto de Vida; Estudo Orientado; Disciplinas Eletivas	Médio	Portfólio ou instrumento similar

O acompanhamento do percurso formativo do estudante será preferencialmente realizado por meio de portfólio. Assim, a proposição de elaboração de um portfólio para cada um dos componentes curriculares eletivos é um dos procedimentos condizentes com a avaliação formativa, sendo possível utilizar todas as informações disponíveis sobre o estudante e acompanhar a sua trajetória num determinado período.

O portfólio possibilita a avaliação da prática pedagógica, da metodologia e do planejamento, favorecendo a autoria dos estudantes e a tomada coletiva de decisões. Torna-se um instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem, auxiliando o estudante na valorização do interesse do que quer aprender e nas formas de buscar o conhecimento.

No uso escolar, **um portfólio** não é um arquivo de armazenamento de trabalhos, ele é **um dos instrumentos de coleta de dados e de análise sobre o processo de ensino e aprendizagem, que possibilita o acompanhamento, a retomada e a continuidade desse processo.** Ele pode compor o processo de avaliação, na medida em que os estudantes selecionam suas produções para apresentá-las, revendo de forma cuidadosa e crítica. Além disso, possibilita desenvolver a segurança na busca de novas experimentações, contribui para a autoconfiança do estudante, o gosto pela pesquisa e inovação, o respeito à diversidade, oportunizando a transformação de informações em conhecimento.

3.3 Conselho de Classe

O Conselho de Classe tem papel fundamental para acompanhar todo o processo da avaliação, considerando a integralidade do currículo, analisando e discutindo sobre a aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, o seu resultado deve fornecer dados que permitam a reflexão sobre a ação pedagógica, em função das expectativas, necessidades e interesses dos estudantes, contribuindo para que a instituição de ensino se intreire do processo avaliativo, analisando e discutindo sobre os avanços e desafios para então reorganizar conteúdos, instrumentos e metodologias de ensino. Como órgão colegiado da instituição de ensino, pautado em ações

de participação e reflexão, e de caráter consultivo e deliberativo, o Conselho de Classe necessita garantir a reflexão e o aperfeiçoamento do processo de avaliação, tanto em seus resultados sociais como pedagógicos, com foco nas expectativas e direitos de aprendizagem.

Propõe-se a efetivação de Conselhos de Classe com a participação dos estudantes, considerando a ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuam para a formação de seres humanos autônomos, solidários e competentes.

Ao analisar as práticas pedagógicas, é necessário que o gestor, a equipe pedagógica e os professores indiquem alternativas para garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. As informações e os dados sobre esse processo devem ser analisados no Conselho de Classe, a fim de intervir em tempo hábil, pois se avalia para agir, corrigir rumos e (re) planejar ações.

3.4 SAEP

Com o propósito de criar um sistema de ensino mais justo e inclusivo, com chances de aprendizado iguais para todos os estudantes, a SEED implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná - SAEP que composto pelos seguintes instrumentos: Prova Paraná, Prova Paraná Mais e a Prova de Fluência.

O SAEP configura-se como uma política pública de avaliação da educação, capaz de monitorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. No âmbito do Ensino Fundamental I e Ensino Médio há a realização das Prova Paraná +, da Prova Paraná e da Prova de Fluência (a partir de 2020).

A Prova PR, como um instrumento de avaliação diagnóstica contribui para o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. Com os dados gerados, trimestralmente, é possível proporcionar um diagnóstico mais preciso e rico dos resultados específicos da escola e dos estudantes.

Os resultados da Prova PR subsidiam tanto as ações pedagógicas delineadas pela escola, como a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, que consequentemente, contribuem para a melhoria da qualidade da educação

no estado, e por isso, podem ser consideradas como um dos critérios de avaliação dos estudantes da EI.

A Prova PR +, como prova de desempenho, aplicada anualmente nas séries e anos de entrada e saída dos estudantes da Educação Básica (5º ano, 9º ano e 3ª e 4ª séries do Ensino Médio), também é um importante instrumento de avaliação.

O objetivo maior é utilizar os resultados dos instrumentos (Prova PR + e Prova PR) na EI, como base para intervenções destinadas a garantir o direito dos estudantes a uma educação de qualidade. Essas intervenções poderão ser realizadas por meio do componente curricular Estudo Orientado¹², desde que delineadas nos momentos de planejamento realizados pela equipe diretiva e pedagógica da escola.

4 Horário de Funcionamento

O período de funcionamento da instituição de ensino que ofertará o EI terá uma carga horária semanal de 45 horas, distribuídas em uma jornada escolar diária de 9 horas, incluindo 1 hora para almoço e dois intervalos de 15 minutos.

Caberá à equipe gestora, constituída pela equipe diretiva, administrativa e pedagógica, da instituição de ensino, em conjunto com a comunidade escolar e o Conselho Escolar, estabelecer o horário diário de funcionamento da instituição de ensino, observadas as cargas horárias estabelecidas neste documento e de acordo com as peculiaridades locais.

¹²Consulte a biblioteca disponibilizada em: <http://www.provaparana.pr.gov.br>. Acesso a provas comentadas, webconferências e, semanalmente, a lista de exercícios.

5 Calendário Escolar

O Calendário Escolar será elaborado em consonância com as orientações (resolução e instrução) emitidas pela mantenedora. A equipe gestora observará os mínimos estabelecidos pela Portarias vigentes.

O Calendário Escolar deverá ser homologado pelo NRE a que a instituição de ensino está jurisdicionada, para posterior implementação.

6 Carga Horária Docente e Discente

A carga horária semanal de estudos e atividades pedagógicas das instituições de ensino que ofertarão o Ensino em Tempo Integral será de 9 horas/aula diárias de 50 minutos para os(as) estudantes, acrescidas com os horários de intervalo: 1(uma) hora para almoço e 15 minutos no período da manhã e de 15 minutos no período da tarde. Todos esses intervalos e horário de almoço são considerados como parte da atividade educativa, uma vez que o estudante permanecerá toda a jornada integral sob zelo direto da instituição de ensino, portanto, são incluídos no cômputo geral da carga horária e, como tal, no tempo de trabalho escolar efetivo.

Os **professores** terão carga horária de **40 horas semanais dedicadas à escola**, quando a oferta for **exclusiva de tempo integral**, vivenciando integralmente os tempos da jornada educativa semanal dos estudantes.

Os professores dessas escolas, com o tempo de hora-atividade garantido, poderão atuar além das atividades de docência, na coordenação de área, na tutoria/mentoria de estudantes, no ministrar de componentes eletivos de forma compartilhada com outro professor, nos momentos de acolhimento e em atividades pedagógicas desenvolvidas nos intervalos.

Obrigatoriamente, os professores assumirão tanto atividades de docência, como as demais elencadas no parágrafo anterior.

7 Formação Continuada

A ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e o acréscimo dos saberes presentes no currículo não garantem, exclusivamente, uma educação de qualidade, uma vez que para promover a melhoria do desenvolvimento educacional é importante considerar a necessidade de um processo de formação continuada, bem como a oferta de condições de trabalho para todos os profissionais da educação.

Visto desse modo, a SEED, como forma de assegurar o processo de implementação da oferta da IE, realizará a formação continuada para os profissionais das instituições de ensino.

Essa formação tem como princípio a proposição de estudos que redimensionem práticas educativas integradas e os tempos e espaços de aprendizagem; o diálogo interdisciplinar entre os conhecimentos, buscando uma organização de ensino com encaminhamentos metodológicos integrados e diversificados, pautados na pesquisa como princípio pedagógico e em consonância os documentos legais de âmbito Estadual e Federal, com vistas à apropriação dos conhecimentos pelos estudantes.

A formação continuada ocorrerá de forma presencial e/ou a distância. Essa formação acontecerá por meio de estudos e leitura de textos, vídeos e discussões, entre outras possibilidades. Os estudos de formação serão elaborados e mediados pelos técnicos pedagógicos do Departamento de Desenvolvimento Curricular, do Departamento de Programas para Educação Básica, por parceiros de Institutos, de Instituições de Ensino Superior e/ou pelos técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação.

Outros momentos de formação continuada deverão ser desenvolvidos no interior de cada instituição de ensino, por meio de reunião pedagógica, hora-atividade concentrada, disponibilização de material de estudo e pesquisa, momentos de interação entre professores e equipe pedagógica, entre outras possibilidades. Esse processo permanente de formação contribui para a consolidação de processos educativos para a oferta da EI.

8 Atendimento à diversidade

É importante que as escolas, que ofertam a Educação Integral em Tempo Integral em Turno Único, observem os documentos legais e os princípios pedagógicos em relação ao atendimento pleno da totalidade dos sujeitos das escolas públicas de educação básica, considerando suas especificidades.

As escolas de educação do campo deverão basear-se nas diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e Resolução CNE/CEB nº 02/2008, contemplando em suas “propostas pedagógicas a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas”.

As escolas de educação básica que atentem a população rural, de acordo com o Artigo 28 da LDB, promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

As escolas de educação escolar quilombola deverão basear-se nas diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, Portaria nº 05/2010, do CNE/CEB e Parecer nº 16/2012, de 5 de junho de 2012, que vão orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola. Diante disso, pode-se considerar que o currículo escolar esteja vinculado com as histórias, experiências, valores e dimensões culturais das Comunidades Quilombolas.

As escolas de educação básica, que atendem estudantes oriundos de Comunidades Quilombolas, desenvolverão atividades em conformidade com a Lei nº 10.639/03, que altera o art. 26 A na LDB nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio de todo o país,

aliada ao Parecer nº 003/2004 do CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial, a Resolução 001/2004 do CNE, que institui as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais, a Deliberação nº 04/2006 do CNE/PR, que institui normas complementares às Diretrizes supracitadas.

Quanto à diversidade de gênero e sexual, as escolas devem desenvolver ações que busquem o acesso, a permanência e a equidade nas condições de aprendizagem para todas e todos as/os estudantes da rede pública estadual de Educação Básica. Para tal, há amparo legal por meio da Orientação Pedagógica SEED/DEDI/CERGDS nº. 01/2010, bem como o Parecer do Conselho Estadual de Educação do Paraná CEE nº 01/2009, que garante o direito ao uso do Nome Social por travestis e transexuais, acima de 18 anos, em toda a Rede.

A implementação das discussões sobre Gênero e Diversidade Sexual na escola deve ser realizada em todas as disciplinas/componentes do currículo.

9 Distribuição de aulas

A equipe gestora¹³das escolas de Tempo Integral será responsável pela designação de aulas dos componentes complementares e eletivos aos profissionais efetivos que tenham assumido as aulas referentes aos componentes da Base Nacional Comum Curricular¹⁴ .

Os diretores das escolas com oferta exclusiva de Educação em Tempo Integral receberão dimensionamento quanto ao número de professores necessários para atuação em cada componente curricular/disciplina, no intuito de orientar a distribuição de aulas.

¹³Diretor(a), diretor(a) auxiliar, secretária(o) e/ou pedagoga (o).

¹⁴ Para o **Ensino Fundamental em Tempo Integral**: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática; para o **Ensino Médio em Tempo Integral**: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Química, Sociologia.

A seguir, destacam-se encaminhamentos que auxiliarão a distribuição de aulas nas escolas, de acordo com as duas formas de oferta de Educação Integral em Tempo Integral:

a) Escolas com oferta exclusiva de Educação em Tempo Integral

Em **escolas** que ofertam **tempo integral de forma exclusiva** os professores atuarão em uma jornada de trabalho (matutino e vespertino) de 30h/a, acrescentado o tempo de realização de hora-atividade 10h/a, perfazendo um total de 40 horas semanais. Serão atribuídos aos professores, preferencialmente, no máximo 3 (três) componentes/disciplinas por turma.

Cada professor atuará em atividades que contemplem: o ministrar das aulas da Base Nacional Comum Curricular e dos componentes complementares e eletivos que compõem a Matriz Curricular, as horas-atividade, bem como acompanhamento, orientação e tutoria dos estudantes. Recomenda-se que essas atividades, que totalizam 40h semanais, sejam distribuídas de forma balanceada, ou seja, o professor não poderá atuar exclusivamente em uma única atividade.

Quando houver na escola mais de um professor na mesma disciplina de concurso, para que o número de aulas atribuídas, referentes a Base Comum e Componentes complementares, seja equitativo entre eles.

Será possível, no momento de distribuição dos Componentes da Base Comum Curricular, a fim de adequar o destacado nos dois parágrafos anteriores, atribuir aulas a professores que possuam habilitação comprovada.

Os componentes complementares serão ministrados por professores que atendam ao perfil explicitado nas ementas delineadas no Apêndice deste documento.

Recomenda-se que a equipe gestora acompanhe a distribuição de aulas, pois é responsável pela designação dos profissionais efetivos que atuarão nos componentes relacionados a Base Nacional Comum Curricular e nos componentes complementares e eletivos.

b) Escolas com oferta de turmas de Educação em Tempo Integral

Os professores que assumirem aulas da Base Nacional Comum Curricular, em escolas que ofertam turmas de Educação em Tempo Integral, terão preferência na distribuição de aulas dos componentes complementares e eletivos.

Os componentes complementares serão ministrados por professores que atendam ao perfil explicitado nas ementas delineadas no Apêndice deste documento.

Recomenda-se que a equipe gestora acompanhe a distribuição de aulas, pois é responsável pela designação dos profissionais efetivos que atuarão nos componentes relacionados a Base Nacional Comum Curricular e nos componentes complementares e eletivos.

Destaca-se ainda que **atendimento educacional especializado (sala de recursos)** ocorrerá, quando houver demanda de atendimento na unidade escolar, de forma articulada aos componentes: Projeto de Vida e Estudo Orientado. O profissional que atuará nesta demanda terá dedicação de 40 horas semanais, nas escolas com oferta exclusiva de tempo integral, similar aos demais profissionais destas escolas.

Cabe salientar que nas escolas para surdos, que ofertem tempo integral, os componentes curriculares serão ministrados, preferencialmente, por professores surdos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **O Direito a Tempos-Espaços de Um Justo e Digno Viver.** In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRASIL. **Lei n. 8.089/90, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 23 de nov. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Brasília, 2013. Disponível
em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1_5548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 de nov. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 7/2010, de 7 de abril de 2010.** Dispõe sobre o Parecer das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

Básica. Brasília, 2013. Disponível
em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1_5548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 de nov. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 5/2011.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em 22 de novembro de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro 2012.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília,

2013. Disponível
em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1_5548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 de nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2013. Disponível
em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1_5548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRASIL. Lei n. **812.852, de 05 de agosto de 2013.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 23 de nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1.145 de 10 de outubro de 2016.** Programa de Fomento à implementação de Escolas em Tempo Integral. Brasília, 2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 7, de 3 de novembro de 2016.** Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos e fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Brasília, 2016. Disponível em:< <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/9602-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-7,-de-3-de-novembro-de-2016>
Acesso em: 23 de nov. 2016.

DEMO, P. **Escola de Tempo Integral.** Textos Discutíveis – 11. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=integral>. Acesso em: 02/03/2012.

FAZENDA, I. C. A. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:

Efetividade ou Ideologia. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

Disponível em:

http://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 21/05/2012.

FRIGOTTO, G. **A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais.** Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campus Foz do Iguaçu. Volume 10, n.1, p. 41-62, 1º sem. 2008. Disponível em:

<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 09/05/2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec, n.2, p. 1-10, 2º sem. 2006.

MACHADO, A. S. Ampliação de Tempo Escolar e Aprendizagens Significativas: Os Diversos Tempos da Educação Integral. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos. Porto Alegre: Penso, 2012

PARANÁ. Lei 18.492 de 24 de junho de 2015. PEE – Plano Estadual de Educação. Disponível em http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Lei_18492.pdf

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB n. 130/10, de 11 de dezembro de 2010.** Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino. Disponível em:<

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>. Acesso em: 23 de nov.2016.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. Lei n. 18.492/2015, de 24 de junho de 2015. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 9479, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo_18492.pdf>. Acesso em: 23 de nov. 2016.

PARANÁ. SUED/SEED. **Instrução nº 003/2015 SUED/SEED, de 28 de agosto de 2015**. Orienta a elaboração do Projeto Político-Pedagógico no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em; <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_SEED/instrucao00315sued_SEED.pdf>. Acesso em: 23 de nov.2016.

SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4^a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

EMENTAS COMPONENTES COMPLEMENTARES – ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL

APROFUNDAMENTO ESPORTIVO

(Escolas com turmas de Tempo Integral)

1. Componentes Curriculares Relacionados: Educação Física

2. Anos: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

3. Perfil/Formação exigida para o(a) professor(a)

- Licenciatura em Educação Física.

O professor deverá ter domínio dos aspectos teóricos e práticos da disciplina e dos sistemas defensivos e ofensivos dos esportes, jogos, práticas de aventura e técnicas das diferentes ginásticas.

4. Carga Horária: 2 (duas) aulas semanais.

5. Conteúdos:

A seguir são listadas algumas sugestões de conteúdos que podem ser desenvolvidos com os estudantes a partir do componente curricular Aprofundamento Esportivo.

6º ano Esportes de marca; Esportes de precisão; Lutas do Brasil; Práticas Corporais de Aventura urbanas.	7º ano Esportes técnico-combinatórios; Esportes de invasão; Lutas do Mundo; Práticas corporais de aventura urbanas.
8º ano Esportes de rede/parede; Esportes de invasão; Lutas do Mundo.	9º ano Esportes de campo e taco; Esportes de combate; Práticas corporais de aventura na natureza.

6. Justificativa:

O Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018), para a disciplina de Educação Física propõe integrar e interligar as práticas corporais de forma reflexiva e contextualizada, apontando a Cultura Corporal como um objeto de estudo, com a ideia de seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente sobre o movimento humano, para ser transformado em saber escolar. No caso deste componente curricular específico, do campo esportivo, existe a possibilidade de ampliação dos conhecimentos referentes às Unidades Temáticas, questionando as diferentes visões e sentidos atribuídos ao fenômeno cultural esportivo.

Dessa forma, o ensino de esportes por meio da transformação didático-pedagógica, pautada nas teorias progressistas da Educação Física (abordagem Crítico-superadora e Crítico-emancipatória), tem como objetivo transformar o ensino aprendizagem escolar em uma educação voltada para as competências crítica e emancipatória (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000). Por intermédio dessa visão crítica, pode-se analisar e transformar o ensino das diversas práticas corporais esportivas, a fim de superar a perspectiva pautada no tecnicismo e na desportivização dessas práticas corporais, buscando romper com paradigmas tradicionais, como a esportivização, o desenvolvimento motor, a psicomotricidade e a aptidão física.

Segundo Kunz (1994), compreender o esporte em todos os seus sentidos, visando agir com liberdade e autonomia requer, além da prática do esporte, a capacidade de interação social e comunicativa, o que implica em estudar o esporte, e não somente praticá-lo. Ainda segundo esse autor, para se obter a transformação do fenômeno social esporte é preciso:

1. Ter a capacidade de saber se colocar na situação de outros participantes no esporte, especialmente daqueles que não possuem aquelas “devidas” competências ou habilidades para a modalidade em questão;
2. Ser capaz de visualizar componentes sociais que influenciam todas as ações socioculturais no campo esportivo (a mercadorização do esporte, por exemplo);
3. Saber questionar o verdadeiro sentido do esporte e por intermédio desta visão crítica poder analisá-lo (KUNZ, p. 28, 1994).

Nesse sentido, não se pretende com o componente curricular Aprofundamento Esportivo incumbir a tarefa de fornecer "a base" para o esporte de rendimento, nem mesmo revelar "atletas" na instituição escolar. Busca-se garantir aos estudantes o direito de acesso e de reflexão a respeito das práticas corporais esportivas, além de adaptá-las à realidade escolar, ações que devem ser cotidianas na rede pública de ensino. É preciso tratar pedagogicamente o esporte, numa perspectiva crítica, ou seja, no intuito de podermos modificá-lo (BRACHT, 2009), de acordo com as características e necessidades dos seus praticantes.

A pedagogia aplicada no processo de ensino-aprendizagem das práticas corporais esportivas deve respeitar as crianças e adolescentes enquanto “sujeitos na busca da autonomia, sendo oportunizado um aprendizado dinâmico e participativo” (TEIXEIRA, 2010, p. 23).

Entretanto, não significa que se deve contrapor o ensino de técnicas/destrezas motoras esportivas – movimento aprendido para realizar um determinado fim (BRACHT, 2009) e de táticas, afinal essas compõem elementos que constituem e identificam o legado cultural das diferentes práticas corporais esportivas, mas sim, de entender que o conhecimento a respeito

dessas práticas extrapola esses limites, ou seja, que o ensino aprendizagem de técnicas/destrezas motoras esportivas seja dotado de “novos sentidos, subordinados a objetivos/fins que devem ser construídos junto com um novo sentido para o próprio esporte” (BRACHT, 2009, p. 15).

Uma das possibilidades sugeridas para que os estudantes vivenciem as diversas práticas corporais esportivas é por meio da ludicidade, considerada “parte indissociável da condição humana e que tem participação criadora no cotidiano” (MARINHO e PIMENTEL, 2010, p. 13), por meio da liberdade e espontaneidade. Dessa forma, entende-se que o lúdico, sendo linguagem humana, pode manifestar-se de diversas formas (oral, escrita, gestual, visual, artística, entre outras) e ocorrer em todos os momentos da vida - no trabalho, no lazer, na escola, na família, na política, na ciência etc.

Todavia, muitas vezes o lúdico é equivocadamente relegado à infância e tomado apenas como sinônimo de determinadas manifestações da nossa cultura (como festividades, jogos, brinquedos, danças e músicas, entre inúmeras outras). Entretanto, as práticas culturais não são lúdicas em si, é a interação do sujeito com a experiência vivida que possibilita o desabrochar da ludicidade (GOMES, 2008, p. 145), ou seja, a interação dos estudantes com os diversos conhecimentos relacionados às práticas corporais esportivas poderá, por meio das metodologias utilizadas pelos professores, promover a vivência da ludicidade.

Diante disso, o lúdico seria experiência do por meio das vivências lúdicas, entendidas como uma “construção sociocultural histórica”, que pode “influenciar e/ou ser influenciada pela vida social e cultural mais ampla em que acontece” (PINTO, 2007, p. 180) e, no caso específico da escola, influenciada em grande parte pela concepção de educação dos membros da comunidade escolar. Entretanto, a mesma autora sinaliza a importância da promoção do lúdico, “não apenas como meio para atingir vários fins externos a ele, mas, sobretudo, como a principal finalidade a ser alcançada” (p. 176).

Além disso, no ambiente escolar, as práticas corporais esportivas devem ser desenvolvidas a partir de uma diversidade de recursos metodológicos, como, por exemplo, o uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) / TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) como ferramenta pedagógica (laboratório de informática, TV Multimídia, celulares, tablets, vídeo games e exergames, entre outras) e o acesso ao aprendizado das práticas corporais esportivas com o auxílio de objetos de aprendizagem (simuladores, imagens, infográficos, vídeos etc.), possibilitando o acesso a conhecimentos referentes inclusive àquelas práticas corporais esportivas que são impraticáveis na escola, como canoagem e paraglider, por exemplo, mas que podem ser estudadas por meio do uso das TIC/TDIC.

A possibilidade de utilização pedagógica das TIC/TDIC parte da necessidade da educação, principalmente a escolar, de instituir novos métodos de ensino- aprendizagem que considerem e valorizem os desejos e habilidades dos estudantes. Dessa forma, a tecnologia digital, para esses estudantes considerados nativos digitais, não deverá ser vista como algo novo, mas ao contrário, deverá estar integrada ao cotidiano escolar, incorporada às metodologias de ensino aprendizagem, reconhecida como cultura digital (VAGHETTI e cols., 2012). O Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018) aponta que se faz necessária uma reflexão crítica do docente quanto à forma de incorporação à sua ação

pedagógica, sendo que o uso desses recursos deve estabelecer-se em função do conteúdo ministrado e da realidade escolar.

O componente curricular Aprofundamento Esportivo vem a contribuir com aporte teórico prático para a produção de uma cultura escolar esportiva, que procura sobrepor à reprodução acrítica das práticas corporais esportivas hegemônicas e homogeneizadoras na sociedade, tendo como objetivo auxiliar os estudantes a compreenderem melhor o fenômeno cultural esportivo, por meio da investigação, avaliação e questionamento a respeito das mudanças culturais, históricas, sociais, políticas, econômicas, científicas e tecnológicas que influenciam e são influenciadas pelo esporte.

Neste processo, Teixeira (2010) enfatiza a importância e atenção quanto a alguns questionamentos: Como é desenvolvida a prática esportiva na escola? Qual (is) o(s) posicionamento(s) da comunidade escolar em relação ao esporte na/da escola? Qual (is) o (s) entendimento (s) do (s) estudante (s) em relação ao esporte?

Dentre os muitos espaços onde as práticas corporais esportivas podem ser vivenciadas em nossa sociedade, a escola tem um papel essencial, principalmente por meio do trabalho efetivo dos professores de Educação Física. Cabe ressaltar que a escola não deve ser mera transmissora das características inerentes ao esporte de rendimento, modelo pronto e acabado de esporte, propagado por meio da indústria cultural, e que oferece uma visão e vivência limitadas e limitadoras desta importante prática social (STIGGER, 2005).

Na escola, o esporte deve ser tratado e privilegiado pedagogicamente, criticamente, permitindo aos estudantes vivenciarem diferentes práticas corporais esportivas que privilegiam o rendimento possível e a cooperação (BRACHT, 2009).

A compreensão do fenômeno cultural esportivo e das possibilidades de ressignificação e transformação, adequadas aos objetivos educacionais da escola (STIGGER, 2005) perpassa também pela sua vivência em outros tempos/espaços educativos da cidade, para além dos tempos/espaços escolares, como praças, ginásios, campos etc., inclusive da fruição das práticas corporais esportivas no tempo/espaço de lazer, entendendo a cidade como um contexto educacional e com possibilidades e potenciais educativos.

É importante ressaltar que, como esse componente tem objetivo de aprofundar, os conteúdos podem repetir o componente Educação Física, porém com ampla articulação entre os planejamentos dos dois componentes.

7. Possibilidades de encaminhamentos metodológicos

A disciplina de Aprofundamento Esportivo deverá, dentro das suas possibilidades:

Propor vivências que possibilitem e estimulem o desenvolvimento dos aspectos emocionais, afetivos, cognitivos e físico-motores;

Ampliar as vivências de movimento dos estudantes, por meio do desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem baseadas nas práticas participativas, possibilitando a diversificação e democratização do acesso às práticas corporais esportivas culturalmente e historicamente produzidas;

Proporcionar discussão e aprofundamento referentes aos diversos conhecimentos dos conteúdos (conhecimentos históricos, sociais, políticos, econômicos, tecnológicos, técnicos e táticos, dentre outros), além da relação com outras disciplinas, de forma interdisciplinar, respeitadas as especificidades das distintas áreas do conhecimento;

Possibilitar a participação efetiva dos estudantes na organização de eventos como: festivais, exposições, campeonatos, seminários, entre outros, promovendo o fortalecimento das relações sociais;

Possibilitar aos estudantes o desenvolvimento da reflexão crítica e da autonomia para a vivência das práticas corporais esportivas em diversos tempos/espaços, para além dos tempos/espaços escolares apenas.

8. Possibilidades de avaliação

A avaliação deverá ser coerente com o objetivo da disciplina, estabelecendo relações com os encaminhamentos metodológicos que serão propostos pelo (a) professor (a). Também deve estar vinculada ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

Os critérios para a avaliação devem ser estabelecidos considerando o comprometimento e envolvimento dos estudantes no processo pedagógico (INSTRUÇÃO Nº 15/2017 – SEED/SUED), caracterizando a avaliação como um processo contínuo, permanente e cumulativo, tal qual preconiza a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em que o (a) professor (a) organizará e reorganizará o seu trabalho. Dessa forma, tanto o(a) professor(a) quanto os estudantes poderão revisitar os trabalhos realizados, identificando avanços e dificuldades no processo pedagógico, com o objetivo de (re)planejar e propor encaminhamentos que reconheçam os acertos e ainda superem as dificuldades constatadas.

Diversos instrumentos avaliativos podem ser propostos no processo, como, por exemplo: dinâmicas em grupo, seminários, debates, júri-simulado, (re)criação de atividades, pesquisa em grupos, portfólio etc. Além destas sugestões, a organização e a realização de festivais e jogos escolares, cuja finalidade é demonstrar a apreensão dos conhecimentos e como estes se aplicam numa situação real de atividade que demonstre a capacidade de liberdade e autonomia dos estudantes também podem ser utilizados como instrumentos avaliativos.

9. Sugestão de Recursos Didáticos

ARAUJO, I. L. Introdução à filosofia da ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

BARRETO, D. Dança: ensino, sentidos e significados na escola. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In.: Caderno CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: história que não se conta. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.

CIDADES EDUCADORAS. Disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/>. Acesso em: 20 de Abril 2017.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

CORDEIRO Jr., O. Proposta teórico-metodológica do ensino do judô escolar a partir dos princípios da pedagogia crítico-superadora: uma construção possível. Goiás: UFG, 1999. Memórias de Licenciatura.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. In: Revista Motrivivência, n. 08, Florianópolis: Ijuí, 1995, p. 91-100.

FALCÃO, J. L. C. Capoeira. In: KUNZ, E. Didática da Educação Física 1. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 55-94.

FRATTI, R. G. Currículo básico para a escola pública do Paraná: busca de uma perspectiva crítica de ensino na educação física. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, XII, 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. Anais... Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

KUNZ, E. Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MENDES, D. de S. Formação continuada de professores de Educação Física: uma proposta de educação para a mídia e com a mídia. In: III Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, Anais eletrônicos... Santa Maria: 20 a 23 set. 2006.

NAVARRO, R. T. Os caminhos da Educação Física no Paraná: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares. 179f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação –Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2007.

NISTA-PICCOLO, V.; TOLEDO, E. de. Abordagens pedagógicas do esporte: modalidades convencionais e não convencionais. Campinas, SP: Papirus, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba: SEED/DEB, 2018.

SANTOS, J. R. S. Informática: ferramenta pedagógica auxiliando o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física Escolar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008. Curitiba: SEED/PR., 2008. v. 2. (Cadernos PDE). Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/index.html> Acesso em 25/10/2012.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. In: Revista Movimento, ano III, n. 5, v. 2, 1996.

VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. In: Cadernos CEDES, n. 48, ago. 1999, p. 89-108.

10. Referências

AZEVEDO, E S de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação física. GEMH – Grupo de Estudos do Movimento Humano, Florianópolis, v. 1, n. 1, dez. 2000.

BRACHT, Valter. Esporte de rendimento na escola. In: Esporte de rendimento e esporte na escola. Marco Paulo Stigger e Hugo Lovisolo (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

GOMES, Christianne Luce. Lazer, trabalho e educação: Relações históricas, questões contemporâneas. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

MARINHO, Alcyane; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Dos clássicos aos contemporâneos: revendo e conhecendo importantes categorias referentes às teorias do lazer. In: Teorias do Lazer. Giuliano Gomes de Assis Pimentel (Org.). Maringá: Eduem, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba: SEED/DEB, 2018.

PINTO, L. M. S. M. Vivência lúdica no lazer: análise de jogos, brinquedos e brincadeiras. In: MARCELLINO, Nelson. (Org.). Lazer e cultura. Campinas: Papirus, 2007.

STIGGER, Marco Paulo. Educação Física, esporte e diversidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, Dourivaldo. O desporto escolar: construção ou negação de uma *práxis* pedagógica. Maringá: Eduem, 2010.

VAGHETTI, C. A. O.; SPEROTTO, R. I.; PENNA, R.; CASTRO, R. I. de; BOTELHO, S. S. da C. Exergames: um desafio à Educação Física na era da tecnologia. In: Revista Educação & Tecnologia, n. 12, 2012.

EMPREENDEDORISMO

(Todas as escolas de Tempo Integral)

1. Componentes Curriculares relacionados: Todos os componentes curriculares.

O Empreendedorismo carrega em sua natureza a multidisciplinaridade, pois a educação empreendedora, na busca por fomentar o espírito empreendedor de um novo tipo de estudante que produz inovações, que resolve problemas, que se arrisca, que além de gerenciar aspectos da sua vida, comprehende como se criam, gerenciam e mantém vivas as empresas.

Os conhecimentos devem ser trabalhados de maneira integrada, com sentido e significado na vida social, acadêmica, profissional e econômica dos estudantes. Na visão empreendedora, os saberes isolados não são suficientes, porque nesta área os conhecimentos técnicos são apenas parte da solução, sendo uma ferramenta, mas não a resposta para os problemas.

A interdisciplinaridade deixa de lado toda forma de dualismo presente até o momento, nada mais sendo que a volta à totalidade ou a interligação de toda a vida, como uma teia. (...). Ao trabalhar a interdisciplinaridade como um processo, leva-se em consideração a cultura vigente e sua transformação, promovendo novos princípios norteadores do saber, superando a fragmentação e a dissociação dos conteúdos. (MACIOZEK, 2009 s/p).

Devido às temáticas abordadas no componente curricular Empreendedorismo, relacionadas ao mundo do trabalho, as relações sociais, as ideias inovadoras e ações empreendedoras, entre outras, todos os componentes curriculares possuem em seu escopo ferramentas para desenvolver as habilidades e competências de que o Empreendedorismo necessita.

Como por exemplo, os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia, que possuem natureza questionadora e investigativa, e com isso instigam os estudantes a abandonarem a acomodação e a buscarem respostas inovadoras para os problemas que lhe são colocados. A Filosofia também trabalha com conteúdos relacionados à ética, tão necessários nas relações de trabalho e na criação e gerenciamento de empresas, já a Sociologia analisa as relações do mundo do trabalho de maneira contextualizada e relacional.

Outros exemplos, são os Componentes Curriculares de História e Geografia, que também possuem uma relação muito próxima com o Empreendedorismo, uma vez que na educação Empreendedora, o estudante é convidado a pensar sobre o contexto histórico em que está inserido, e a se situar espacial e territorialmente, reconhecendo situações favoráveis para empreender, bem como as possibilidades de sua atuação num mundo do trabalho, que está cada vez mais dinâmico e em constantes transformações.

Os componentes da área de linguagens podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras motivando os estudantes a estabelecerem estratégias de comunicação, marketing e propaganda para projetos de empresas reais e fictícias que vierem a criar. Também podem fornecer ferramentas e conhecimentos para produção de slogans, logomarcas, *layouts*, *designs* gráficos e artes visuais.

Os componentes curriculares da área de ciências da natureza possuem um importante contributo para a reflexão sobre a sustentabilidade, a ecologia e para os nichos de mercado, que surgiram com os produtos biodegradáveis que estão em acordo com a responsabilidade socioambiental.

O componente de matemática por sua vez, relaciona-se com o empreendedorismo fornecendo subsídios pedagógicos para resolução de problemas, e os conhecimentos oriundos da área, como matemática financeira e orçamentária, cálculos de preço, e venda de produtos, balanços, estimativas de lucro e crescimento, são valiosos para a criação e a manutenção de negócios e empresas de sucesso.

Nesse sentido, as habilidades e competências desenvolvidas pelos componentes curriculares precisam ser trabalhadas de forma interdisciplinar, ou seja, evitando-se a fragmentação do conhecimento e a dissociação da teoria com a prática. Pois, mais do que a formação inicial do professor, o que se deve ter em mente é o perfil do profissional, tendo em vista os desafios e objetivos da implementação e desenvolvimento do componente curricular de empreendedorismo.

2. Anos/séries: 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

3. Perfil/Formação exigida para o(a) professor(a)

O perfil dos educadores para o Componente Curricular de Empreendedorismo, por mais óbvio que pareça, devem ser de educadores empreendedores. E esses são professores que, mais do que ministrarem aulas pautadas no Currículo, buscam soluções para melhorar o aprendizado de seus estudantes e extrapolam o básico implementando metodologias inovadoras e práticas alternativas em suas aulas.

Seria contraditório que uma pessoa acomodada, ou que se contente em cumprir tarefas mecanicamente, atuasse em um componente que requer um profissional flexível, que acompanhe as novidades e tendências do mundo do trabalho, dinâmico e inovador, e que tenha uma visão diferenciada daquilo que os outros olham e não veem. É necessário que o professor de Empreendedorismo tenha intimidade com as novas tecnologias aplicadas à educação, que seja aberto ao trabalho colaborativo e multidisciplinar e que esteja atento aos interesses e necessidades dos estudantes.

Segundo Dolabela (2008), o professor de empreendedorismo deve habituar-se a fazer perguntas e a relativizar as respostas, não havendo uma versão certa, haja vista que a responsabilidade pelas respostas deve ser dos estudantes e não do professor.

É preciso que os professores que atuarão com o Empreendedorismo realizem o planejamento de aulas, pensando na otimização do aprendizado, e que possuam uma visão de gestão de sala de aula, outorgando deveres, promovendo o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

É importante, também, que o profissional possa contribuir para a identificação de conteúdos a serem retomados no processo de aprendizagem do estudante, auxiliando a atitude empreendedora perante a vida. Para Dolabela (2008), não devemos esperar que um

professor ensine alguém a ser empreendedor, mas que perceba potencialidades e seja um mediador, que criará as situações necessárias para o estudante descobrir em si mesmo o espírito empreendedor.

O professor do componente deve fortalecer a atuação dos estudantes como protagonistas no contexto escolar, articulando as dimensões de autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida. Assim, o estudante é instigado a conhecer o contexto social no qual está inserido, considerando as possibilidades que o mundo do trabalho lhe oferece. Nas sociedades contemporâneas, marcadas pela incerteza e mudança permanente, em que profissões e empregos deixam de existir e outros novos aparecem, é necessário que os estudantes se apropriem de conhecimentos que produzam oportunidades para si mesmos e para os demais membros do convívio social.

4. Carga Horária: 2 (duas) aulas semanais.

5. Conteúdos:

<p>6º Ano:</p> <p>Educação Empreendedora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é ser empreendedor? • Tipos de empreendedor; • Liderança e criatividade. <p>Ética profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ética, moral e valores; • Ética no trabalho; • Noções de códigos de ética profissional. <p>Trabalho em Equipe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaboração; • Divisão de tarefas; • O chefe e o líder. <p>Cooperativismo e Associativismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A diferença entre Cooperação e Associação; • Produção e distribuição; • Tecnologias e cadeia produtiva. 	<p>7º Ano:</p> <p>Cooperativismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Cooperativa e Intercooperação; • Ramos do cooperativismo; • Responsabilidade socioambiental e sustentabilidade; <p>Associativismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de associação; • Divisão do trabalho; • Participação e interação. <p>Gestão de negócios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empreendimento individual, social e informal; • Noções orçamentárias e financeiras; • Administração e Contabilidade. <p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão de pessoas; • Entrevistas; • Treinamento e desenvolvimento de pessoal.
<p>8º Ano</p> <p>Cooperativismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização Cooperativa e sustentável; • Gestão democrática e livre; • Plano de integração. <p>Associativismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho Associativo; • Associações produtivas; 	<p>9º Ano</p> <p>Mundo do Trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transformações e empregabilidade; • Trabalho, Ciência e Tecnologia; • Inovações e criatividade. <p>Marketing e Propaganda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação; • Marca, Layout e slogan;

<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade e parcerias. <p>Processos produtivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de processos; • Setores econômicos; • Serviços profissionais. <p>Planejamento estratégico;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agregação de valor; • Definição de Metas; • Ações e resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento com clientes. <p>Governança Corporativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processos e produtos; • Gerência e administração; • Cultura organizacional. <p>Como planejar um negócio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praça, preço e produto; • Tipos de empreendimentos; • Plano de negócio.
--	--

6. Justificativa:

No Ensino Fundamental é indispensável que os estudantes se apropriem das bases que alicerçam o exercício da cidadania, entre elas, elementos do mundo do trabalho na contemporaneidade. Nesse sentido, o componente curricular “Empreendedorismo” cumpre uma importante função no direcionamento da formação e da preparação dos estudantes a exercerem papéis protagonistas ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

A proposta que envolve o componente curricular Empreendedorismo busca incentivar os estudantes a uma reflexão sobre as possibilidades que a sociedade contemporânea oferece no mundo do trabalho, bem como proporcionar momentos de planejamento pessoal e profissional aplicados ao contexto social em que estão inseridos. Um dos objetivos da educação empreendedora é a multiplicação de ideias inovadoras, transformando agentes e instituições sociais.

Nesse sentido, os principais textos que tratam do Empreendedorismo afirmam que os estudantes devem se tornar pessoas que participem ativamente de trabalhos em grupos, permitindo-se às interações sociais, desenvolvendo e aprimorando características comportamentais que requerem os conhecimentos e práticas oriundos das ciências humanas, bem como as demais áreas de conhecimento.

A proposta do componente objetiva o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, por parte dos estudantes, levando-os a compreender que as habilidades organizacionais são necessárias ao planejamento, não só para um modelo de negócio, mas também para a vida pessoal e nos estudos.

A necessidade de preparar os estudantes para assumirem responsabilidades pessoais e sociais é uma das atribuições da instituição escolar, por meio de atividades pedagógicas, elaboradas com intencionalidade, objetivos, encaminhamentos e avaliação que estejam condizentes com os estudantes e seu estágio de desenvolvimento.

O componente curricular de Empreendedorismo busca desenvolver nos estudantes a habilidade de planejar propostas inovadoras para empreendimentos profissionais e principalmente pessoais. A satisfação de necessidades próprias, aliada às demandas sociais, é uma das frentes de atuação do ensino de empreendedorismo. Nesse sentido, o estudante é convidado a pensar sobre qual é o contexto em que está inserido.

Comumente, a imagem de um empreendedor é associada à de um indivíduo idealista, porém, o empreendedor não é apenas uma pessoa que cria algo novo, mas que também é capaz de transformar uma ideia em algo concreto, modificando a sua realidade. É o empreendedor que realiza ações práticas para a consolidação de um sonho e que vê uma chance naquilo que ainda não foi aproveitado por outras pessoas.

“Na literatura sobre empreendedorismo há nível notável de confusão a respeito do termo empreendedorismo. Neste artigo prefere-se falar de diferença no lugar de confusão. Pesquisadores tendem a perceber e definir empreendedores usando premissas de suas próprias disciplinas. Por esse ponto de vista, a confusão talvez não seja tão grande quanto querem fazer crer, porque semelhanças na percepção do que seja um empreendedor surgem em cada disciplina”. (FILION, 1999. p. 06).

A educação empreendedora está relacionada à preparação para o desenvolvimento social e econômico dos diferentes contextos, propondo modelos de negócios e possibilidades de ação. Os estudantes aprimoram as habilidades relacionadas à resolução de problemas, levantamento de informações, possíveis modos de intervenção e estratégias para atingir objetivos previamente definidos. Uma possibilidade para esse fim é a prototipagem de uma empresa e do produto final.

Nesse sentido, o empreendedorismo significa a disposição ou capacidade de idealizar, coordenar e realizar projetos, serviços e negócios. É a iniciativa de implementar novos negócios ou mudanças em empresas já existentes, com alterações que envolvem inovações e riscos. Também se refere ao conjunto de conhecimentos relacionados a essa forma de agir.

O Empreendedorismo é definido como um comportamento e não como um traço de personalidade. Segundo esse ponto de vista, as pessoas podem aprender a agir como empreendedores, usando para isso ferramentas baseadas no interesse em buscar mudanças, reagir a elas e explorá-las como oportunidade de negócios. (MALHEIROS. 2005, p. 17).

Portanto, as atividades desenvolvidas com o Componente Curricular Empreendedorismo devem ser as mais dinâmicas possíveis, oportunizando atitudes ativas e participativas aos estudantes, incentivados a trabalhar sempre em grupos, com interações sociais na prática. As aulas devem possibilitar aos estudantes, que esses entendam o empreendedorismo como um conjunto de características comportamentais, que podem ser desenvolvidas e aprimoradas, auxiliando-os na busca do próprio protagonismo de seu futuro profissional como foco em determinação, visto que a sociedade atual é profundamente marcada por mudanças que exigem flexibilidade e adaptação.

7. Possibilidades de encaminhamentos metodológicos

No âmbito dos encaminhamentos metodológicos para desenvolver os conteúdos de Empreendedorismo existem diversas possibilidades. Cabe aos professores elegerem a estratégia mais adequada à realidade de seus estudantes e ao contexto em que a instituição

escolar estiver inserida, priorizando aplicações práticas em uma dinâmica de aprendizagem ativa.

As aulas devem promover atividades lúdicas, que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de compreender a importância da atitude observadora e inovadora. O estudante será levado ao autoconhecimento e sua relação com a coletividade, à tomada de decisões e à participação em situações onde possa assumir riscos calculados. É importante assinalar que as ações que encaminham o empreendedorismo em sala de aula envolvem situações de aprendizagem com foco no caráter formativo, considerando a etapa na qual os estudantes estão inseridos.

As aulas podem ser iniciadas por meio da problematização de questões relacionadas à atualidade e que possuam uma contextualização com a realidade local dos estudantes. De acordo com o conteúdo que for abordado, o professor deve buscar situações cotidianas em artigo de jornais, vídeos, músicas e na mídia em geral.

Deve-se evitar aulas demasiadamente teóricas, que não envolvam o protagonismo dos estudantes. A problematização é uma das formas de demonstrar a relevância prática do tema abordado, sem desconsiderar os conhecimentos prévios que os estudantes possuem sobre o assunto. Como afirma Maciozek, tal abordagem não nega a importância da busca do conhecimento teórico na escola, mas evita a desvinculação da teoria com o mundo vivido. (MACIOZEK, 2009).

Podemos definir a problematização como uma mobilização para o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades para a atitude empreendedora. Nela, além do professor identificar os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre o assunto, também provoca questionamentos que podem instigá-los a desenvolver a vontade de aprender e se interessar pela aula.

Depois desse primeiro momento, o professor pode propor atividades práticas de investigação, que levem os educandos a procurar soluções e possíveis respostas para os problemas apresentados na mobilização inicial. Essas atividades podem ser realizadas nos laboratórios de informática, na biblioteca ou em aulas de campo e visitas guiadas, colocando os estudantes em pesquisa/ação e instrumentalizando os mesmos para a produção de conhecimento e a ressignificação de conceitos.

8. Possibilidades de avaliação:

A avaliação é atividade essencial do processo ensino-aprendizagem e, como definida na legislação, deve ser contínua e cumulativa, permitindo que tanto professor como estudante identifiquem o grau de compreensão e apropriação de conceitos e práticas trabalhados, bem como das atitudes e habilidades desenvolvidas.

No caso das aprendizagens propostas pelo componente curricular Empreendedorismo, o principal objetivo da avaliação é que tanto o estudante quanto o professor possam acompanhar o percurso formativo, definindo ações para avançar ou retomar processos de ensino.

Os instrumentos que o professor utiliza para avaliar devem ser selecionados considerando as características do conhecimento e os critérios implícitos nos objetivos estabelecidos para os estudantes.

A avaliação das atividades sobre Empreendedorismo deve ser pensada como uma forma de analisar os avanços e necessidades dos estudantes acerca da compreensão do tema.

A atuação do professor, ao proceder a avaliação desse componente, deve se dar de forma diagnóstica, contínua, processual e sistemática. Tanto os registros dos docentes, quanto às produções dos estudantes servem como subsídios para analisar as práticas pedagógicas, compreendidas como instrumento de aprendizagem que permitem a retomada e reorganização do processo de ensino.

Nesse sentido, sugere-se a utilização de instrumentos como: relatórios, portfólio, elaboração de ambientes virtuais coletivos, autoavaliação, entrevistas, trabalhos em grupo, entre outros instrumentos que possam mensurar e indicar como o processo está se desenvolvendo. A proposição de um projeto coletivo a ser desenvolvido ao longo do ano letivo é também uma possibilidade.

Além de critérios e instrumentos que permitam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em um movimento de observação e feedback, é importante o envolvimento dos próprios estudantes para que possam diagnosticar os pontos onde podem melhorar e aqueles nos quais já avançaram.

9. Sugestão de Recursos Didáticos:

Os recursos didáticos a serem utilizados pelo componente Empreendedorismo precisam ser coerentes com os encaminhamentos metodológicos, cujo propósito é ter o estudante como protagonista do processo de aprendizagem e que contribua para que ele possa sonhar e compreender que empreender e realizar seus anseios fazem parte de processos que exigem flexibilidade, dinamismo, planejamento e avaliação constante.

Assim, para realização dessas atividades sugere-se:

- Laboratório de Informática;
- Recursos audiovisuais (vídeo, música etc);
- Cartolinhas, papel sulfite e canetinhas;
- Flip chart;
- Tablet e Celulares.

Embora aqui tenham sido apresentadas algumas possibilidades de recursos didáticos, o professor pode inovar e adaptar aos seus planos de aula uma infinidade de recursos de acordo com seus objetivos e a realidade, na qual está inserido.

10. Referências

DOLABELA, F. Oficina do empreendedor. São Paulo: Cultura, 1999.

DRUCKER, P.F. Inovação e espírito inovador. Pioneira Thompson: São Paulo, 2001.

FILION, J. L. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários gerentes de pequenos negócios. Revista de Administração, São Paulo. v. 34 n 2 p. 05 – 08, abril/junho, 1999.

GERBER, M.E. O mito do empreendedor. Saraiva: São Paulo, 3^a. Edição. 1992.

GUTIERREZ, Patrícia Liz. Curso despertar: manual do participante: Brasília, SEBRAE. 2016.

MACIOZEK, Sônia do Rocio M. Empreendedorismo e Interdisciplinaridade: Novos saberes na escola. Cadernos PDE- O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense-Volume I: Paraná, 2009.

PERRENOUD, Philippe, Construir as Competências desde a Escola. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

WEBER, Max. Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva (Volumes I e II). Brasília: Editora da Unb, 2008.

ESPAÇO, PATRIMÔNIO E CULTURA

(Escolas com turmas de Tempo Integral)

1. Componentes Curriculares relacionados: História, Arte e Geografia.

2. Anos/séries: 6º, 7º e 8º ano -Ensino Fundamental.

3. Perfil/Formação exigida para o(a) professor(a)

O componente poderá ser ministrado professores com graduação com licenciatura em:

- História, Arte ou Geografia;
- Ciências Sociais, Sociologia, ou Filosofia, com curso de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) nas seguintes áreas: História, Antropologia, Arqueologia, Museologia, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial;
- Ciências Sociais ou Sociologia, Filosofia, Ciências Biológicas.

4. Carga Horária: 2 aulas semanais.

5. Conteúdos:

<p>6º ANO - Patrimônio cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • A relação entre o ser humano e o meio ambiente; • Noções de patrimônio cultural material e imaterial; • Patrimônio arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas; • O patrimônio cultural e as sociedades que o produziram: <ul style="list-style-type: none"> • Patrimônios culturais imóveis cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; • Patrimônios culturais móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos; • Tipologia das fontes para se trabalhar patrimônio cultural, alguns exemplos: fontes iconográficas, fotografia, fontes imprensa periódica, fonte literária, 	<p>7º ANO – Cultura histórica e patrimônio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A relação entre o ser humano e o meio ambiente; • Noção de cultura histórica e os processos de rememoração discutidos a partir do conhecimento histórico; • Os processos de rememoração do passado em sua dimensão estética: o passado manifestado no audiovisual, iconografia, literatura, música, etc.; • Os processos de rememoração do passado em sua dimensão política: o papel da memória histórica nos processos de dominação e consentimento histórico; • Os processos de rememoração do passado em sua dimensão religiosa: rituais sagrados, mitologias, narrativas tradicionais e oralidade, etc; • Cultura Digital e Patrimônio: uso de simuladores de visitas virtuais (mediação entre os estudantes e os acervos de museus), repositório de acervos documentais.
---	---

<p>fontes epistolares, fontes audiovisuais, história oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultura Digital e Patrimônio: uso de simuladores de visitas virtuais (mediação entre os estudantes e os acervos de museus), repositório de acervos documentais; • O local e o universal no patrimônio cultural: debate a partir do patrimônio cultural paranaense <ul style="list-style-type: none"> • Vestígios arqueológicos como evidências para interpretar a vida das comunidades humanas no Paraná; • Patrimônio natural paranaense; • Povos originários paranaenses, cultura Indígena no Paraná; • Patrimônio ligados à sociedade escravista no Paraná; • Lugares de memórias ligados à imigração no Paraná; • O fandango caiçara; • Memória dos movimentos sociais no Paraná; • Inventário patrimonial paranaense. 	
<p>8º ANO – Patrimônio, os processos de rememoração e a construção das identidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As relações entre ser humano e meio ambiente; • Cultura Digital e Patrimônio: uso de simuladores de visitas virtuais (mediação entre os estudantes e os acervos de museus), repositório de acervos documentais; • Cultura Indígena no Brasil • Os espaços da cidade e suas contradições; • Questões ligadas à diversidade; • Pluralidade religiosa e interculturalidade; • Conflitos e refugiados. 	

6. Justificativa:

Com vistas a formação da consciência histórica dos estudantes, proporcionando autonomia na orientação e tomada de decisões frente às demandas do mundo contemporâneo, o componente Espaço, Cultura e Patrimônio promove a discussão sobre os processos de rememoração do passado tomando como objeto de estudo o patrimônio cultural. Para abordar os conteúdos deste componente o professor enfrenta o desafio de, a partir de sua área de formação acadêmica, construir um trabalho na perspectiva temática estruturado a partir das categorias tempo, espaço e cultura.

Para que os estudantes desenvolvam as competências específicas de cada componentes, tomamos o patrimônio cultural a partir de duas perspectivas: enquanto fonte histórica, possibilitando o processo de reconstrução da experiência humana no passado e agindo diretamente na orientação temporal dos indivíduos do presente; enquanto lugar da memória, e suas implicações no processo de rememoração e construção de identidades, ou seja, patrimônio cultural como cultura histórica.

A relação entre patrimônio cultural e história é marcada, principalmente, por dois pontos: ampliação da noção de patrimônio a partir dos debates ligados ao período da redemocratização e a ampliação do conceito de fonte histórica a partir da Nova História (MARTINS, 2005).

O primeiro ponto que vamos discutir desta relação é o próprio conceito de patrimônio cultural, apresentado a partir da dinâmica de sua historicidade e definição a partir da legislação vigente.

A atual legislação materializa a conceituação de patrimônio cultural como os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988). De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o patrimônio cultural se manifesta nas formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Uma abrangente visão de patrimônio cultural é apresentada por Soares, para ele

Quando falamos sobre Patrimônio Cultural, logo pensamos em monumentos, casas antigas, etc. Esta é a visão do senso comum, porém a ideia de Patrimônio é bem mais ampla, e inclui vários outros aspectos. Todas as modificações feitas por uma sociedade na paisagem para melhorar suas condições de vida, bem como todas as formas de manifestação socialmente compartilhadas, fazem parte do patrimônio, pois todo objeto ou ação que se refere à identidade de uma sociedade constitui seu patrimônio. Dessa forma, devemos deixar bem claro que patrimônio não é necessariamente tudo aquilo que determinada sociedade considera significativo no presente, mas também o que foi importante no contexto do passado. Consequentemente, não é apenas o belo, o grandioso, o heroico. Também é o corriqueiro, o cotidiano, e o simples (SOARES, 2003, p. 46).

A passagem acima de Soares é marcada pelo contexto da redemocratização, que buscava avançar a noção cristalizada na ideia de *patrimônio histórico e artístico*, definido pelo Projeto-lei 25 de 1937, para o qual patrimônio eram “bens móveis e imóveis” e “cuja

conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil" (BRASIL, 1937).

Segundo Martins, essa concepção de *patrimônio histórico e artístico*

"privilegiou os fatos ditos *excepcionais* e *personagens ilustres*, construindo-se uma História de poucos. Dava-se prosseguimento à História cultivada e propagada pelos Institutos e Museus, até então tecida à sombra de determinados interesses de classe, gênero, raça e cor, vitoriosa e homogeneizadora de diferenças" (MARTINS, 2009, p. 285)

Assumir o conceito de *patrimônio cultural* representava tanto uma mudança teórico-metodológica (pois, ampliava a ideia de patrimônio para, praticamente, qualquer forma de manifestação cultural) quanto uma tomada de postura democrática. Esta nova perspectiva visava, principalmente, contemplar as manifestações culturais dos segmentos historicamente marginalizados na história e memória brasileira. Neste sentido, a definição de patrimônio presente na Constituição de 1988 pode ser considerada uma conquista, um movimento de tomada da palavra e da memória pelos grupos historicamente silenciados na memória nacional.

Tanto o debate da ciência de referência quanto a definição presente na legislação trazem o patrimônio como um conceito amplo que possibilita a incorporação às diversas manifestações culturais. No contexto de escolarização, além de ser um objeto de estudo que permite um enfoque a partir de várias componentes, o trabalho a partir do patrimônio cultural dá aos estudantes condições de acesso, reconhecimento e diferenciação/aproximação entre manifestação da cultura local e da cultura comum, contribuindo com o processo de construção da identidade dos estudantes.

Neste sentido, a educação realizada a partir do patrimônio cultural dá condições aos jovens de construir seus posicionamentos políticos, estéticos e cognitivos perante os desafios que enfrentam em sua vida prática. Principalmente porque os jovens passam a ter contato com vestígios arqueológicos e patrimoniais que revelam como as experiências e sonhos de outros povos e outros sujeitos de diferentes épocas também constituíram as suas identidades históricas no presente.

7. Possibilidades de encaminhamentos metodológicos:

O objetivo do componente no 6º ano é que o estudante tenha noção do conceito de patrimônio em suas diferentes formas de manifestação. O objetivo é, em uma visão crítica, apresentar e/ou aprofundar o conceito, levando em consideração as diversas perspectivas de abordagem - podemos pegar como exemplo as componentes habilitadas a atuar nesta componente, abordando o patrimônio nas perspectivas histórica, geográfica, artística, sociológica e filosófica.

Para o 7º ano as discussões se estendem para apresentar o patrimônio cultural entendido como um elemento da cultura histórica, ou seja, a manifestação material ou imaterial de como os indivíduos ocorrem os processos de rememoração do passado em uma dada sociedade. Entendemos por cultura histórica os processos de rememoração do passado ocorridos no

espaço público, rememoração esta que não está restrita a científicidade do conhecimento produzido pelos historiadores. Para o historiador alemão Jörn Rüsen

a cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra-escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental. (RÜSEN, 1994, p. 2)

Ainda segundo Rüsen (2015) a cultura histórica se apresenta nas dimensões política, estética, cognitiva, religiosa e moral. A organização de conteúdos prevista para esta série está em consonância com as dimensões apontadas por Rüsen. O encaminhamento para a dimensão política sugere que seja discutido como a memória histórica atua nos processos de dominação e consentimento histórico, bem como nos processos de resistência e reconhecimento da memória oriunda dos diferentes grupos. Já para a dimensão estética, a discussão se direciona para as formas como o passado foi em obras de arte, monumentos, materiais audiovisuais, dentre outras formas de narrativa. Na dimensão religiosa é possível discutir como o passado está presente em diferentes manifestações religiosas, constituindo identidades a partir mitos rituais religiosos. A dimensão cognitiva pode perpassar todas as demais, funcionando como um contraponto entre os processos de rememoração científicos e espontâneos de uma determinada sociedade.

No 8º ano a organização de conteúdos sugere que o professor construa seu planejamento a partir de algumas temáticas contemporâneas, elencadas para promover debates ligados aos processos de rememoração, constituição de identidades, cuja abordagem pode se dar a partir da ideia de patrimônio cultural.

Em linhas gerais, o encaminhamento deve contemplar a noção de cultura, os diferentes recortes temporais (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e espaciais (abordando história local, do Paraná e da história do Brasil articuladas com a história do mundo). A problematização e o confronto entre interpretações historiográficas e as fontes históricas são elementos que possibilitam aos estudantes formularem ideias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas.

Neste sentido, é possível desenvolver atividades em contexto escolar que problematize os artefatos, materiais ou imateriais, possibilitando que os estudantes construam interpretações fundamentadas nas evidências. Para isto, é possível explorar a objetos únicos ou um conjunto de bens, monumentos, sítios arqueológicos, áreas de proteção, centro histórico, modos de fazer, saberes populares, enfim, qualquer forma de manifestação da existência humana. O conhecimento produzido pelos estudantes a partir deste processo se dá principalmente pela narrativa, cuja forma não precisa ser estritamente escrita, tendo em vista outras possibilidades de enunciar o conhecimento, tais como a produção audiovisual, história em quadrinhos, fotografia, pintura, canção, paródias, dentre outras formas.

8. Possibilidades de avaliação:

A avaliação é atividade essencial do processo ensino-aprendizagem e, como definida na legislação, deve ser contínua e cumulativa, permitindo que tanto professor como estudante

identifiquem o grau de compreensão e apropriação de conceitos e práticas trabalhados, bem como das atitudes e habilidades desenvolvidas.

No caso das aprendizagens propostas pelos componentes curriculares da parte diversificada do currículo na oferta da educação em tempo integral, o principal objetivo da avaliação é acompanhar o percurso de cada estudante, seus ganhos e desafios, definindo ações para avançar ou retomar processos de ensino.

Tem, assim, relação direta com conteúdo e forma do ensino, ou seja, é planejada no contexto das opções e decisões feitas pelo professor no âmbito da aula e seus encaminhamentos. Ao definir objetivos para a aula ou para uma sequência de aulas que tenham unidade entre si, o professor seleciona quais conteúdos são viáveis para atingi-los, bem como que encaminhamentos metodológicos e recursos são adequados para sua compreensão. Também são planejadas aulas em que os estudantes são estimulados a experimentar situações que os levem a exercitar as habilidades e os raciocínios vinculados aos objetivos propostos.

Neste sentido, a avaliação não deve destoar desse percurso, pois tem foco na aprendizagem como resultado do processo de ensino. Para uma avaliação que identifique o grau de compreensão e apropriação pelos estudantes e permita ao professor decidir sobre retomadas ou avanços no âmbito da aula, é essencial, além de planejar seus instrumentos e seus critérios, oportunizar situações contextualizadas quanto ao sentido dos conhecimentos na realidade.

Os instrumentos que o professor utiliza para avaliar também devem ser selecionados considerando as características do conhecimento, se é uma habilidade teórica ou prática, e os critérios implícitos nos objetivos estabelecidos para os estudantes. Um possível roteiro para planejar a avaliação é responder a perguntas como: quais objetivos tivemos com essas aulas? O que fizemos para alcançar esses objetivos? O que é importante que o estudante assimile ou domine ou seja capaz? Como posso identificar esse domínio?

Essas características se aplicam também a auto avaliação, a qual é uma importante forma de reflexão do estudante sobre seu próprio percurso. Esta também deve ser conduzida pelo professor, superando uma forma equivocadamente simplificada, e possibilitando o reconhecimento tanto dos desafios a serem superados, como um planejamento do próprio estudante no sentido de dedicação ao estudo.

No caso do componente curricular a avaliação se dá basicamente pela análise das narrativas produzidas pelo estudante a fim de perceber o desdobramento da aprendizagem. Quanto aos instrumentos avaliativos, podem ser realizados individualmente e/ou coletivamente, desde que estejam em consonância com o encaminhamento definido pelo professor e os documentos do âmbito escolar (PPP e Regimento Escolar).

9. Sugestão de Recursos Didáticos:

Há vários recursos possíveis de utilização para facilitar a exposição e a compreensão da proposta do componente curricular, os quais podem ser ou aportar elementos da cultura e do patrimônio, como:

- Textos de diversas naturezas, tais como: livros, jornais, cartas, revistas, etc.;

- Aula de campo, museus, parques, centros históricos, centros culturais, bibliotecas, festas típicas,
- Material audiovisual, como filmes, vídeos, etc.
- Materiais visuais de diferentes naturezas, tais como: arquitetura, pinturas e outras obras de arte, folders, cartões postais, encartes, etc.;
- Elementos da cultura material, tais como: construções, ruínas, monumentos, etc.;
- Depoimentos, relatos e outras formas de manifestação da tradição oral;
- Elementos da cultura digital, tais como visitas virtuais a museus, bibliotecas, patrimônios e/ou simuladores.

Alguns recursos estruturados e disponíveis virtualmente:

Arqueologia: uma atividade muito divertida. Material de apoio produzido pelo Laboratório de Arqueologia Pública Paulo Duarte -UNICAMP.

Disponível em http://www.labjor.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/08/arqueologia_uma-atividade-muito-divertida.pdf. Acesso em 15/10/2019.

FUNARI, Pedro Paulo; CAMARGO, Vera Regina Toledo. Divulgando o Patrimônio Arqueológico. Bonecker acadêmico. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <http://www.labjor.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/06/Livro-Divulgando-o-Patrimonio-Arqueologico-4.pdf>. Acesso em 15/10/2019.

Museu da pessoa - disponível em <https://www.museudapessoa.net/pt/home> acesso em 06/11/2019

OLIVEIRA, Joana. Indígenas foram os primeiros a alterar o ecossistema da Amazônia.

Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/02/ciencia/1488466173_526998.html. Acesso em 18/10/2019

Portal IPHAN - Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/> acesso em 18/10/2019

Quilombolas de João Surá – 200 anos – Parte I. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=1gcX-khUkPU> . Acesso em: 14 set 2012.

Quilombolas de João Surá – 200 – Parte II. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=Yv1qqpabiuU>. Acesso em: 14 set 2012.

Quilombolas de João Surá – 200 – Parte III. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=pwU6thN9VxQ> . Acesso em: 14 set 2012.

Secretaria da Comunicação Social e da Cultura do Estado do Paraná - Disponível em <http://www.comunicacao.pr.gov.br/> acesso em 06/11/2019.

Portal de visita virtual a museus brasileiros. Disponível em <http://eravirtual.org/>. Acesso em 06/11/2019.

10. Referências:

ABUD, K M. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, Franca, v. 22, n. 1, 2003.

ALFACE, H; MAGALHÃES, O. O Cinema como recurso pedagógico nas aulas de História. In: CAINELLI, M; SCHMIDT, M A. (Org.). *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? Belo Horizonte: jul. 2009 (Tese de Doutorado em Educação – PPGEFE – Universidade Federal de Minas Gerais).

COMPAGNONI, A M. “Aula-visita” ao Museu Paranaense: narrativa e consciência histórica. Curitiba: PDE/SEED, 2008.

_____. “Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele”: compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu. Curitiba: 2009. (Dissertação de Mestrado em Educação – PPGE - Universidade Federal do Paraná).

FRONZA, M. A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. Curitiba: 2012 (Tese de Doutorado em Educação – PPGE – Universidade Federal do Paraná).

HORTA, M.L.R; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A.Q. 1999 Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: Museu Imperial/IPHAN/MinC.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 131-150. (nº Especial).

MARTINS, Ana Luiza. Fontes para o patrimônio cultural: uma construção permanente. In PINSKY, Carla B.; LUCA, Tânia R. O historiador e suas fontes. Contexto, São Paulo, 2009. P. 282-308

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o Cinema em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMBELLINI, Gilson. Arqueologia de naufrágios e a proposta de estudo de um navio negreiro. Disponível em <https://www.unicamp.br/chaa/rhaa/downloads/Revista%206%20-%20artigo%208.pdf> acesso em 21/10/2019.

RÜSEN, J. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. Que es la cultura historica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia, 2009. Tradução de F. Sanchez Costa e Ib Schumacher. Disponível em www.culturahistorica.es/rusen.english/html. Acesso em: 03 out. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e aprendizagem histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SOARES, A. L. R. Projeto de Educação Patrimonial: Retrospectivas e Possibilidades. In: SOARES, A. L. R. et al. (org). Educação Patrimonial: relatos e experiências. Santa Maria: UFSM, 2003, p.109-114.

SOBANSKI, A de Q; CHAVES, E A; BERTOLINI, J L da S; FRONZA, M. Ensinar e Aprender História: Histórias em Quadrinhos e Canções. Curitiba: Base, 2009.

ESTUDO ORIENTADO

(Todas as escolas de Tempo Integral)

1. Componentes Curriculares relacionados: Todos os componentes curriculares.

O Componente Curricular Estudo Orientado está relacionado com todas as áreas de conhecimento, considerando que aprender a estudar é condição para a continuidade do desenvolvimento do percurso escolar do estudante.

Nas escolas que ofertam Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único, onde que os estudantes passam o dia todo em atividades pedagógicas, esse componente prevê atender à necessidade de criar uma rotina de estudo que contribua para a melhoria da aprendizagem.

2. Anos/séries:

- 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental

3. Perfil/Formação exigida para o(a) professor(a)

Para o Componente Curricular Estudo Orientado as aulas poderão ser distribuídas à professores que possuam graduação com licenciatura plena em qualquer disciplina, e preferencialmente possuam:

- Habilidade para o trabalho com grupos de estudo, projetos pautados na pesquisa, na investigação e grupo de estudo.
- Pós-graduação, a nível de especialização, mestrado ou doutorado, com ênfase em educação e/ou Graduados em Pedagogia.

4. Carga Horária:

3 aulas semanais - com turmas EFTI

4 aulas semanais - Escolas com oferta exclusiva de tempo integral

5. Conteúdos:

O componente curricular Estudo Orientado é organizado em aulas, destinado a qualificar o tempo de estudo nas escolas de tempo integral e ensinar o estudante a estudar. Por meio do desenvolvimento de métodos de estudos, técnicas e procedimentos, objetiva que o estudante aprimore a capacidade de se organizar, planejar e conduzir os estudos que se relacionem a conteúdos escolares oriundos das aulas dos componentes da Base Nacional Comum Curricular. Espera-se que assim o estudante desenvolva auto-organização, responsabilidade pessoal deixando uma condição de dependência, passando para a autonomia nos estudos e no percurso acadêmico.

Durante as aulas desse componente, os estudantes poderão fazer as tarefas escolares e outras atividades relacionadas aos estudos, porém não é apenas para esse elas se destinam. Esse tempo é destinado a atividades planejadas e com intencionalidade pedagógica, baseadas

nos planos de estudo e atividades da turma, compreensão e aprofundando os conteúdos vistos em aula, estabelecendo relações entre o conhecimento e a sua aplicação na vida cotidiana.

6. Justificativa:

Aprender a estudar é fundamental para o desenvolvimento de diversas competências e melhoria na aprendizagem, contribuindo para os resultados nas avaliações, redução na evasão, abandono e retenção. Ao longo do percurso formativo dos estudantes deve-se trabalhar a auto-organização, a responsabilidade pessoal, e o compartilhamento de estratégias de estudos, especialmente para aqueles que frequentam o Ensino Fundamental - Anos Finais. De acordo com a BNCC:

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos (BRASIL, 2017, p.60).

Sendo assim, cabe à escola promover condições para esse aprendizado no sentido de valorizar as possibilidades intelectuais, sem prescindir dos vínculos sociais e afetivos, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, dentre as dez competências gerais da BNCC, estão o autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação que, nas aulas desse componente curricular, tem a oportunidade de serem desenvolvidas. Para tanto, é importante promover um clima escolar de excelência acadêmica, valorizar o esforço de cada estudante na aprendizagem, auxiliar para que conheça qual é a melhor forma de se organizar e aprender, bem como incentivar a colaboração entre todos. Ainda segundo a BNCC, os estudantes dessa etapa de ensino

se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2017, p.60).

Em consonância com o que aponta a BNCC, o componente curricular Estudo Orientado justifica-se pelo fato de que o aprendizado e o aprofundamento de repertório dos estudantes está relacionado à retomada de conteúdos no tempo dedicado aos estudos. Os estudantes que frequentam o turno único, nas escolas que ofertam Educação Integral em Tempo Integral, dispõem de tempo diário para atividades pedagógicas e é aconselhável que se evite enviar tarefas escolares para serem feitas em casa. Considerando que a rotina de estudo é muito

importante para o aprendizado, este componente assegura não só um tempo na escola para as tarefas e estudos, mas também o desenvolvimento de métodos de estudo que possibilitem que o estudante busque sua autonomia no aprendizado dentro e fora da escola.

7. Possibilidades de encaminhamentos metodológicos:

As aulas de Estudo Orientado devem se dar num ambiente escolar colaborativo, tendo em vista as relações interpessoais. As práticas didático-pedagógicas devem ter por objetivo formar um estudante capaz de se organizar e assumir as responsabilidades necessárias para seguir seus estudos, aprofundando o que foi aprendido em anos anteriores.

A escola deve oferecer, além de tempo e recursos, um ambiente propício e orientações adequadas para que os estudantes possam estudar de forma eficiente, cumprir suas tarefas, conhecer técnicas de leitura, análise e manipulação de informações, promoção de criatividade, curiosidade e pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas, atitudes de perseverança e autocontrole, colaboração e iniciativa, habilidades de comunicação e compromisso com sua aprendizagem.

Situações didáticas com planejamento e sistematização, como por exemplo, coletar informações e empregá-los de situações práticas, leitura para resolução de questões e dúvidas, visitas à Biblioteca para localizar informações, permitem aos estudantes compreenderem a importância da tarefa de estudar. O compartilhamento de bons resultados sobre estudar e aprender, de informações que possam auxiliar aos colegas de turma, a prática de monitoria, além de promoverem a solidariedade, desenvolvem não apenas as habilidades cognitivas, mas também habilidades socioemocionais.

As aulas desse componente devem prever estratégias para levar o estudante a compreender a relação entre o hábito dos estudos e o desenvolvimento da aprendizagem, identificar os hábitos para a criação de uma rotina de estudos, estabelecer essas rotinas de acordo com as suas características e necessidades para o seu aprendizado.

8. Possibilidades de avaliação:

O componente curricular Estudo Orientado está vinculado à avaliação de todos os outros componentes da etapa de ensino. De acordo com o Referencial Curricular do Paraná, a avaliação

subsidia o professor com elementos para uma reflexão sobre a sua prática e o encaminhamento do trabalho com metodologias diferenciadas. Para o estudante, é o indicativo de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização da forma de estudo para avanços no processo de aprendizagem. Para a escola, constitui-se num diagnóstico para repensar a organização do trabalho pedagógico, a fim de assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes, vislumbrando uma educação com qualidade e o direito de aprendizagem (PARANÁ, 2018, p. 28).

A interlocução entre os componentes curriculares e o Estudo Orientado deve considerar essas possibilidades para reorganização da forma de estudo e reorientar seus encaminhamentos e suas práticas.

Considerando que o principal objetivo da avaliação é acompanhar o percurso de cada estudante, seus ganhos e desafios, definindo ações para avançar ou retomar processos de ensino, o tempo na escola para as tarefas e estudos pode também prever períodos para avaliações semanais ou quinzenais, que sistematizam a avaliação dos componentes.

O processo de auto-organização passa também pela autoanálise para que o estudante possa entender onde se encontra nesse percurso e que mudança de atitudes pode realizar para obter melhores resultados. Para tanto, pode-se elaborar instrumentos de autoanálise (metacognição), com itens como níveis de interesse nas disciplinas/componentes, pontualidade, compreensão das explicações, atenção, iniciativa, entre outras. Em uma tabela de rotina de estudo, os estudantes podem demonstrar compromisso com a sua própria formação.

Para os estudantes, mais do que estabelecer objetivos e metas de estudo, é importante desenvolver a motivação e a dedicação no gerenciamento das atividades diárias, identificando se a opção de rotina de estudo é condizente com o seu perfil de aprendizagem. Sendo assim, a autoavaliação é fundamental para identificar como pode chegar a resultados cada vez melhores. A avaliação formativa, a valorização do percurso e o planejamento de objetivos possíveis de serem atingidos são estratégias para manter a motivação.

9. Sugestões de Recursos Didáticos

Nas escolas de tempo integral, também os recursos didáticos devem ser pensados na perspectiva da educação integral. Envolver ludicidade, jogos e momentos de criatividade podem melhorar o ambiente de estudo, não perdendo o objetivo que é o aprender a aprender. Algumas técnicas de estudo já são utilizadas pelos estudantes nesse processo, como as táticas mnemônicas, que facilitam a fixação de palavras ou outras informações, usando a primeira letra da palavra a ser lembrada.

É importante considerar que as pessoas têm formas diferenciadas de aprendizado, umas são mais visuais, outras aprendem melhor ouvindo. Outro exemplo de recurso muito utilizado é o mapa mental, um método para visualização sistêmica com diagrama composto por palavras, flechas, ícones, criando uma ordem lógica entre as informações com interconexões e relações entre si em sínteses esquemáticas.

Para o aprendizado de qualquer assunto o fichamento e o resumo são recursos importantes para reorganizar as informações lidas. O estudante transpõe assuntos lidos em recortes do que é relevante ou em suas próprias palavras. As tabelas e ou quadros resumo permitem visualizar interconexões entre as informações, organizando de maneira sintética aquilo que foi compreendido e, enquanto elabora tabelas, o estudante organiza o pensamento.

Os estudantes que aprendem melhor ouvindo, costumam gravar áudios com a própria voz, no celular ou em outro dispositivo, simulando uma aula ou um programa de rádio. É possível também acessar podcasts que abordem o assunto em estudo. Com o intuito de desenvolver a lógica e o raciocínio, além de controlar o nervosismo, uma outra sugestão é a apresentação do tema em estudo em frente a um espelho.

As aulas do componente curricular Estudo Orientado devem envolver os estudantes na perspectiva crítica e criativa, possibilitando também a pesquisa de novas formas de estudo

e aprendizado, tanto em livros como em mídias. Valorizar e respeitar as contribuições dos estudantes é de fundamental importância para que se sintam acolhidos e estimulados a prosseguir nos estudos.

10. Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 03.out.2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba: SEED/DEB, 2018.

LITERATURA, CORPO E ARTE

(Escolas com oferta de turmas de Tempo Integral)

1. Componentes Curricular Relacionados: Área de Linguagens, Língua Portuguesa, Arte e Educação Física.

2. Anos: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

3. Perfil / formação exigida para o professor:

Professores com Licenciatura em Letras, Arte ou Educação Física, com pós-graduação na área de música, audiovisual, teatro, dança, artes visuais, interesse e domínio nos aspectos teóricos em relação ao seu componente e os conhecimentos relacionados ao trabalho interdisciplinar na área de linguagem. O(a) professor(a) precisa ser dinâmico(a), pesquisador(a), ter interesse e habilidade para desenvolver metodologias de trabalho com representações e expressões culturais, unindo literatura, teatro, música, artes plásticas e visuais, dança e as mídias digitais.

4. Carga Horária: 02 duas aulas semanais.

5. Conteúdos:

Trabalho com a literatura por meio de alguns gêneros discursivos (poemas, fábulas, contos, crônicas, textos dramáticos e romances), envolvendo práticas com o audiovisual e cinematográfica (cinema, televisão, vídeo, internet) relacionado sons e imagens; com a dança (elementos e coreografia), associando sons, movimentos e indústria cultural; com a música (sons, ritmos e instrumentos), unindo som e corpo; com jogos e brincadeiras (ritmo, corpo e significação), ressignificando práticas globais e locais do estudante no uso de diferentes técnicas para a significação do texto literário, do corpo e da arte. Produzir vídeos, videoclipe, documentário, curta metragem, *ciberpoema*, representação teatral, apresentação musical, jogos e brincadeiras, quadrinhos, *slam*, entre outras possibilidades de representação da linguagem no âmbito social.

Neste sentido, a prática pedagógica desta disciplina precisará ser desenvolvida por meio de alguns eixos:

Literatura, cinema, teatro, dança, música, artes plásticas, jogos e brincadeiras, cantigas de rodas, quadrinhos, cultura oral.

Neste projeto a ser desenvolvido, a ordem não é relevante, o importante é desenvolver o trabalho interdisciplinar e contemplar os conteúdos dos componentes de forma integrada.

6º ano	7º ano
Poemas. Fábulas. Contos (Fantástico e de aventura). Contos Indígenas. Contos Africanos. Contos Paranaense. Arte Urbana.	Poemas Contos (Fantástico e de aventura) Contos Indígenas Contos Africanos Contos Paranaense Crônicas

<p>Movimento Hip-Hop, Danças Circulares.</p> <p>Elementos da linguagem: altura, duração, timbre, intensidade, densidade e melodia.</p> <p>Contextos e práticas: paisagem sonora, fontes sonoras.</p> <p>Introdução à música.</p> <p>Improvisação individual e em grupo.</p> <p>Elementos da linguagem: personagem: expressões corporais, vocais, gestuais e faciais; ação, espaço, espaço cênico, adereços.</p> <p>Materialidades: Expressões artísticas: desenho, pintura, escultura, arquitetura.</p> <p>Técnicas: desenho a grafite, lápis de cor, giz de cera; pintura com pigmentos naturais, tinta guache, escultura com argila, massa de modelar.</p> <p>Elementos da Linguagem: movimento corporal, tempo, espaço, kinesfera, eixo, ponto de apoio, movimentos articulares, fluxo (livre e interrompido), tempo (rápido e lento), níveis de espaço (alto, médio, baixo); deslocamento (direto e indireto); dimensões (pequeno e grande).</p> <p>Arte e tecnologia.</p> <p>Danças criativas.</p> <p>Lutas do Brasil.</p> <p>Jogos de tabuleiro.</p> <p>Ginástica circense.</p>	<p>Arte Popular Brasileira (características regionais, arte Naïf, artesanato) e Paranaense (pintores e escultores paranaenses - produção moderna e contemporânea).</p> <p>Teatro de Rua, clown, teatro paranaense e brasileiro.</p> <p>Dança: étnica e popular.</p> <p>Música Clássica e compositores (ocidental).</p> <p>Arte e tecnologia.</p> <p>Danças urbanas.</p> <p>Lutas do Mundo.</p> <p>Jogos eletrônicos/Jogos eletrônicos de movimento.</p>
<p>8º ano</p> <p>Poemas</p> <p>Contos (Fantástico e de aventura)</p> <p>Contos Indígenas</p> <p>Contos Africanos</p> <p>Contos Paranaense</p> <p>Crônicas</p> <p>Memórias Literárias</p> <p>Contextos e práticas: Impressionismo, Expressionismo, Pop Arte, Arte e Indústria Cultural, Arte e moda.</p> <p>Dança na Indústria Cultural.</p> <p>Processos de Criação: improvisação, coreografia, sonoplastia.</p> <p>Gênero: musicais e espetáculo.</p> <p>Jogos Teatrais, mímica, improvisação etc.</p>	<p>9º ano</p> <p>Poemas</p> <p>Contos (Fantástico e de aventura)</p> <p>Contos Indígenas</p> <p>Contos Africanos</p> <p>Contos Paranaense</p> <p>Crônicas</p> <p>Memórias Literárias</p> <p>Texto Dramático</p> <p>Romances</p> <p>Slam</p> <p>Materialidades: Técnicas: desenho e pintura.</p> <p>Gênero: paisagem e cenas do cotidiano.</p> <p>Contextos e práticas: Dança Contemporânea.</p> <p>Movimento Corporal, Tempo e Espaço, giro, rolamento, saltos, aceleração e desaceleração; direções: frente, atrás, direita e esquerda;</p> <p>Contextos e práticas: Música Contemporânea.</p>

Elementos da linguagem: altura, duração, timbre, intensidade e densidade, ritmo, melodia, harmonia. Arte e tecnologia. Danças circulares. Lutas do Mundo. Jogos dramáticos.	Contextos e práticas: Teatro do Oprimido, Teatro pobre. Arte e tecnologia. Danças de salão. Ginástica de conscientização corporal. Jogos cooperativos.
---	--

6. Justificativa:

A etapa do Ensino Fundamental, anos finais, está no meio processo de aprendizagem da leitura a ser desenvolvida na Educação Básica. Ler na atualidade envolve conhecer diferentes processos de significação e produção de sentidos que abarcam o verbal e o não verbal. O texto escrito significa por meio das palavras, os icônicos, por meio de imagens, quando trabalhamos a união desses como representação da linguagem, são muitas as possibilidades de ampliação e transformação dos sujeitos em grandes leitores.

Nesse sentido, unir Literatura, Corpo e Arte como forma de trabalho na educação é reconhecer que os sujeitos aprendem de diferentes formas e se significam de diferentes maneiras nas práticas comunicativas da sociedade. E mais, é compreender que o sentido é constituído por uma relação entre o eu e o outro por meio do discurso, pois ambos estão, de certa forma, tocados pelo simbólico.

O simbólico pode ser construído nas representações audiovisuais da arte, nas quais sons e imagens produzem sentido por meio da linguagem do cinema, nas representações teatrais, nas quais a expressão corporal e vocal se entrelaçam para produzir uma atividade lúdica, que pode ser apresentada nas formas cômica, dramática, trágica, através de personagens presentes nas obras literárias; no trabalho com a musicalização de poemas, de histórias narradas, nas brincadeiras e nos jogos, nas novas representações por meio da mídia digital, entre outras formas de expressões artísticas e corporais.

Para tanto, ampliar as possibilidades leitoras dos estudantes é o objetivo deste componente que nesta etapa escolar precisa ser vivenciada com prazer por meio de diversas experimentações estéticas que a música, a dança, o cinema, o teatro, a literatura e o corpo poderá proporcionar.

Deste modo, este componente curricular articula-se por meio da ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, com o objetivo de desenvolver e construir saberes e práticas, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado.

7. Possibilidades de encaminhamentos metodológicos

Nas aulas, é necessário um encaminhamento metodológico orgânico, onde o conhecimento, as práticas e a fruição estejam presentes em todos os momentos da prática pedagógica. É necessário promover o intercâmbio entre as áreas e estabelecer os campos de correspondência entre as linguagens.

É possível ler um livro de literatura infanto-juvenil com os estudantes (conto, romance, poemas, crônicas etc.) e atravessar as fronteiras demarcadas entre campos de investigação artísticos ou literários, o professor se tornará um mediador do trânsito.

A respeito de algumas pontes possíveis entre a literatura e as linguagens artísticas, verificamos que a literatura apresenta uma zona de convergência direta com o teatro e o cinema, pois ambos partem de um texto escrito, dramaturgia e roteiro. Em relação a música, enquanto letra ela também dialoga diretamente com a literatura. Já, pensar a dança com a literatura é convocar a presença do corpo leitor, provocando sensações, o jogo do texto no corpo do leitor é também uma dança, abertura de movimentos possíveis. No concernente às artes visuais, as narrativas imagéticas são correlatas às narrativas literárias, principalmente nas obras figurativas em que uma imagem nos conta uma determinada história, de uma paisagem, ou de uma personagem histórica ou fictícia, por exemplo.

Dentro das possibilidades desse diálogo, uma obra literária pode ser musicada, a palavra pensada a partir dos componentes da música: o ritmo, a melodia, a harmonia etc. Ela também pode ser adaptada para o teatro e transformada em obra cênica, sendo composta por personagens a partir da expressão vocal, corporal, dos jogos teatrais, da caracterização, cenografia, figurino, iluminação etc. Além disso, a obra literária é capaz de ser adaptada para mídias audiovisuais, em que o aluno compreenderá algumas técnicas cinematográficas, o enquadramento, os movimentos de câmera, ângulos e edição. Com relação às artes visuais, uma pintura, por exemplo, serve de ponto de partida para criação de uma narrativa literária.

É importante considerar as diversas possibilidades que essas mídias apresentam, bem como subsidiar os estudantes, a partir da sua leitura de mundo, para que explorem essas mídias com consciência e responsabilidade. Há que se considerar também a diversidade de leitores:

(...) há uma multiplicidade de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente. Há assim, o leitor de imagem no desenho, na pintura, na gravura e na fotografia. Há o leitor de jornal, revistas. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, uma verdadeira floresta de signos. Há o leitor-spectador da imagem em movimento, no cinema, na televisão e no vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes do grafismo computarizado e o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para superfície das telas eletrônicas (SANTAELLA, 2012, p. 11-12).

Em relação a isso, a arte, tanto na teoria como na prática, desenvolverá no estudante o pensamento crítico, a percepção, sua capacidade de criação e produção artística bem como trará subsídios para que ele faça uma leitura crítica das mídias as quais tem acesso.

Por fim, nesta proposta estaremos integrando a literatura, as linguagens artísticas, questões ligadas ao corpo tanto na arte quanto na educação física. Indicamos a inclusão do lúdico em sala de aula não só no sentido de favorecer a construção coletiva e protagonista dos estudantes como também para facilitar a percepção do estudante em relação ao vocabulário e aos recursos linguísticos utilizados pelos autores para a construção de um texto. Dessa forma, estimularemos os educandos a expressarem as suas ideias através da escrita e das expressões corporais e vocais.

8. Possibilidades de avaliação:

A avaliação é atividade essencial do processo ensino-aprendizagem e, como definida na legislação, deve ser diagnóstica, processual, contínua e cumulativa, permitindo que tanto professor como estudante identifiquem o grau de compreensão e

apropriação de conceitos e práticas trabalhados, bem como das atitudes e habilidades desenvolvidas.

No caso das aprendizagens propostas pelos componentes curriculares do currículo na oferta da educação em tempo integral, o principal objetivo da avaliação é acompanhar o percurso de cada estudante, seus ganhos e desafios, definindo ações para avançar ou retomar processos de ensino.

Tem, assim, relação direta com conteúdo e forma do ensino, ou seja, é planejada no contexto das opções e decisões feitas pelo professor no âmbito da aula e seus encaminhamentos. Ao definir objetivos para a aula ou para uma sequência de aulas que tenham unidade entre si, o professor seleciona quais conteúdos são viáveis para atingilos, bem como que encaminhamentos metodológicos e recursos são adequados para sua compreensão. Também são planejadas aulas em que os estudantes são estimulados a experimentar situações que os levem a exercitar as habilidades e os raciocínios vinculados aos objetivos propostos.

Neste sentido, a avaliação não deve destoar desse percurso, pois tem foco na aprendizagem como resultado do processo de ensino. Para uma avaliação que identifique o grau de compreensão e apropriação pelos estudantes e permita ao professor decidir sobre retomadas ou avanços no âmbito da aula, é essencial, além de planejar seus instrumentos e seus critérios, oportunizar situações contextualizadas quanto ao sentido dos conhecimentos na realidade.

Os instrumentos que o professor utiliza para avaliar também devem ser selecionados considerando as características do conhecimento, se é uma habilidade teórica ou prática, e os critérios implícitos nos objetivos estabelecidos para os estudantes. Um possível roteiro para planejar a avaliação é responder a perguntas como: quais objetivos tivemos com essas aulas? O que fizemos para alcançar esses objetivos? O que é importante que o estudante assimile ou domine ou seja capaz? Como posso identificar esse domínio?

Essas características se aplicam também a auto avaliação, a qual é uma importante forma de reflexão do estudante sobre seu próprio percurso. Esta também deve ser conduzida pelo professor, superando uma forma equivocadamente simplificada, e possibilitando o reconhecimento tanto dos desafios a serem superados, como um planejamento do próprio estudante no sentido de dedicação ao estudo.

No caso do componente curricular diversos instrumentos poderão ser utilizados no processo avaliativo: dinâmicas em grupo, rodas de história, seminários, debates, júri-simulado, (re)criação de atividades, pesquisa em grupos, portfólio, representações teatrais, pesquisas etc. Além destas sugestões, a organização e a realização de eventos (Festivais, exposições, feiras, grupos de estudos, clubes de leitura etc.), cuja finalidade é demonstrar a apreensão dos conhecimentos e como esses se aplicam numa situação real de atividade que demonstre a capacidade de liberdade e autonomia dos estudantes, oportunizando o protagonismo, a criação em atividades e proposições de caráter prático.

9. Sugestões de recursos didáticos:

Alguns livros:

ALMEIDA, M. J. de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

- FONTANARI, Rodrigo. **Roland Barthes e a revelação profana da fotografia.** – São Paulo: EDUC, 2015.
- COSTA, A. **Compreender o cinema.** Rio de Janeiro: Globo, 1997.
- XAVIER, I. (org.). **A experiência do cinema.** Rio de Janeiro: Graal/Embrafilme, 1983.
- PAGLIA, Camille. **Imagens cintilantes: uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars.** 1 ed.- Rio de Janeiro: Apicuri, 2014.
- SANTAELLA, Lucia; WINFRIED, Nöth. **Imagen: Cognição, semiótica, mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2013.

10. Referências Bibliográficas:

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações.** Curitiba: SEED/DEB, 2018.
- AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura e formação do leitor:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. **Nos caminhos da Literatura.** São Paulo: Petrópolis, [2008].
- CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSTA, M.M. **Metodologia do Ensino da literatura Infantil.** Curitiba: IBPEX, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário.** São Paulo: Contexto, 2014.
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução.** Trad. de Waltensir Dutra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FIGUEIREDO, M. A. **Literatura e ensino: do lugar da experiência estética ao espaço da apreciação crítica.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>.
Acesso em 21/10/2019. ISBN 978-85-8015-037-7.
- ISER, W. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996, vol. 1.
- JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6.ed. São Paulo: Ática, 2001.
- LIMA, L. da C. **A literatura e o leitor:** textos de estética da Recepção. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido.** Tradução de Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- SILVA, V.M. T. Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.
- ZAPPONE, M. H. Y. Estética da Recepção in: BONNICI T; ZOLIN L. O.(org) **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** Maringá: UEM, 2004.
- ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e História da Literatura.** São Paulo: Ática, 2009.

- GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L.H.; NETO, L.S. Cultura corporal de movimento. In: **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Suraya Cristina Darido e Irene Conceição Andrade Rangel (orgs.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- GOMES, Christianne Luce. **Lazer, trabalho e educação: Relações históricas, questões contemporâneas**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MARINHO, Alcyane; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Dos clássicos aos contemporâneos: revendo e conhecendo importantes categorias referentes às teorias do lazer. In: **Teorias do Lazer**. Giuliano Gomes de Assis Pimentel (Org.). Maringá: Eduem, 2010.
- PINTO, L. M. S. M. **Vivência lúdica no lazer: análise de jogos, brinquedos e brincadeiras**. In: MARCELLINO, Nelson. (Org.). Lazer e cultura. Campinas: Papirus, 2007.
- SOLER, Reinaldo. **Jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.
- SOLER, Reinaldo. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos**. Rio de Janeiro. Sprint, 2005.
- SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da Literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010.
-

PROGRAMAÇÃO E TECNOLOGIA EDUCACIONAL

(Todas as escolas de Tempo Integral)

1. Componentes Curriculares relacionados: Todos os componentes curriculares.**2. Anos/séries:** 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental**3. Perfil/Formação exigida para o professor (Instrução nº 004/2015 SEED/SUED):**

- Graduação com licenciatura plena em qualquer disciplina; preferencialmente com licenciatura plena na área de Tecnologia, ou afins;
- Pós-graduação, a nível de especialização, mestrado ou doutorado, com ênfase em tecnologias.
- Conhecimento e interesse na área de programação e tecnologia computacional, com maior tempo de serviço e experiência com projetos de tecnologia educacional, preferencialmente lotado na escola e que possa comprovar o trabalho na área de tecnologia.
- Ter habilidade para o trabalho com projetos pautados na pesquisa, na investigação e na aprendizagem baseada na resolução de problemas.
- Conhecimento e utilização de metodologias ativas e diversificadas.

4. Carga Horária: 2 (duas) aulas semanais.**5. Conteúdos**

Considerando as características dos conhecimentos vinculados à Programação e Tecnologia Computacional e à necessidade de domínio de aspectos que balizam a sequência do aprendizado, a ementa ora apresentada traz alguns conteúdos iguais para todos os anos do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Neste primeiro ano de implantação, a matriz curricular de cada ano foi criada para que todos os estudantes pudessem ter um contato inicial com a disciplina, já que estariam tendo os primeiros aprendizados com o Pensamento Computacional (PC). Conforme os estudantes forem avançando para o ano seguinte, esta matriz curricular será reformulada possibilitando uma progressão do 6º ano do EF até a 3ª série do EM. O primeiro ano de implantação da disciplina e as experiências nele vividas servirão de base à reorganização dos conteúdos para o ano seguinte. As escolas que já apresentam atividades dessa natureza com os estudantes devem desenvolver conteúdos sugeridos com atividades mais complexas e com certo grau de aprofundamento, de acordo com o ano e com o nível de apropriação do estudante.

Abaixo segue uma sugestão de organização de conteúdos:

6º ano	7º ano
Estudo dos dispositivos computacionais; Uso de aplicativos e plataformas digitais; Uso seguro da Internet;	Estudo dos dispositivos computacionais; Uso de aplicativos e plataformas digitais; Uso seguro da Internet;

Noções básicas de editor de texto, apresentação de slides; Mecanismos de busca; Noção de algoritmos; Práticas de computação; Jogos de lógica; Programação com blocos, utilizando, por exemplo, o software Scratch; Construção de narrativas usando programação com blocos; Projetos de aplicação.	Noções básicas de editor de texto, apresentação de slides; Uso seguro da Internet; Noções básicas de editor de texto, apresentação de slides; Mecanismos de busca; Noção de algoritmos; Práticas de computação; Jogos de lógica; Programação com blocos, utilizando, por exemplo, o software Scratch; Construção de narrativas usando programação com blocos; Projetos de aplicação.
8º ano Fundamentos de computação; Uso de aplicativos e plataformas digitais; Uso seguro da Internet; Noções básicas de editor de texto, apresentação de slides; Funcionamento dos mecanismos de busca; Uso adequado de Redes Sociais, pirataria, cyberbullying, privacidade nas redes; Algoritmos com condições e repetições; Animação e som; Programação com blocos, utilizando, por exemplo, o software Scratch; Construção de animações usando programação com blocos; Algoritmos que manipulam dados; Projetos de aplicação.	9º ano Fundamentos de computação; Uso seguro da Internet; Noções básicas de editor de texto, apresentação de slides; Funcionamento dos mecanismos de busca; Ética nas redes sociais, riscos e consequências do mau uso das ferramentas tecnológicas; Algoritmos com condições e repetições; Animação e som; Programação com blocos, utilizando, por exemplo, o software Scratch; Construção de animações usando programação com blocos; Algoritmos que manipulam dados; Projetos de aplicação.

6. Justificativa:

A disciplina Programação e Tecnologia Computacional visa contribuir para o letramento do estudante nas diversas áreas e componentes curriculares (BNCC), assim como nas várias questões que afloram na sociedade atual. A maneira de pensar, produzir e transmitir conhecimento foi e está sendo modificada mediante o avanço tecnológico incorporado no cotidiano das pessoas influenciando seu modo de pensar e agir. Desse modo, a disciplina pretende desenvolver habilidades que serão úteis ao estudante no trato com as novas questões sociais, científicas e tecnológicas do mundo contemporâneo. Esse objetivo é reforçado também pela BNCC, quando trata sobre as competências gerais da Educação Básica, afirmindo que:

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana

integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, p.25).

Os conteúdos e a metodologia previstos para este componente curricular visam contribuir também para que o estudante se desenvolva integralmente, sendo que diversas habilidades podem ser exploradas e, entre elas, cita-se a competência 5, das competências gerais da Educação Básica da BNCC, que diz:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, P. 167).

O trabalho com Programação e tecnologia computacional objetiva ainda o desenvolvimento de habilidades de investigação, pesquisa e experimentação. Essas habilidades serão desenvolvidas priorizando vivências pedagógicas interdisciplinares e significativas para o estudante.

7. Possibilidades de encaminhamentos metodológicos

As atividades a serem desenvolvidas com os estudantes deverão estar voltadas à programação e à resolução de problemas, sendo dinâmicas e diversificadas, cabendo contemplar dentre elas, o trabalho cooperativo em equipe. Devem também propiciar o desenvolvimento de um estudante autônomo, crítico, criativo e ativo em seu processo de aprendizagem.

Seguem algumas atividades que poderão ser realizadas:

- Desenvolvimento de projetos práticos, realizados na sala de aula ou no laboratório de informática, com temas escolhidos pelos próprios estudantes;
- Realização de atividades práticas, dentro de cada conteúdo, com a utilização de materiais de baixo custo, como: caixas, EVA, latas, barbante, parafusos, papelão, cartolina, folha sulfite, botões, elásticos, fios, lápis, canetas, pincéis atômicos, tintas, giz de cera, entre outros materiais;
- Utilização de dispositivos móveis (tablet, celular, smartphone, netbooks etc.) para a realização de atividades e pesquisas;
- Ao abordar a noção geral de algoritmo, pode ser realizada uma atividade em equipes, na qual a equipe escreve a sequência de passos (usando setas direcionais) para sair da sua carteira e chegar até a porta da sala (o chão da sala de aula deve ser quadriculado). Algumas sugestões para a realização desse modelo de atividade de pensamento computacional e computação desplugada são a atividade denominada Bugs e a atividade denominada Portas lógicas, ambas disponíveis em: <http://www.computacional.com.br/index.html#atividades>. Nesse site, o professor poderá encontrar outras atividades, com seus materiais e respectivas orientações;

- Variadas atividades podem ser desenvolvidas sem a utilização de computadores e/ou dispositivos móveis, são as chamadas atividades desplugadas ou computação física, entre elas citamos o Arduíno, o Circuito em Papel, a Computação Física, o Makey Makey, o Micro: Bit e o Raspberry Pi. Mais informações sobre essas atividades estão disponíveis em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1646;>
- Realização de pesquisas e consulta a materiais (tutoriais, videoaulas etc) selecionados e indicados pelo professor;
- Utilização de jogos de lógica, como, por exemplo: Bloxorz1 e LightBot2, disponíveis em <http://www.coolmath-games.com/0-bloxorz>. Nesses jogos, os estudantes podem anotar os algoritmos usados para passar alguns níveis, depois trocar os algoritmos entre si e executar/testar os algoritmos dos colegas buscando, por exemplo, passos faltantes para completar os níveis do jogo;
- No laboratório de informática, os estudantes podem resolver (em duplas) o desafio do jogo MineCraft no site <https://code.org/>;
- Utilização do Scratch para a introdução mais intuitiva possível à ideia da programação em blocos. Software disponível em: <https://scratch.mit.edu/>. Com esse software, os estudantes podem realizar atividades simples, como animar personagens, fazer o personagem “falar” etc;
- Com o Scratch, os estudantes podem elaborar e executar projetos práticos da disciplina, como, por exemplo, uma história interativa feita, incluindo diálogos, animação de personagens e troca de tela de fundo, movimentar os personagens usando o teclado do computador e como verificar se os objetos estavam “tocando” uns nos outros, além de outras ações com os personagens. Em seguida, os estudantes poderão apresentar seus projetos para os colegas;
- Atividades desplugadas realizadas em sala de aula: programação sem computador;
- Construção de animações, jogos e simulações com o Scratch;
- Desenvolvimento de aplicativos simples para dispositivos móveis, utilizando ferramentas gratuitas e disponíveis na internet, como, por exemplo, a Fábrica de Aplicativos, disponível em:
<https://painele.fabricadeaplicativos.com.br/create/categories>;
- Na prática desplugada “Ilustrando problemas do mundo real que podem ser representados por grafos, por exemplo, os servidores da internet ou as amizades em uma rede social” variadas atividades podem ser realizadas sem o uso do computador ou dispositivos móveis. Mais informações sobre essa prática estão disponíveis em: <http://curriculo.cieb.net.br/curriculo?habilidade=105>. Nesse site são encontradas diversas descrições de atividades que podem ser realizadas nesta disciplina.
- Desenvolvimento de atividade que desenvolvam nos estudantes noções de utilização de editor de textos, planilhas eletrônicas, apresentação de slides e software gráfico (Paint);
- Realização de aulas de campo;
- Visita a parques e museus.
- Utilização do site Quizlet, onde são disponibilizados materiais interativos de estudos, atividades e jogos pedagógicos. Disponível em: <https://quizlet.com/pt-br>.

8. Possibilidades de avaliação

A avaliação é atividade essencial do processo ensino-aprendizagem e, como definida na legislação, deve ser contínua e cumulativa, permitindo que tanto professor como estudante identifiquem o grau de compreensão e apropriação de conceitos e práticas trabalhados, bem como das atitudes e habilidades desenvolvidas.

No caso das aprendizagens propostas pelos componentes curriculares da parte diversificada do currículo na oferta do Ensino Fundamental em tempo integral, o principal objetivo da avaliação é acompanhar o percurso de cada estudante, seus ganhos e desafios, definindo ações para avançar ou retomar processos de ensino.

Os instrumentos que o professor utiliza para avaliar devem ser selecionados considerando as características do conhecimento, se é uma habilidade teórica ou prática, e os critérios implícitos nos objetivos estabelecidos para os estudantes.

São possibilidades de instrumentos de avaliação:

- Projetos;
- Pesquisas
- Estudo de casos;
- Apresentação de trabalhos;
- Debates;
- Simulações;
- Rubricas - As rubricas são instrumentos utilizados no contexto educacional que visam a avaliar os estudantes na construção das atividades realizadas (ex.: uma pesquisa, um vídeo, uma produção textual etc.), especificando os critérios adotados;
- Portfólios;
- Confecção de protótipos;
- Seminários;
- Plataformas digitais, como o LightBot, o Code.org, o Scratch, a Fábrica de aplicativos, além dos citados nas sugestões de encaminhamentos metodológicos e outros;
- Provas.

É importante salientar que os instrumentos de avaliação são importantes tanto para a prática do professor como a verificação dos conhecimentos obtidos pelo estudante, bem como identificar as habilidades que ele tem para colocar em prática seus conhecimentos e resolver problemas reais.

9. Sugestão de Recursos Didáticos

As aulas da disciplina de Programação e Tecnologia Computacional devem ser realizadas, sempre que possível, com a utilização de recursos didáticos diversificados; por exemplo:

- Laboratório de informática, com computadores conectados à internet;
- Materiais manipuláveis, como: caixas, EVA, latas, barbante, parafusos, papelão, cartolina, folha sulfite, botões, elásticos, fios, lápis, canetas, pincéis atômicos, tintas, giz de cera, entre outros materiais;
- Dispositivos móveis, como *Smartphones*, Celulares e netbooks;
- Jogos de lógica, com materiais manipuláveis e digitais;
- Software Scratch, disponível em: <https://scratch.mit.edu/>;

- Quadro de giz, giz colorido, quadro branco, pincel atômico;
- Fábrica de aplicativos, disponível em:
<https://painel.fabricadeaplicativos.com.br/create/categories;>
- Uma grande variedade de práticas, já correlacionadas à BNCC, estão disponíveis no site [http://curriculo.cieb.net.br/curriculo.](http://curriculo.cieb.net.br/curriculo)

10. Referências

Aono, A. H., Rody, H. V. S., Musa, D. L., Pereira, V. A. e Almeida, J. (2017). **A Utilização do Scratch como Ferramenta no Ensino de Pensamento Computacional para Crianças.** In: 25º WEI -Workshop sobre Educação em Computação. Disponível em:
[https://sol.sbc.org.br/index.php/wei/article/view/3556.](https://sol.sbc.org.br/index.php/wei/article/view/3556) Acesso em 16 de out. de 2019.

Reis, F.de M.Oliveira, F. C.S., Martins, D. J.daS. eMoreira, P. daR. (2017). **Pensamento Computacional: Uma Proposta de Ensino com Estratégias Diversificadas para Crianças do Ensino Fundamental.** In: Anais do Workshop de Informática na Escola. Vol. 23. Disponível em:
[https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7282.](https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7282) Acesso em 16 de out. de 2019.

Souza, I. M. L., Rodrigues, R. S. e Andrade, W. L. (2016). **Introdução do Pensamento Computacional na Formação Docente para Ensino de Robótica Educacional.** In: Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, Uberlândia. Disponível em: [https://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/7052.](https://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/7052) Acesso em 16 de out. de 2019.

PROJETO DE VIDA

(Todas as escolas de Tempo Integral)

1. Componentes Curriculares relacionados:

O Projeto de Vida deve perpassar todas as áreas de conhecimento, de modo que envolva toda a equipe escolar. Ainda que se constitua como um componente curricular específico, tendo em vista o fortalecimento do trabalho, há a necessidade de alinhamento de toda a equipe, a qual deve trabalhar em conjunto para potencializar esforços e amplificar os resultados.

De acordo com a BNCC,

no Ensino Fundamental - Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2018, p. 62).

O Projeto de Vida está voltado para a formação integral, conforme apontado pela LDB, alterada pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, no Art. 3º, parágrafo 7º: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Tal formação integral envolve as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo, que devem ser desenvolvidas desde os primeiros anos de escolarização.

2. Anos/séries:

- 9º ano do Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI)
- 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (EFTI com oferta exclusiva de tempo integral)

3. Perfil/Formação exigida para o professor:

Na distribuição de aulas, para o Componente Curricular Projeto de Vida, deverão ser observados os seguintes critérios de formação: preferencialmente professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os temas e conceitos relacionados à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas permitem a contextualização da realidade, considerando os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais aos quais os estudantes estão inseridos. A reflexão sobre o mundo do trabalho e às possibilidades de atuação profissional, que envolvem dimensões de carreira, emprego, renda, empreendedorismo e inovação também possui afinidade com a área. Vale ressaltar que empreendedorismo é um componente que deve dialogar com o componente Projeto de Vida, de maneira integrada.

Uma discussão sobre autoconhecimento relacionada às noções como planejamento, sonhos, competências socioemocionais, responsabilidades sociais, realização, atuação profissional, entre outras categorias, devem ser trabalhadas pelo professor, através do diálogo

e da contextualização. Para ministrar o componente, é necessário que o professor demonstre habilidades em relacionamentos interpessoais, empatia e afinidade com os estudantes.

4. Carga Horária: 2 aulas semanais.

5. Conteúdos:

Vida pessoal e social

- O Eu em relação ao Outro;
- O Eu em relação à sociedade;
- Os valores pessoais e coletivos;
- A contextualização da realidade social;
- Escolhas e possibilidades relacionadas ao contexto dos sujeitos;
- Responsabilidade e cidadania;
- Formas de atuação em sociedade.

Juventude, Sonhos e Planejamento

- Ser jovem hoje;
- A importância do conhecimento para a atuação pessoal e profissional;
- Os campos de atuação pessoal e profissional;
- Reflexões sobre os sonhos pessoais;
- Formação, trabalho e profissão;
- O estabelecimento de metas para o projeto de vida;
- A ação no presente e os impactos para o futuro.

Planejamento e projeto de vida

- Projeção e construção do projeto de vida;
- As etapas do planejamento do projeto de vida;
- O estabelecimento de estratégias para o planejamento do projeto de vida;
- Os primeiros contatos com o mundo do trabalho;
- A importância do indivíduo para a atuação na sociedade;
- Possibilidades de atuação profissional;
- Profissões e renda relacionada;
- Realização e satisfação pessoal.

6. Justificativa:

No Ensino Fundamental, os estudantes se deparam com conhecimentos proporcionados pela escola, que se relacionam com a proposição dos seus projetos de vida, correspondentes aos seus planos desenvolvidos para o presente e para o futuro. A Educação Básica possui uma importante função em preparar os estudantes para os desafios que a sociedade contemporânea e suas diversas manifestações impõem aos sujeitos que a integram. O componente “Projeto de Vida” é pensado para a etapa com o objetivo de oferecer ao estudante um espaço próprio dentro do currículo para a sistematização e planejamento dos seus projetos de vida, pessoais e coletivos.

O componente visa oferecer fundamentações para a produção dos projetos de vida, integrando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Tendo em vista que o Ensino Fundamental possui como

objetivo a ampliação do processo educativo através do desenvolvimento formativo que integra os aspectos físicos, afetivos, intelectuais, psicológicos e sociais, articulados ao fortalecimento com os vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana (BRASIL, 2013, p.70), o componente procura contemplar tais dimensões.

O projeto de vida está inserido nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, entendidas, conforme o Parecer nº15/2017 da CNE/CP, como direitos de aprendizagem (PARANÁ, 2018, p.31). Nesse sentido, é necessário “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (PARANÁ, 2018, p.31). Nesse sentido, o componente assume uma importância central na etapa do Ensino Fundamental.

O professor atua como um agente mediador e orientador na condução das reflexões sobre os sonhos, desejos e possibilidades dos estudantes, preparando-os para pensar a sua realidade, o seu contexto social e a compreensão de que as escolhas construirão um caminho para atingir os sonhos.

Não se tratando meramente de uma abordagem disciplinar conteudista, o componente curricular “Projeto de Vida” articula as aprendizagens escolares e extraescolares, vinculando as experiências e as autorias dos estudantes no processo de autoconhecimento e definição de suas expectativas em relação à atuação social. É fundamental que o estudante perceba a importância do estabelecer um plano para que o sonho seja possível, que um projeto pode ser aprimorado constantemente e que toda ação implica em um resultado no processo.

A reflexão sobre o projeto de vida pelos estudantes é uma prática de suma importância a ser incentivada por todos os sujeitos da educação escolar. Assumir os jovens como autores de suas trajetórias, dotados de capacidade de reflexão e ação sobre a sociedade é uma tarefa a ser aprimorada pela instituição escolar de maneira permanente. Essa dinâmica pode ser desenvolvida dentro e fora da sala de aula, através do aproveitamento dos diferentes espaços e possibilidades de atuação dos estudantes, protagonistas do processo educativo.

Os estudantes, na etapa do Ensino Fundamental, estão em contato com conhecimentos produzidos historicamente pelas diversas sociedades e culturas. O componente é um aliado do contexto escolar a partir do momento em que proporciona aos estudantes o estabelecimento de conexões entre as teorias produzidas e as práticas sociais, suas vivências e modos de apreensão das realidades com as quais tem contato.

A interconexão entre o projeto de vida individual e as formas de atuação social é um objetivo primordial do componente “Projeto de Vida”. A escola possui um papel fundamental em preparar os jovens estudantes para os desafios da sociedade contemporânea, marcada pelo rápido ritmo de mudanças, instabilidades e imprevisibilidades. A escola deve colaborar para o estabelecimento de direcionamentos para as vidas dos estudantes, os principais agentes de mudanças do contexto atual.

O conhecimento se torna significativo para os estudantes a partir do momento em que assumem autoria nesse processo. Ao assumir o jovem como sujeito (DAYRELL, 2003), que é reflexivo, crítico, autônomo e portador de experiências de vida diversas, a escola proporciona o acolhimento e o estímulo dos estudantes. Uma das condições para a escola incorporar em

suas práticas o diálogo com as culturas juvenis - plurais e diversas - é a realização de um diagnóstico social, histórico, cultural e familiar do jovem real que frequenta a escola (LEÃO; DAYRELL, REIS 2011; DUBET, 2013). Cumprindo este pré-requisito, o sistema educacional proporciona o diálogo entre os jovens, portadores de valores, ideias, anseios, dúvidas, angústias e sensibilidades diversas (DAYRELL; JESUS, CORREA, 2013) com os demais sujeitos que o integram, em especial, os professores, construindo um currículo dialogal e integrado.

Desse modo, os saberes escolares tornam-se atrativos aos estudantes, incorporando-os para as suas vidas práticas. Os projetos de vida, considerados a partir do reconhecimento das identidades plurais, são fundamentais para a preparação dos jovens aos desafios contemporâneos.

7. Possibilidades de Encaminhamentos Metodológicos:

Na etapa do Ensino Fundamental, é necessário o reconhecimento das diferentes identidades e sujeitos que fazem parte da educação. A **cultura do diálogo** empreendida pela escola em relação às novidades que os jovens trazem é uma importante possibilidade de estabelecer conexões entre os conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente com os **saberes extraescolares** que os estudantes vivenciam em seus cotidianos.

A escola possui um papel central em reconhecer o protagonismo dos jovens e oferecer condições para os mesmos exercerem a cidadania e a leitura de mundo de maneira interpretativa, criativa e crítica. Aliado à estas práticas, o Projeto de Vida é possível através do desenvolvimento das noções de **responsabilidade social** e **autoconhecimento** que visam a resposta propositiva às adversidades que o mundo social coloca.

Na Educação Básica, os estudantes são preparados para se reconhecerem enquanto sujeitos sociais, planejando ações para atingir o que desejam para as suas vidas. Tal ação de planejamento é dinâmica e aberta às novidades. Desse modo, os projetos de vida são construídos e repensados pelos jovens de maneira contínua e permanente.

Para o incentivo ao projeto de vida, é necessário que a escola pratique a escuta ativa dos estudantes, que sentem a necessidade de compartilhar os seus anseios, inquietações e interesses. Ouvir os estudantes requer o reconhecimento de que eles possuem experiências sociais, demandas e necessidades específicas que precisam ser consideradas pelos diferentes atores da instituição escolar, através da **oportunização de espaços e momentos de fala, com acolhimento e estímulo** (DAYRELL, 2003; DAYRELL, 2007, DAYRELL, 2010).

O Projeto de Vida engloba competências como as cognitivas, as afetivas, as socioemocionais e as que direcionam os jovens a pensarem sobre os seus sonhos e desejos de atuação pessoal e profissional. A mobilização de ações no presente, aliada ao planejamento de ações futuras, é um dos princípios do componente, trabalhado na etapa a partir deste horizonte.

Realizados de maneira processual, é de extrema importância que nos encaminhamentos adotados os estudantes sejam ouvidos e aprimorem as habilidades de fala e expressão, com o objetivo de estimular o protagonismo dos mesmos e aprofundar o sentimento de pertencimento à instituição escolar. A articulação entre a família, a comunidade escolar e o mundo do trabalho é uma prática importante para que o componente seja conduzido de maneira contextual e articulado à realidade, podendo incluir aulas de campo.

8. Possibilidades de Avaliação:

A avaliação é atividade essencial do processo de ensino e aprendizagem e, como definida na legislação, deve ser contínua e cumulativa, permitindo que tanto professor como estudante identifiquem o grau de compreensão e apropriação de conceitos e práticas trabalhados, bem como das atitudes e habilidades desenvolvidas.

No caso das aprendizagens propostas pelo componente “Projeto de Vida”, o principal objetivo da avaliação é acompanhar o percurso de cada estudante, seus ganhos e desafios, definindo ações para avançar ou retomar processos de ensino.

Tem, assim, relação direta com conteúdo e forma do ensino, ou seja, é planejada no contexto das opções e encaminhamentos inerentes ao componente Projeto de Vida. Ao definir objetivos para uma atividade ou encontro, o professor seleciona quais conteúdos são viáveis para atingi-los, bem como que encaminhamentos metodológicos e recursos são adequados para sua compreensão. Também são planejadas atividades em que os estudantes são estimulados a experimentar situações que os levem a exercitar as habilidades e os raciocínios vinculados aos objetivos propostos.

Neste sentido, a avaliação não deve destoar desse percurso, pois tem foco na aprendizagem como resultado do processo de ensino. Para uma avaliação que identifique o grau de compreensão e apropriação pelos estudantes e permita ao professor decidir sobre retomadas ou avanços no decorrer das atividades, é essencial, além de planejar seus instrumentos e seus critérios, oportunizar situações contextualizadas quanto ao sentido dos conhecimentos na realidade.

Os instrumentos que o professor utiliza para avaliar também devem ser selecionados considerando as características do conhecimento, se é uma habilidade teórica ou prática, e os critérios implícitos nos objetivos estabelecidos para os estudantes. Um possível roteiro para planejar a avaliação é responder a perguntas como: quais objetivos tivemos com essas aulas? O que fizemos para alcançar esses objetivos? O que é importante que o estudante assimile ou domine ou seja capaz? Como posso identificar esse domínio?

Essas características se aplicam também a auto avaliação, a qual é uma importante forma de reflexão do estudante sobre seu próprio percurso. Esta também deve ser conduzida pelo professor, superando uma forma equivocadamente simplificada, e possibilitando o reconhecimento tanto dos desafios a serem superados, como um planejamento do próprio estudante no sentido de dedicação ao estudo.

A avaliação no componente visa definir critérios para a apreensão da proposta do “Projeto de Vida” aos estudantes, sendo eles autores do planejamento de suas ações, caminhos e escolhas. Ela se realiza de maneira processual, direcionando os estudantes ao planejamento dos seus projetos de vida, sem ênfase na avaliação tradicional, podendo ser através de **portfólios, criações, apresentações e compartilhamentos de experiências**.

É importante assinalar que a avaliação possui um caráter diagnóstico, voltado à aprendizagem, “que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social e intelectual” (BRASIL, 2013, p.76).

9. Sugestões de Recursos Didáticos:

Os recursos didáticos a serem utilizados pelo componente “Projeto de Vida” são correspondentes às metodologias que possibilitam o protagonismo dos estudantes nas

autorias de seus projetos, marcados pela contextualização, reflexividade e planejamento. Múltiplas possibilidades de abordagem podem ser fomentadas pelo componente para ajudar os estudantes a desenvolverem os seus projetos de vida, tais como:

- Projetos,
- Oficinas,
- Feiras,
- Rodas de conversa,
- Iniciação científica,
- Vivências artísticas e culturais,
- Portfólios.

Além de tais subsídios didáticos, o componente pode ser trabalhado a partir de recursos que ajudem os estudantes à autorreflexão, considerada a partir de valores pessoais e coletivos, contextualizados com:

- Linhas do tempo,
- Representações teatrais que reflitam sobre a família e a escola,
- Rodas de conversa que promovam a escuta e a fala dos estudantes.

A abordagem sobre o mundo do trabalho e as possibilidades de atuação podem ser realizadas pelo componente na etapa, inspirando os estudantes quanto aos seus sonhos e anseios de realização profissional.

10. Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. (Versão Final). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 11.set.2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” Juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, 2007, p. 1105 – 1129.

DAYRELL, Juarez. As múltiplas dimensões da juventude. **Pátio Ensino Médio**, v. 5, p. 6-9, 2010.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2003, n.24, pp.40-52. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em 13.set.2019.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Ednilson de; CORREA, L. M. A exclusão dos jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. In: XXIX Congresso ALAS Chile, 2013, Santiago do Chile. **Acta Científica do XXIX Congresso ALAS Chile 2013**. Santiago do Chile: ALAS, 2013. V. 1. P. 1-23.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude e escola: reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino Médio. Texto apresentado no **XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia**. Recife, maio de 2006.

DUBET, François. A Escola e a Exclusão. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, julho/2013.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade** [online]. 2011, vol.32, n.117, pp.1067-1084. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>. Acesso em 13.set.2019.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_paraná_cee.pdf . Acesso em 05.set.2019.

PENSAMENTO CIENTÍFICO

(Escolas com oferta exclusiva de Tempo Integral)

1. Componentes Curriculares relacionados: Todos os componentes curriculares.

2. Anos/séries: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental

3. Perfil/Formação exigida para o(a) professor(a)

- Graduação com licenciatura plena em qualquer disciplina.
- Pós-graduação, a nível de especialização, mestrado ou doutorado.
- Ter habilidade para o trabalho com projetos pautados na pesquisa, na investigação científica e na aprendizagem baseada em problemas.
- Conhecimento e utilização de metodologias ativas e diversificadas.

Neste componente curricular o professor terá como objetivo central estimular o estudante na sua curiosidade, capacidade de analisar e interpretar dados e situações e dialogar com seu conhecimento, sendo que a escola deve prover as condições para o desenvolvimento da pesquisa de interesse dos estudantes.

4. Carga Horária: 2 (duas) aulas semanais

5. Conteúdos/temas sugeridos:

- Nascimento do pesquisador.
- O que é pesquisa, como buscar explicações, como entender os fenômenos naturais e sociais, como elaborar situações-problema.
- Proposição dos temas de pesquisas do interesse dos estudantes.
- Desenvolvimento da Pesquisa.
- Despertar espírito e competência investigativa articulada às características de jovem protagonista.

6. Justificativa:

A oferta deste componente curricular justifica-se pela necessidade de promover a alfabetização científica dos estudantes na perspectiva de combinar o conhecimento científico com a habilidade de aprender a tirar conclusões baseadas em evidências.

7. Possibilidades de encaminhamentos metodológicos:

Sugeridas no material elaborado pelo parceiro - Acordo de Cooperação nº. 2019000013.

8. Possibilidades de Avaliação:

Ver Capítulo 3, do material elaborado pelo parceiro - Acordo de Cooperação nº. 2019000013.

9. Sugestão de Recursos Didáticos:

Sugeridas no material elaborado pelo parceiro - Acordo de Cooperação nº. 2019000013.

10. Referências:

AZEVEDO, Celicina Borges; RIBEIRO, Felipe de Azevedo Silva (et.al.). Eu, cientista? Mossoró: EduFERSA, 2016. Disponível em: <<https://www.cienciaparatodos.com.br/>>. Acesso em 20 de nov. 2019.

PRÁTICAS EXPERIMENTAIS

(Escolas com oferta exclusiva de Tempo Integral)

1. Componentes Curriculares relacionados: Componentes curriculares de Ciências ou Biologia ou Física ou Química ou Matemática.

2. Anos/séries: 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental

3. Perfil/Formação exigida para o(a) professor(a)

- Graduação em todas as áreas do conhecimento, preferencialmente, Ciências ou Biologia ou Física ou Química ou Matemática;
- Pós - Graduação *Lato sensu* ou *Stricto sensu* em Ensino de Ciências;
- Professores que apresentem conhecimentos em interdisciplinaridade, enfoque em Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS e alfabetização científica;
- Professores com apropriação das tecnologias educacionais, conhecimentos sociocientíficos, socioambientais e com propostas inovadoras para o ensino pautadas na resolução de problemas.

4. Carga Horária: 2 aulas semanais

5. Conteúdos

<p>6º ANO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teorias sobre a origem da vida; • Níveis de organização dos seres vivos; • Sistema nervoso; • Sentidos; • Sistema muscular; • Sistema ósseo; • Doenças relacionadas aos sistemas nervoso, muscular e ósseo; • Camadas da Terra; • Rochas e minerais • Formação e importância dos fósseis; • Composição formação e tipos de solo; • Poluição, conservação e preservação do solo; • Movimentos terrestre; • Substância pura e mistura; • Transformações químicas; • Métodos de separação de misturas; • Materiais sintéticos. 	<p>7º ANO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modificações na atmosfera: efeito estufa, aquecimento global e chuva ácida; • Cadeia e teia alimentar; • Classificação dos seres vivos; • Reino monera; • Reino proctotista; • Reino fungi • Célula animal e célula vegetal; • Reino plantae; • Propagação de calor; • Máquinas simples.

8º ANO <ul style="list-style-type: none"> • Circuitos elétricos; • Geração de energia elétrica; • Ciclo da água; • Contaminação da água; • Fases da lua; • Eclipses; • Previsão do tempo; • Sistema digestório; • Sistema cardiovascular; • Sistema linfático; • Sistema imunitário; • sistema respiratório; • Sistema excretor; • Sistema endócrino; • Sistema reprodutor masculino e feminino; • Métodos contraceptivos. 	9º ANO <ul style="list-style-type: none"> • Genética; • Evolucionismo; • Matéria, transformações químicas; propriedades organolépticas; • Classificação Periódica dos Elementos; • Ligações químicas e as propriedades dos materiais; • Funções químicas inorgânica e orgânica; • Radiação e suas aplicações; • Interpretações do céu; • Sistema solar.
---	---

6. Justificativa

Este componente curricular tem como objetivo propor temas sociocientíficos e socioambientais por meio da experimentação investigativa num enfoque CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade, assim como apresentar caminhos metodológicos para o desenvolvimento deste componente à professores de todas as áreas de conhecimento prioritariamente em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências, Biologia, Física e Química) e Matemática e suas Tecnologias. Outra questão que este componente objetiva é a compreensão, pelo professor, de que Práticas Experimentais são também denominadas por atividades experimentais, estudo do meio, experimentação, visita com observação, aspectos conceituais, metodológicos e fenômenos naturais entre outras. Outrossim, é importante que o educando perceba a importância das atividades práticas e comprehenda as razões para uso ou o não - uso destas atividades nas aulas de Ciências.

Nesta perspectiva, ao pensar o perfil do professor das diferentes Ciências, esbarra-se em sua formação acadêmica, na construção do “saber” e do “fazer” deste profissional relacionado com a sua vida prática, com a velocidade e a quantidade de informações disponíveis na sociedade atual. Sendo assim, faz-se necessário que estes educadores busquem estratégias didáticas pautadas na resolução de problemas e alfabetização científica para melhor apropriação de conhecimentos pelos estudantes (SEIXAS; CALABRÓ; SOUZA, 2017).

Para os autores citados, refletir sobre o saber e fazer não é suficiente, uma vez que, é preciso pensar no professor das diversas áreas do conhecimento como um profissional que se sinta desafiado a usar conhecimento científico, tecnologias educacionais, estratégias didáticas inovadoras e criativas, as quais, na maioria das vezes, não estiveram presentes na sua formação inicial, porém estão presentes na realidade escolar. Em consonância com este pensar, Damis (2006) informa que o ato de ensinar desenvolvido na escola é, na maioria das vezes, apresentado à luz de relações existentes entre elementos que compõe a prática

pedagógica, isto é, o professor, o aluno, os conhecimentos, os procedimentos, os recursos e tecnologias utilizadas. Sendo assim, é necessário que o professor busque qualificação, à medida em que atua no processo de mediação de conhecimento aos seus estudantes.

Semelhantemente, Driver et al. (1999), informam que a aprendizagem das ciências passa por um processo de enculturação, pois a compreensão e apropriação do conhecimento científico é uma construção social validada pela comunicação.

Valadares (2001) corrobora com esta ideia quando diz que, um dos maiores desafios do Ensino de Ciências, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, é construir uma relação entre o conhecimento escolar e o cotidiano dos estudantes. Frequentemente, a ausência deste vínculo é responsável por apatia e distanciamento entre alunos e professores.

Para Silva e Machado (2008, p. 234), “nos últimos 25 anos, na literatura brasileira, há uma gama de publicações que versam sobre os problemas do ensino de Ciências em nosso país. Em todas elas, em maior ou menor extensão, a questão da experimentação foi sempre mencionada”. Estes autores propõem uma discussão mais aprofundada inerente às tendências atuais, em que a experimentação é encontrada, porém, sem envolver as questões socioambientais e sócio científicas, uma vez que estas questões passaram a ser abordadas mais recentemente. De acordo com estes autores:

O conceito de atividade prática não pode limitar-se somente àqueles que são criados e reproduzidos na sala de aula ou no laboratório, mas também materializados na vivência social e que permeiam as negociações de significado do ponto de vista dos alunos. Nesta perspectiva, as questões socioambientais e sócio científicos passam a ter um papel crucial, na medida em que propiciam a percepção individual motivadora para uma consciência coletiva, que pode resultar em mudanças de atitudes em relação ao conceito de meio ambiente. (SILVA; MACHADO, 2008, p. 235).

Por consequência, o emprego de atividades experimentais como proposta para resolução de problemas, aborda um outro enfoque presente em divulgação nas pesquisas em Educação de Ciências que requer atividades práticas. Isto é, o educador pode propor problemas como experimentos a fim de permitir aos estudantes que realizem conjuntos de observações, tarefas de classificações, entre outras. Incumbindo ao docente, um papel de orientador da aprendizagem (CAMPANÁRIO; MOYA, 1999). Percebe-se, então, que as atividades práticas devem estar situadas em um contexto de ensino e aprendizagem em que se desenvolvem tarefas de compreensão, interpretação e reflexão. Quando em um ensino menos diretivo, as atividades práticas podem envolver os alunos em todas as fases, até no planejamento experimental, tendo um caráter investigativo ao incentivar a elaboração e criação de hipóteses, de estratégias e de soluções para problemas. Esta forma de utilizar e compreender as atividades práticas questiona o uso da prática descontextualizada e reprodutiva, tornando-se momento de aprendizagem repleto de raciocínio e criação (CAMPANÁRIO; MOYA, 1999).

A disposição da experimentação investigativa na escola envolve trabalhar a partir de perguntas dos adolescentes e professor sobre os fenômenos da natureza em estudo. Essas perguntas oportunizam a construção de modelos que possibilitam questionamentos e argumentos que podem levar a melhor compreensão dos fenômenos e, com isso, aperfeiçoar a construção de conhecimento produzido (MOTTA; DORNELES; GALIAZZI; HECKLER, 2013).

Para estes mesmos autores, considera-se experimentação investigativa como sendo a busca por uma resposta para a questão problema que auxilia, o educando, a atingir qualquer objetivo sugerido, uma vez que, a experimentação intensifica o entendimento dos conceitos e leva a uma aprendizagem significativa inerentes ao diálogo intenso em torno de experimentos, das linguagens e do discurso das Ciências. Para tal, os sujeitos participantes devem ser ativos, responsáveis e abertos a novas perspectivas de aprendizagem (MOTTA; DORNELES; GALIAZZI; HECKLER, 2013).

Entretanto, diante da avalanche tecnológica oportunizada pelo avanço das ciências nos últimos anos e ampla divulgação pela mídia, o ensino científico tornou-se indispensável para todos. Esse desenvolvimento trouxe muitas benesses para humanidade, porém, geraram diversas implicações para sociedade, meio ambiente entre outros. Segundo Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007), é necessário que cada vez mais a sociedade, possa ter acesso a participar e avaliar o processo de tomada de decisão sobre a Ciência, a Tecnologia.

Perante tantas informações, por vezes imprecisas, as pessoas precisam ser conscientizadas a participarem e se posicionar em discussões públicas referentes à problemas que interferem e afetam a sociedade, sendo assim, faz-necessário certo conhecimento científico que torne possível a compreensão de empecilhos de cunho sócio científicos e socioambientais. Outrossim, a escola possui papel fundamental para desenvolver nos adolescentes o pensamento crítico, permitindo a apropriação não somente em aspectos conceituais da ciência, mas viabilizando as relações destes com outros de natureza social, política, econômica e ambiental, agregando a aprendizagem científica com questões problemáticas do entorno em que estão inseridos (MARCONDES et al, 2009).

O Componente Curricular Práticas Experimentais não deve ter características voltadas à aula tradicional, propiciando a ruptura da imagem neutra da ciência, podendo promover o interesse por estes conhecimentos e melhorando a criticidade, auxiliando na resolução de problemas de cunho pessoal, social e científico-tecnológico, oportunizando maior conscientização e sensibilização das interações entre ciência, tecnologia e sociedade favorecendo a participação mais atuante do educando nas questões de ordem social, política, econômica e ambiental dentre outras (MARCONDES et al, 2009).

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem perpassa pela contextualização, investigando-se, segundo Machado (2010), as considerações em múltiplas dimensões do cotidiano dos educandos e de práticas sociais em que estão imersos. É preciso compreendê-los como sujeitos ativos no processo de formação e transformação como indivíduos críticos.

Em suma, este componente curricular se justifica por empregar atividades experimentais no processo de aprendizagem por meio de aspectos conceituais, socioambientais, sócio científicos, resolução de problemas, alfabetização científica mediante experimentação investigativa num enfoque CTS. Sendo viável que professores com graduação em todas as áreas do conhecimento estão habilitados a ministrar as aulas deste componente. No entanto, devido ao caráter de experimentação, enfatiza-se que preferencialmente, as atividades deste componente sejam desenvolvidas em parceria com professores das áreas de conhecimentos Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias.

A atividade experimental na escola pode ser compreendida como toda prática pedagógica relacionada a processos físicos, químicos e biológicos. A qual possa envolver a observação, análise e conclusão, além da manipulação de materiais como vidrarias, reagentes,

instrumentos e equipamentos eletroeletrônicos, mecânicos ou térmicos, como também materiais alternativos quando adequados ao tipo de atividade e do espaço pedagógico planejado para sua realização.

7. Possibilidades de Encaminhamentos Metodológicos

Este componente curricular apresenta uma constituição diferenciada, uma vez que, professores das diversas ciências poderão ministrá-lo, pois o cerne de um Componente Curricular é o Projeto de Vida do estudante, que abrange a vivência do educando e do educador. Assim como, questões socioambientais e sócio científicos, fatores políticos, religiosos, tecnológicos, sociais, econômicos e históricos os quais, proporcionam aos adolescentes valores indispensáveis para o desenvolvimento do conhecimento científico como interpretar questões inerentes ao meio em que estão inseridos, a fim de se tornarem cidadãos atuantes e críticos na sociedade.

Porquanto, na escola, a apropriação do conhecimento científico - tecnológico ocorre por meio da observação, resolução de problemas, interpretação de informação, coleta de dados, experimentação investigativa, alfabetização científica (BRANDI e GURGEL, 2002; AULER e DELIZOICOV, 2001; LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001; SASSERON e CARVALHO, 2011; CHASSOT, 2000) ou enculturação científica (CARVALHO e TINOCO, 2006; MORTIMER e MACHADO, 1996), dentre outros.

Para o aprimoramento deste componente, sugere-se que o educador utilize metodologias pautadas nas seguintes concepções: Positivismo (quantitativo), Interpretacionismo (qualitativo) e Interdisciplinar (OLIVEIRA, 2008). Para a coleta de dados com fins avaliativos, recomenda-se a observação, a pesquisa de informações objetivando a formação do educando pesquisador, registros das observações, a problematização e a experimentação, por meio de instrumentos, como por exemplo, Fotografia Científica, Rodas de Conversa, Feira de Ciências, Diário de Bordo, Portfólio, Experimentos, e outros que o professor considerar pertinente ao componente curricular e sua prática pedagógica.

Sobretudo, é preciso que o planejamento do professor seja organizado, visando à seleção de conteúdos, resolução de problemas, temas ou questões socioambientais, sócio científicas num enfoque CTS e experimentação de caráter investigativo. Sendo que a orientação do professor perpassa pelas abordagens metodológicas supracitadas. Nestas, o docente deve priorizar o estudante como sujeito ativo e criativo, o que requer planejar estratégias didáticas que envolvem a apropriação do conhecimento científico pelos educandos.

Ademais, para Trowbridge e Bybee (1990), as atividades experimentais devem ser propiciadoras do desenvolvimento de capacidades, as quais são classificadas em:

- Capacidades Aquisitivas: ouvir, pensar, pesquisar, inquirir, investigar e recolher dados;
- Capacidades Organizacionais: registrar, comparar, contrastar, classificar, organizar, planificar, rever, avaliar e analisar;
- Capacidades Criativas: desenvolver planos, arquitetar, inventar e sintetizar;
- Capacidades manipuladoras: usar instrumentos, cuidar dos instrumentos, demonstrar, experimentar, reparar, construir e calibrar;
- Capacidades de comunicação: questionar, discutir, explicar, relatar, escrever, criticar, construir gráficos e ensinar.

Para os autores supracitados, trata-se de um grande prejuízo aos estudantes quanto ao desenvolvimento de capacidades quando não se realizam atividades experimentais ou

quando estas são concebidas de forma inadequada, ou seja, sem problematização e sem contextualização. Nesta perspectiva, o educador deve pensar na formação de um aluno pesquisador utilizando como apporte pedagógico o Diário de Bordo, Portfólio e as Rodas de Conversa, Fotografia Científica e os 3MP (três Momentos Pedagógicos).

O termo **Pesquisar**, de acordo com Bagno (2007), significa procurar, buscar com cuidado, procurar em toda parte, informar-se, inquirir, perguntar, indagar bem, aprofundar na busca. Ainda segundo esse autor, pesquisa faz parte do nosso dia-a-dia. O ser humano realiza pesquisa a todo instante quando compara preços, marcas, ou antes de tomar qualquer decisão. Ela está presente também no desenvolvimento da ciência, no avanço tecnológico, no progresso intelectual de um indivíduo. “A pesquisa é, simplesmente, o fundamento de toda e qualquer ciência” (BAGNO, 2007). Na escola, a formação de alunos capazes de selecionar as informações e de realizar pesquisas corresponde um ganho para o desenvolvimento de capacidades. Para este componente, aconselha-se que o educando realize pesquisas de experimentos e que desenvolva hipóteses para explicar os conceitos que abranjam todas as áreas do conhecimento.

As **Rodas de Conversa**, para Melo e Cruz (2014), são possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de uma conversação eficaz e produtiva entre educandos. Este procedimento é considerado como um importante instrumento metodológico para a aproximação entre os sujeitos investigados no ambiente escolar. Neste componente, o professor orientador, pode lançar uma problematização e solicitar que os estudantes resolvam o problema. Assim como, os estudantes podem ser instigados a criar modelos para a resolução do problema.

Cabe salientar que o **Diário de Bordo**, segundo Dias et al. (2013), pode ser estimado como um momento reflexivo do professor, em que o docente pode transformar as observações em registro documentado a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula ou em outro ambiente educativo. No entanto, os estudantes podem ser aconselhados a ter o seu próprio diário de bordo e nele, realizar todos as observações durante o desenvolvimento das diferentes práticas experimentais, bem como, registrar as considerações realizadas em rodas de conversa.

Segundo Parente (2014, p. 295): “**Portfólios** são, assim, coleções intencionais de trabalhos e outras evidências dos adolescentes que mostram seus esforços, progressos e realizações e que consistem numa documentação rica das diversas experiências das crianças ao longo do tempo”. O portfólio é outro recurso interessante para registros e observações durante as atividades experimentais. Para Cotta et al (2013), os portfólios são instrumentos avaliativos e autoavaliativos, desenvolvendo nos educandos a organização, o pensamento compreensivo, o pensamento reflexivo, o pensamento crítico e o pensamento criativo. Desta maneira, esses autores informam que o portfólio é uma estratégia que, simultaneamente, facilita a aprendizagem e permite a avaliação da mesma.

Para Vogt, Cecatto e Cunha (2018), a **Fotografia Científica** é uma linguagem não verbal que auxilia para a exibição do delinejar teórico aplicado, em manifestações artístico-culturais como coadjuvante eficaz em inúmeras descobertas científico-tecnológico. Sugere-se para este componente, que o educador oriente quanto a análise de imagens em Livros Didáticos, fotos de experimentos, bem como, o professor pode propor uma atividade na qual os estudantes capturem uma imagem que representa uma problemática socioambiental,

socioeconômica ou socio científica e a partir desta imagem seja promovida uma roda de conversa com os adolescentes.

Outra metodologia a ser pensada pelo professor é a dinâmica dos **Três Momentos Pedagógicos** (DELIZOICOV, 1983; ANGOTTI, 1982; PERNAMBUCO et al., 1988) obtidos através da investigação temática de Freire (1975), propõe colaborar para uma compreensão da prática pedagógica de educadores que nela se referenciam, assim como para um resgate de aspectos que fundamentam teórica e praticamente a gênese e proposição dos 3MP (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2014). Essa dinâmica foi abordada inicialmente por Delizoicov (1982, 1983) para a realização da transposição da concepção de Educação proposta por Paulo Freire, a qual pode ser caracterizada por:

1º Momento - Problematização Inicial: neste momento pedagógico é apresentado aos estudantes questões ou situações reais, a fim de propiciar a conscientização de que os educandos precisam se apropriar de novos conhecimentos para resolver o que foi proposto inicialmente.

2º Momento - Organização do Conhecimento: este é o momento em que o professor orienta o estudo dos conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento para a compreensão dos temas e da problematização inicial.

3º Momento - Aplicação do Conhecimento: momento que aborda a sistematização do conhecimento incorporado pelo estudante, para analisar, interpretar e resolver as questões propostas inicialmente.

Por meio das possibilidades metodológicas citadas, sugere-se alguns temas socioambientais com os quais o professor pode utilizar:

Resíduos sólidos - lixo

- O professor pode refletir sobre o que é lixo, os diferentes tipos de resíduos (lixo eletrônico, resíduo da construção civil, plásticos e outros) e impacto para meio ambiente e para a saúde dos seres vivos;
- Análise das possíveis soluções para reduzir a produção de lixo no mundo, tais como, a logística reversa;
- Fundamentar sobre a quantidade de lixo nos oceanos provenientes do descarte de materiais como o plástico e suas implicações para o meio ambiente e a sociedade;
- Entender as consequências para meio ambiente, sociedade e seres vivos do consumismo desenfreado.

Poluição Atmosférica

- Analisar as consequências que o avanço tecnológico oferece para aumento da poluição do ar;
- Discutir e se apropriar do conhecimento entre a relação de poluição atmosférica e chuva ácida;
- Entender os riscos para saúde humana e doenças causadas pela emissão de gases responsáveis pela poluição atmosférica e problemas à saúde que podem ser ocasionados.

Efeito Estufa

- Apropriar-se do conceito de efeito estufa;
 - Compreender a relação entre desenvolvimento econômico e aquecimento global e as consequências para a sociedade e meio ambiente do aquecimento global;
 - Entender a influência da ciência e da tecnologia para o efeito estufa,
 - Discutir as possíveis soluções para o aquecimento do planeta.
-

Igualmente, o docente pode abordar outros temas tais como: descarte de medicamentos vencidos, uso de agrotóxicos e o descarte de embalagens, desmatamentos, camada de ozônio, extinção de espécies, degradação do solo, saneamento básico, superpopulação, segregação urbana, transporte público, favelização, ilhas de calor, inversão térmica dentre outros. Antes de selecionar o tema, os educadores, devem investigar qual a realidade que envolve a escola e os educandos. A partir deste diagnóstico, define-se o tema socioambiental ou sociocientífico, bem como, os conteúdos que emergem da proposta inicial feita pelo professor.

Salienta-se ainda que, neste componente curricular o professor deve promover o trabalho em grupos ou equipes, pois, segundo Peduzzi (2009), promove a noção de integração favorecendo a discussão crítica, a oralidade e o desenvolvimento científico nos adolescentes. Deve-se também, articular os conteúdos propostos neste documento aos temas trabalhados, não que seja obrigatório aplicar os conteúdos aqui propostos, mas estes devem servir com norteadores para o desenvolvimento deste componente.

É importante que os docentes tenham autonomia para fazer uso de diferentes abordagens, estratégias e recursos de modo que o processo ensino aprendizagem dos conceitos científicos, a partir dos materiais de divulgação, propicie aos estudantes às relações entre o que já sabe e a compreensão desses novos conceitos na sua estrutura cognitiva. Para tal, como propõe as DCE de Ciências (PARANÁ, 2009b), o desenvolvimento de “uma prática que leve à integração dos conceitos científicos e valorize o pluralismo metodológico” (p. 68). Esse processo pode ser melhor articulado por diversos meios, como por exemplo: livros científicos, didáticos e paradidáticos; textos de jornal, revistas, bancos de artigos; obras de arte, fotografias, figuras, quadrinhos, charges e tiras; audiovisuais de documentários, programas de rádio e TV; retroprojetor, multimídia, microscópio, lupas e telescópio; jogos e modelos didáticos; organogramas, diagramas, infográficos e tabelas; feiras, museus, laboratórios, exposições, seminários, debates, parques, observatórios e planetários; entre muitos outros (PARANÁ, 2009b, p. 73).

8. Possibilidades de Avaliação

A avaliação é atividade essencial do processo ensino-aprendizagem e, como definida na legislação, deve ser contínua e cumulativa, permitindo que tanto professor como estudante identifiquem o grau de compreensão e apropriação de conceitos e práticas trabalhados, bem como das atitudes e habilidades desenvolvidas.

No caso das aprendizagens propostas pelos componentes curriculares da parte diversificada do currículo na oferta da educação em tempo integral, o principal objetivo da avaliação é acompanhar o percurso de cada estudante, seus ganhos e desafios, definindo ações para avançar ou retomar processos de ensino.

Tem, assim, relação direta com conteúdo e forma do ensino, ou seja, é planejada no contexto das opções e decisões feitas pelo professor no âmbito da aula e seus encaminhamentos. Ao definir objetivos para a aula ou para uma sequência de aulas que tenham unidade entre si, o professor seleciona quais conteúdos são viáveis para atingi-los, bem como que encaminhamentos metodológicos e recursos são adequados para sua compreensão. Também são planejadas aulas em que os estudantes são estimulados a experimentar situações que os levem a exercitar as habilidades e os raciocínios vinculados aos objetivos propostos.

Neste sentido, a avaliação não deve destoar desse percurso, pois tem foco na aprendizagem como resultado do processo de ensino. Para uma avaliação que identifique o grau de compreensão e apropriação pelos estudantes e permita ao professor decidir sobre retomadas ou avanços no âmbito da aula, é essencial, além de planejar seus instrumentos e seus critérios, oportunizar situações contextualizadas quanto ao sentido dos conhecimentos na realidade.

Os instrumentos que o professor utiliza para avaliar também devem ser selecionados considerando as características do conhecimento, se é uma habilidade teórica ou prática, e os critérios implícitos nos objetivos estabelecidos para os estudantes. Um possível roteiro para planejar a avaliação é responder a perguntas como: quais objetivos tivemos com essas aulas? O que fizemos para alcançar esses objetivos? O que é importante que o estudante assimile ou domine ou seja capaz? Como posso identificar esse domínio?

Essas características se aplicam também a auto avaliação, a qual é uma importante forma de reflexão do estudante sobre seu próprio percurso. Esta também deve ser conduzida pelo professor, superando uma forma equivocadamente simplificada, e possibilitando o reconhecimento tanto dos desafios a serem superados, como um planejamento do próprio estudante no sentido de dedicação ao estudo.

9. Sugestão de Recursos Didáticos

Para Souza (2007, p. 111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Nessa perspectiva, para este componente curricular, sugere-se a utilização da pesquisa, diário de bordo, portfólio, fotografia científica, roda de conversa e outras tantas possibilidades não mencionadas anteriormente, como: feira de ciências, questionários, entrevistas, mapas conceituais e mentais, relatórios de aulas experimentais, vídeos, jogos, cartazes, solicitação de materiais do cotidiano do aluno, músicas, entre outros que possam condizer com o objetivo proposto. O professor não pode esquecer que é necessário atrelar a prática e teoria com o que deseja avaliar. É preciso que para cada aula, o educador tenha bem fundamentado, que expectativas de aprendizagem espera atingir. Que conhecimentos pretende que os estudantes se apropriem. Caso contrário, pode ocorrer imprevistos e frustrações para ambas as partes.

Como este componente curricular tem características muito específicas, os recursos didáticos supracitados, precisam ser articulados com temas socioambientais, sócio científicos, experimentação investigativa com enfoque CTS, resolução de problemas e alfabetização científica. Tais temáticas quando trabalhadas na educação básica podem instigar os alunos a confrontar suas experiências escolares com problemas cotidianos e desenvolver a responsabilidade social, a capacidade argumentativa, raciocínio com maior exigência cognitiva e despertar um maior interesse dos estudantes pelo estudo de ciências, almejando contribuir na aprendizagem de conceitos científicos e de aspectos relacionados à natureza da ciência (NIEZER, 2017).

10. Referências

ANGOTTI, J. A. P. **Solução alternativa para a formação de professores de ciências: um projeto educacional desenvolvido na Guiné-Bissau.** 1982. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: Pressupostos para o Contexto Brasileiro. **Revista Ciência e ensino**, v.1, n. especial, 2007.

_____ ; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científico-Tecnológico para quê? **Ensino - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, junho, 2001.

_____.; BAZZO, W. A. Reflexões para a Implementação do Movimento CTS no Contexto Educacional Brasileiro. **Revista Ciência & Educação**, v. 7, n.1, 2001.

BAGNO, M. **Pesquisa na Escola o que é como se faz**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BERBEL, N. A. N. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRANDI, A. T. E.; GURGEL, C. M. A. A alfabetização Científica e o Processo de Ler e Escrever em Séries Iniciais: Emergências de um Estudo de Investigação-Ação. **Ciência & Educação**, v. 8, n.1, p. 113-125, 2002.

CARVALHO, A. M. P; TINOCO, S. C. O **Ensino de Ciências como “enculturação”**. In: Catani, D. B. e Vicentini, P. P. Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores. São Paulo, 2006.

DIAS, V. B.; PITOLLI, A. M. S.; PRUDÊNCIO, C. A. V.; OLIVEIRA, M. C. A. de. O Diário de Bordo como ferramenta de reflexão durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz – Bahia. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 9, 2013, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: ENPEC, 2013.

CAMPANÁRIO, J. M.; MOYA, A. ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 17, n. 2, p. 179-192, 1999.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica - Questões e Desafios para a Educação**. Ijuí, Editora Unijuí, 2000.

COTTA, R.M.M.; COSTA, G. D.; MENDONÇA, E.T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciências e Saúde Colet.**, 18(6): p. 1847-56, 2013.

DAMIS, O. T. **Didática e Ensino: Relações e Pressupostos**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Repensando a Didática. 23^a Edição. São Paulo Papirus, 2006.

DELIZOICOV, D. Ensino de física e a concepção freireana de educação. **Revista de Ensino de Física**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1983.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**, n. 9, maio 1999.

FERREIRA. A.B.H. Novo Dicionário Aurélio. São Paulo, Nova Fronteira, 2a. edição, 1986.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Ensaios - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n.1, p. 37 - 50. 2001.

MACHADO, A. M. Medicinalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever? In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.), **Dislexia: subsídios para políticas públicas**, p. 24-29. São Paulo, 2010.

MARCONDES, M. E. R.; CARMO, M. P. do; SUART, R. C.; SILVA, E. L. da; SOUZA, F. L.; JÚNIOR, J. B. S.; AKAHOSHI, L.H. Materiais Instrucionais numa Perspectiva CTSA: Uma Análise de Unidades Didáticas Produzidas por Professores de Química em Formação Continuada. **Investigações em Ensino de Ciências** - V. 14 (2), p. 281 - 298, 2009.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H. A Linguagem em uma Aula de Ciências, Presença Pedagógica, v. 2, n. 11, p. 49 - 57. 1996.

MOTTA, C.S.; DORNELES, A. M.; GALIAZZI, M. do C.; HECKLER, V. Experimentação Investigativa: indagação dialógica do objeto aperfeiçoável. In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013.**

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". Ciência e Educação. Bauru, v. 20, n. 3, p. 617 - 638. 2014.

NIEZER, T. M. **Formação continuada por meio de atividades experimentais investigativas no ensino de química com enfoque CTS**. 2017. 268 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

OLIVEIRA, C. L. de. Um Apanhado Teórico-Conceitual sobre a Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas e Características. **Revista Travessias: Educação, Cultura, Linguagem e Arte**. Edição 04, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/3122-11555-1-PB.pdf>. Acesso em 20 out. 2019.

PARENTE, C. **O portfólio sob o olhar da criança**. In: GUIMARÃES, M. C.; CADORNA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. Portfólio: uma estratégia de avaliação na educação infantil Porto Alegre: Mediação, 2014.

PERNAMBUKO, M. M. C. et al. Projeto ensino de ciências a partir de problemas da comunidade. In: SEMINÁRIO CIÊNCIA INTEGRADA E/OU INTEGRAÇÃO ENTRE AS CIÊNCIAS: TEORIA E PRÁTICA, Rio de Janeiro, 1988. **Atas...** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

PEDUZZI, M. Trabalho em Equipe. **Dicionário da Educação em Saúde**, Rio de Janeiro, 2009.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

SASSERON, L. H; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16 (1), p. 59 - 77, 2011.

SEIXAS, R. H. M.; CALABRÓ, L.; SOUSA, D.O. A Formação de Professores e os Desafios de Ensinar Ciências. **Revista Thema**, v. 14, n.1, p. 289 - 303, 2017.

SILVA, R. R. da; MACHADO, P. F. L. Experimentação no ensino médio de química: a necessária busca da consciência ético-ambiental no uso e descarte de produtos químicos: um estudo de caso. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 233-249, 2008.

SILVA, J. L.; MORADILLO, E. F. Avaliação, ensino e aprendizagem de Ciências. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 4, n. 1, p 1-12. Minas Gerais, 2002.

SOUZA, S. E. O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO ESCOLAR. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>. Acesso em: 20 out. de 2019.

TROWBRIDGE L. W.; BYBEE, R. W. Becoming a Secondary School Science Teacher. Fifth Edition. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

VALADARES, E. C. Propostas de experimentos de baixo custo centradas no aluno e na comunidade. **Química Nova na Escola**, v. 13, p. 38-40, 2001.

VOGT, C. F. G.; CECATTO, A. J.; CUNHA, M. B. A Fotografia Científica e as Atividades Experimentais: Livros Didáticos de Química. **ACTIO**, v. 3, n.1, p. 56-74. Curitiba, 2018.

PROTAGONISMO

(Escolas com oferta exclusiva de Tempo Integral)

1. Componentes Curriculares relacionados: Todos os componentes curriculares.

2. Anos/séries: 6º e 9º anos do Ensino Fundamental

3. Perfil/Formação exigida para o(a) professor(a)

- Graduação com licenciatura plena em qualquer disciplina.
- Pós-graduação, a nível de especialização, mestrado ou doutorado.
- Ter habilidade para o trabalho com projetos pautados no protagonismo das juventudes por meio de clubes, grêmio estudantil, conselho de líderes, entre outros.
- Conhecimento e utilização de metodologias ativas e diversificadas.

Neste componente curricular o professor terá como objetivo central fomentar e acompanhar práticas e vivências em protagonismo, entendidas como oportunidades educativas constituídas por intermédio de espaços e situações onde o educando atua como protagonista, sendo objeto e sujeito das ações de aprendizagem empreendidas por ele próprio, com maior ou menor mediação dos educadores, a depender do seu nível de maturidade e de autonomia. O professor deverá considerar estratégias que permitam fazer COM os jovens, e não PELOS jovens.

4. Carga Horária: 1 (uma) aula semanal.

5. Conteúdos/temas sugeridos:

- Elementos conceituais, teóricos e históricos das atividades protagonistas.
- Orientação e apoio na experiência dos Clubes, Conselho de Líderes, Grêmio Estudantil, Projetos de intervenção em diversas dimensões da realidade e/ou outras vivências durante o período escolar.

6. Justificativa:

A oferta deste componente curricular não deve se confundir com situações de lazer desvinculadas do currículo ou acessórias a ele e ao projeto escolar necessita assegurar uma participação legítima dos estudantes desde a concepção, planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados das práticas realizadas e vivências apreendidas. No âmbito da escola, podem se estruturar a partir de organizações como os Clubes, o Conselho de Líderes, Grêmio Estudantil e Projetos de intervenção em diversas dimensões da realidade, que têm como característica sua formalização e organização perante a comunidade escolar ou ainda,

por meio de ações de mobilização de estudantes em torno de situações específicas típicas do cotidiano escolar, a exemplo das campanhas educativas contra o desperdício de alimentos ou pela preservação do patrimônio, entre outras.

7. Possibilidades de encaminhamentos metodológicos:

Compreender o conceito de protagonismo juvenil é fundamental para pensarmos novas formas de organizar: Conselho de Classe; Reunião de pais e mestres; Mostras culturais; Festas típicas; Escolha de tutores; Avaliações de aprendizagem; Atividades da escola.

Outras possibilidades são sugeridas no material elaborado pelo parceiro - Acordo de Cooperação nº. 2019000013.

8. Possibilidades de Avaliação:

Ver Capítulo 3, do material elaborado pelo parceiro - Acordo de Cooperação nº. 2019000013.

9. Sugestão de Recursos Didáticos:

Sugeridas no material elaborado pelo parceiro - Acordo de Cooperação nº. 2019000013.

10. Referências:

EMENTAS COMPONENTES COMPLEMENTARES – ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

ESTUDO ORIENTADO

1. Componentes Curriculares relacionados: Todos os componentes curriculares.

O Componente Curricular Estudo Orientado está relacionado com todas as áreas de conhecimento, considerando que aprender a estudar é condição para a continuidade do desenvolvimento do percurso escolar do estudante.

Nas escolas que ofertam Educação Integral em Tempo Integral - Turno Único, onde que os estudantes passam o dia todo em atividades pedagógicas, esse componente prevê atender à necessidade de criar uma rotina de estudo que contribua para a melhoria da aprendizagem.

2. Séries:

- 1^a à 3^a séries do Ensino Médio em Tempo Integral

3. Perfil/Formação exigida para o(a) professor(a)

Para o Componente Curricular Estudo Orientado as aulas poderão ser distribuídas à professores que possuam graduação com licenciatura plena em qualquer disciplina, e preferencialmente possuam:

- Habilidade para o trabalho com grupos de estudo, projetos pautados na pesquisa, na investigação e grupo de estudo.
- Pós-graduação, a nível de especialização, mestrado ou doutorado, com ênfase em educação e/ou Graduados em Pedagogia.

4. Carga Horária: 6 aulas semanais.

5. Conteúdos:

O componente curricular Estudo Orientado é organizado em aulas, destinado a qualificar o tempo de estudo nas escolas de tempo integral e ensinar o estudante a estudar. Por meio do desenvolvimento de métodos de estudos, técnicas e procedimentos, objetiva que o estudante aprimore a capacidade de se organizar, planejar e conduzir os estudos que se relacionem a conteúdos escolares oriundos das aulas dos componentes da Base Nacional Comum Curricular. Espera-se que assim o estudante desenvolva auto-organização, responsabilidade pessoal deixando uma condição de dependência, passando para a autonomia nos estudos e no percurso acadêmico.

Durante as aulas desse componente, os estudantes poderão fazer as tarefas escolares e outras atividades relacionadas aos estudos, porém não é apenas para esse elas se destinam. Esse tempo é destinado a atividades planejadas e com intencionalidade pedagógica, baseadas nos planos de estudo e atividades da turma, compreensão e aprofundando os conteúdos vistos em aula, estabelecendo relações entre o conhecimento e a sua aplicação na vida cotidiana.

6. Justificativa:

Aprender a estudar é fundamental para o desenvolvimento de diversas competências e melhoria na aprendizagem, contribuindo para os resultados nas avaliações, redução na evasão, abandono e retenção. Ao longo do percurso formativo dos estudantes deve-se trabalhar a auto-organização, a responsabilidade pessoal, e o compartilhamento de estratégias de estudos, especialmente para aqueles que frequentam o Ensino Fundamental - Anos Finais. De acordo com a BNCC:

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos (BRASIL, 2017, p.60).

Sendo assim, cabe à escola promover condições para esse aprendizado no sentido de valorizar as possibilidades intelectuais, sem prescindir dos vínculos sociais e afetivos, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, dentre as dez competências gerais da BNCC, estão o autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação que, nas aulas desse componente curricular, tem a oportunidade de serem desenvolvidas. Para tanto, é importante promover um clima escolar de excelência acadêmica, valorizar o esforço de cada estudante na aprendizagem, auxiliar para que conheça qual é a melhor forma de se organizar e aprender, bem como incentivar a colaboração entre todos. Ainda segundo a BNCC, os estudantes dessa etapa de ensino

se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2017, p.60).

Em consonância com o que aponta a BNCC, o componente curricular Estudo Orientado justifica-se pelo fato de que o aprendizado e o aprofundamento de repertório dos estudantes está relacionado à retomada de conteúdos no tempo dedicado aos estudos. Os estudantes que frequentam o turno único, nas escolas que ofertam Educação Integral em Tempo Integral, dispõem de tempo diário para atividades pedagógicas e é aconselhável que se evite enviar tarefas escolares para serem feitas em casa. Considerando que a rotina de estudo é muito importante para o aprendizado, este componente assegura não só um tempo na escola para

as tarefas e estudos, mas também o desenvolvimento de métodos de estudo que possibilitem que o estudante busque sua autonomia no aprendizado dentro e fora da escola.

7. Possibilidades de encaminhamentos metodológicos:

As aulas de Estudo Orientado devem se dar num ambiente escolar colaborativo, tendo em vista as relações interpessoais. As práticas didático-pedagógicas devem ter por objetivo formar um estudante capaz de se organizar e assumir as responsabilidades necessárias para seguir seus estudos, aprofundando o que foi aprendido em anos anteriores.

A escola deve oferecer, além de tempo e recursos, um ambiente propício e orientações adequadas para que os estudantes possam estudar de forma eficiente, cumprir suas tarefas, conhecer técnicas de leitura, análise e manipulação de informações, promoção de criatividade, curiosidade e pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas, atitudes de perseverança e autocontrole, colaboração e iniciativa, habilidades de comunicação e compromisso com sua aprendizagem.

Situações didáticas com planejamento e sistematização, como por exemplo, coletar informações e empregá-los de situações práticas, leitura para resolução de questões e dúvidas, visitas à Biblioteca para localizar informações, permitem aos estudantes compreenderem a importância da tarefa de estudar. O compartilhamento de bons resultados sobre estudar e aprender, de informações que possam auxiliar aos colegas de turma, a prática de monitoria, além de promoverem a solidariedade, desenvolvem não apenas as habilidades cognitivas, mas também habilidades socioemocionais.

As aulas desse componente devem prever estratégias para levar o estudante a compreender a relação entre o hábito dos estudos e o desenvolvimento da aprendizagem, identificar os hábitos para a criação de uma rotina de estudos, estabelecer essas rotinas de acordo com as suas características e necessidades para o seu aprendizado.

8. Possibilidades de avaliação:

O componente curricular Estudo Orientado está vinculado à avaliação de todos os outros componentes da etapa de ensino. De acordo com o Referencial Curricular do Paraná, a avaliação

subsidia o professor com elementos para uma reflexão sobre a sua prática e o encaminhamento do trabalho com metodologias diferenciadas. Para o estudante, é o indicativo de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização da forma de estudo para avanços no processo de aprendizagem. Para a escola, constitui-se num diagnóstico para repensar a organização do trabalho pedagógico, a fim de assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes, vislumbrando uma educação com qualidade e o direito de aprendizagem (PARANÁ, 2018, p. 28).

A interlocução entre os componentes curriculares e o Estudo Orientado deve considerar essas possibilidades para reorganização da forma de estudo e reorientar seus encaminhamentos e suas práticas.

Considerando que o principal objetivo da avaliação é acompanhar o percurso de cada estudante, seus ganhos e desafios, definindo ações para avançar ou retomar processos de

ensino, o tempo na escola para as tarefas e estudos pode também prever períodos para avaliações semanais ou quinzenais, que sistematizam a avaliação dos componentes.

O processo de auto-organização passa também pela autoanálise para que o estudante possa entender onde se encontra nesse percurso e que mudança de atitudes pode realizar para obter melhores resultados. Para tanto, pode-se elaborar instrumentos de autoanálise (metacognição), com itens como níveis de interesse nas disciplinas/componentes, pontualidade, compreensão das explicações, atenção, iniciativa, entre outras. Em uma tabela de rotina de estudo, os estudantes podem demonstrar compromisso com a sua própria formação.

Para os estudantes, mais do que estabelecer objetivos e metas de estudo, é importante desenvolver a motivação e a dedicação no gerenciamento das atividades diárias, identificando se a opção de rotina de estudo é condizente com o seu perfil de aprendizagem. Sendo assim, a autoavaliação é fundamental para identificar como pode chegar a resultados cada vez melhores. A avaliação formativa, a valorização do percurso e o planejamento de objetivos possíveis de serem atingidos são estratégias para manter a motivação.

9. Sugestões de Recursos Didáticos

Nas escolas de tempo integral, também os recursos didáticos devem ser pensados na perspectiva da educação integral. Envolver lúdicode, jogos e momentos de criatividade podem melhorar o ambiente de estudo, não perdendo o objetivo que é o aprender a aprender. Algumas técnicas de estudo já são utilizadas pelos estudantes nesse processo, como as táticas mnemônicas, que facilitam a fixação de palavras ou outras informações, usando a primeira letra da palavra a ser lembrada.

É importante considerar que as pessoas têm formas diferenciadas de aprendizado, umas são mais visuais, outras aprendem melhor ouvindo. Outro exemplo de recurso muito utilizado é o mapa mental, um método para visualização sistêmica com diagrama composto por palavras, flechas, ícones, criando uma ordem lógica entre as informações com interconexões e relações entre si em sínteses esquemáticas.

Para o aprendizado de qualquer assunto o fichamento e o resumo são recursos importantes para reorganizar as informações lidas. O estudante transpõe assuntos lidos em recortes do que é relevante ou em suas próprias palavras. As tabelas e ou quadros resumo permitem visualizar interconexões entre as informações, organizando de maneira sintética aquilo que foi compreendido e, enquanto elabora tabelas, o estudante organiza o pensamento.

Os estudantes que aprendem melhor ouvindo, costumam gravar áudios com a própria voz, no celular ou em outro dispositivo, simulando uma aula ou um programa de rádio. É possível também acessar podcasts que abordem o assunto em estudo. Com o intuito de desenvolver a lógica e o raciocínio, além de controlar o nervosismo, uma outra sugestão é a apresentação do tema em estudo em frente a um espelho.

As aulas do componente curricular Estudo Orientado devem envolver os estudantes na perspectiva crítica e criativa, possibilitando também a pesquisa de novas formas de estudo e aprendizado, tanto em livros como em mídias. Valorizar e respeitar as contribuições dos estudantes é de fundamental importância para que se sintam acolhidos e estimulados a prosseguir nos estudos.

10. Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 03.out.2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba: SEED/DEB, 2018.

PRÁTICAS EXPERIMENTAIS

1. Componentes Curriculares relacionados: Biologia ou Física ou Química ou Matemática.

2. Anos (Modalidade de Ensino): 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio.

3. Perfil/Formação exigida para o professor

- Graduação em todas as áreas do conhecimento, preferencialmente, Biologia ou Física ou Química ou Matemática;
- Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto sensu* em Ensino de Ciências;
- Professores que apresentem conhecimentos em interdisciplinaridade, enfoque em Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS e alfabetização científica;
- Professores com apropriação das tecnologias educacionais, conhecimentos sociocientíficos, socioambientais e com propostas inovadoras para o ensino pautadas na resolução de problemas.

4. Carga Horária: 2 aulas semanais

5. Conteúdos

<p>1^a SÉRIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vitrarias, equipamentos e normas de laboratório; • Misturas homogêneas e heterogêneas; separação de misturas homogêneas e heterogêneas (magnetização, levigação, flotação e catação); • Fenômenos biológicos, físicos e químicos; • Princípio da conservação de energia; relação de consumo elétrico e biogás; • Micro-organismos; agentes patogênicos; fermentação; • Estados de agregação da matéria e suas mudanças de estados físicos; • Substâncias simples e compostas; • Proliferação de insetos e animais transmissores de doenças; • Sistema respiratório e consequências da poluição atmosférica; • Classificação periódica dos elementos; • Resolução de problemas. 	<p>2^a SÉRIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funções inorgânicas ácidos e óxidos; • Reações Químicas; Combustão; • pH e pOH, indicadores ácido-base; • Equilíbrios químicos no meio ambiente; processos reversíveis e irreversíveis; • Solubilidade; • Radiação; • Troca de calor; termodinâmica; • A natureza da luz e suas propriedades; • Mecanismos bioquímicos e biofísicos no interior da célula; processos reversíveis e irreversíveis.
<p>3^a SÉRIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Polímeros e reação de polimerização; • Propriedades dos materiais e transferência de calor; 	

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Funções orgânicas; propriedade da água; • Biodiversidade; • Eletromagnetismo. | |
|---|--|

6. Justificativa

Este componente curricular, tem como objetivo propor temas sociocientíficos e socioambientais por meio da experimentação investigativa num enfoque CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade, assim como apresentar caminhos metodológicos para o desenvolvimento deste componente à professores de todas as áreas de conhecimento prioritariamente em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Matemática e suas Tecnologias. Outra questão que este componente objetiva é a compreensão, pelo professor, de que Práticas Experimentais são também denominadas por atividades experimentais, estudo do meio, experimentação, visita com observação, aspectos conceituais, metodológicos e fenômenos naturais entre outras. Outrossim, é importante que o educando perceba a importância das atividades práticas e compreenda as razões para uso ou o não - uso destas atividades nas aulas de Ciências.

Nesta perspectiva, ao pensar o perfil do professor das diferentes Ciências, esbarra-se em sua formação acadêmica, na construção do “saber” e do “fazer” deste profissional relacionado com a sua vida prática, com a velocidade e a quantidade de informações disponíveis na sociedade atual. Sendo assim, faz-se necessário que estes educadores busquem estratégias didáticas pautadas na resolução de problemas e alfabetização científica para melhor apropriação de conhecimentos pelos estudantes (SEIXAS; CALABRÓ; SOUZA, 2017).

Para os autores citados, refletir sobre o saber e fazer não é suficiente, uma vez que, é preciso pensar no professor das diversas áreas do conhecimento como um profissional que se sinta desafiado a usar conhecimento científico, tecnologias educacionais, estratégias didáticas inovadoras e criativas, as quais, na maioria das vezes, não estiveram presentes na sua formação inicial, porém estão presentes na realidade escolar. Em consonância com este pensar, Damis (2006) informa que o ato de ensinar desenvolvido na escola é, na maioria das vezes, apresentado à luz de relações existentes entre elementos que compõe a prática pedagógica, isto é, o professor, o aluno, os conhecimentos, os procedimentos, os recursos e tecnologias utilizadas. Sendo assim, é necessário que o professor busque qualificação, à medida em que atua no processo de mediação de conhecimento aos seus estudantes.

Semelhantemente, Driver et al. (1999), informam que a aprendizagem das ciências passa por um processo de enculturação, pois a compreensão e apropriação do conhecimento científico é uma construção social validada pela comunicação.

Valadares (2001) corrobora com esta ideia quando diz que, um dos maiores desafios do Ensino de Ciências, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, é construir uma relação entre o conhecimento escolar e o cotidiano dos estudantes. Frequentemente, a ausência deste vínculo é responsável por apatia e distanciamento entre alunos e professores.

Para Silva e Machado (2008, p. 234), “nos últimos 25 anos, na literatura brasileira, há uma gama de publicações que versam sobre os problemas do ensino de Ciências em nosso país. Em todas elas, em maior ou menor extensão, a questão da experimentação foi sempre mencionada”. Estes autores propõem uma discussão mais aprofundada inerente às tendências atuais, em que a experimentação é encontrada, porém, sem envolver as questões

socioambientais e sócio científicas, uma vez que estas questões passaram a ser abordadas mais recentemente. De acordo com estes autores:

O conceito de atividade prática não pode limitar-se somente àqueles que são criados e reproduzidos na sala de aula ou no laboratório, mas também materializados na vivência social e que permeiam as negociações de significado do ponto de vista dos alunos. Nesta perspectiva, as questões socioambientais e sócio científicos passam a ter um papel crucial, na medida em que propiciam a percepção individual motivadora para uma consciência coletiva, que pode resultar em mudanças de atitudes em relação ao conceito de meio ambiente (SILVA; MACHADO, 2008, p. 235).

Por consequência, o emprego de atividades experimentais como proposta para resolução de problemas, aborda um outro enfoque presente em divulgação nas pesquisas em Educação de Ciências que requer atividades práticas. Isto é, o educador pode propor problemas como experimentos a fim de permitir aos estudantes que realizem conjuntos de observações, tarefas de classificações, entre outras. Incumbindo ao docente, um papel de orientador da aprendizagem (CAMPANÁRIO; MOYA, 1999). Percebe-se, então, que as atividades práticas devem estar situadas em um contexto de ensino e aprendizagem em que se desenvolvem tarefas de compreensão, interpretação e reflexão. Quando em um ensino menos diretivo, as atividades práticas podem envolver os alunos em todas as fases, até no planejamento experimental, tendo um caráter investigativo ao incentivar a elaboração e criação de hipóteses, de estratégias e de soluções para problemas. Esta forma de utilizar e compreender as atividades práticas questiona o uso da prática descontextualizada e reprodutiva, tornando-se momento de aprendizagem repleto de raciocínio e criação (CAMPANÁRIO; MOYA, 1999).

A disposição da experimentação investigativa na escola envolve trabalhar a partir de perguntas dos adolescentes e professor sobre os fenômenos da natureza em estudo. Essas perguntas oportunizam a construção de modelos que possibilitam questionamentos e argumentos que podem levar a melhor compreensão dos fenômenos e, com isso, aperfeiçoar a construção de conhecimento produzido (MOTTA; DORNELES; GALIAZZI; HECKLER, 2013).

Para estes mesmos autores, considera-se experimentação investigativa como sendo a busca por uma resposta para a questão problema que auxilia, o educando, a atingir qualquer objetivo sugerido, uma vez que, a experimentação intensifica o entendimento dos conceitos e leva a uma aprendizagem significativa inerentes ao diálogo intenso em torno de experimentos, das linguagens e do discurso das Ciências. Para tal, os sujeitos participantes devem ser ativos, responsáveis e abertos a novas perspectivas de aprendizagem (MOTTA; DORNELES; GALIAZZI; HECKLER, 2013).

Entretanto, diante da avalanche tecnológica oportunizada pelo avanço das ciências nos últimos anos e ampla divulgação pela mídia, o ensino científico tornou-se indispensável para todos. Esse desenvolvimento trouxe muitas benesses para humanidade, porém, geraram diversas implicações para sociedade, meio ambiente entre outros. Segundo Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007), é necessário que cada vez mais a sociedade, possa ter acesso a participar e avaliar o processo de tomada de decisão sobre a Ciência, a Tecnologia.

Perante tantas informações, por vezes imprecisas, as pessoas precisam ser conscientizadas a participarem e se posicionar em discussões públicas referentes à problemas que interferem e afetam a sociedade, sendo assim, faz-necessário certo conhecimento científico que torne possível a compreensão de empecilhos de cunho sócio científicos e socioambientais. Outrossim, a escola possui papel fundamental para desenvolver nos adolescentes o pensamento crítico, permitindo a apropriação não somente em aspectos conceituais da ciência, mas viabilizando as relações destes com outros de natureza social, política, econômica e ambiental, agregando a aprendizagem científica com questões problemáticas do entorno em que estão inseridos (MARCONDES et al, 2009).

O Componente Curricular Práticas Experimentais não deve ter características voltadas à aula tradicional, propiciando a ruptura da imagem neutra da ciência, podendo promover o interesse por estes conhecimentos e melhorando a criticidade, auxiliando na resolução de problemas de cunho pessoal, social e científico-tecnológico, oportunizando maior conscientização e sensibilização das interações entre ciência, tecnologia e sociedade favorecendo a participação mais atuante do educando nas questões de ordem social, política, econômica e ambiental dentre outras (MARCONDES et al, 2009).

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem perpassa pela contextualização, investigando-se, segundo Machado (2010), as considerações em múltiplas dimensões do cotidiano dos educandos e de práticas sociais em que estão imersos. É preciso compreendê-los como sujeitos ativos no processo de formação e transformação como indivíduos críticos.

Em suma, este componente curricular se justifica por empregar atividades experimentais no processo de aprendizagem por meio de aspectos conceituais, socioambientais, sócio científicos, resolução de problemas, alfabetização científica mediante experimentação investigativa num enfoque CTS. Sendo viável que professores com graduação em todas as áreas do conhecimento estão habilitados a ministrar as aulas deste componente. No entanto, devido ao caráter de experimentação, enfatiza-se que preferencialmente, as atividades deste componente sejam desenvolvidas em parceria com professores das áreas de conhecimentos Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias.

7. Possibilidades de Encaminhamentos Metodológicos

Este componente curricular apresenta uma constituição diferenciada, uma vez que, professores das diversas ciências poderão ministrá-lo, pois o cerne de um Componente Curricular é o Projeto de Vida do estudante, que abrange a vivência do educando e do educador. Assim como, questões socioambientais e sócio científicos, fatores políticos, religiosos, tecnológicos, sociais, econômicos e históricos os quais, proporcionam aos adolescentes valores indispensáveis para o desenvolvimento do conhecimento científico como interpretar questões inerentes ao meio em que estão inseridos, a fim de se tornarem cidadãos atuantes e críticos na sociedade.

Porquanto, na escola, a apropriação do conhecimento científico - tecnológico ocorre por meio da observação, resolução de problemas, interpretação de informação, coleta de dados, experimentação investigativa, alfabetização científica (BRANDI e GURGEL, 2002; AULER e DELIZOICOV, 2001; LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001; SASSERON e CARVALHO, 2011; CHASSOT, 2000) ou enculturação científica (CARVALHO e TINOCO, 2006; MORTIMER e MACHADO, 1996), dentre outros.

Para o aprimoramento deste componente, sugere-se que o educador utilize metodologias pautadas nas seguintes concepções: Positivismo (quantitativo), Interpretacionismo

(qualitativo) e Interdisciplinar (OLIVEIRA, 2008). Para a coleta de dados com fins avaliativos, recomenda-se a observação, a pesquisa de informações objetivando a formação do educando pesquisador, registros das observações, a problematização e a experimentação, por meio de instrumentos, como por exemplos, Fotografia Científica, Rodas de Conversa, Feira de Ciências, Diário de Bordo, Portfólio, Experimentos, e outros que o professor considerar pertinente ao componente curricular e sua prática pedagógica.

Sobretudo, é preciso que o planejamento do professor seja organizado, visando à seleção de conteúdos, resolução de problemas, temas ou questões socioambientais, sócio científicas num enfoque CTS e experimentação de caráter investigativo. Sendo que a orientação do professor perpassa pelas abordagens metodológicas supracitadas. Nestas, o docente deve priorizar o estudante como sujeito ativo e criativo, o que requer planejar estratégias didáticas que envolvem a apropriação do conhecimento científico pelos educandos.

Ademais, para Trowbridge e Bybee (1990), as atividades experimentais devem ser propiciadoras do desenvolvimento de capacidades, as quais são classificadas em:

- Capacidades Aquisitivas: ouvir, pensar, pesquisar, inquirir, investigar e recolher dados;
- Capacidades Organizacionais: registrar, comparar, contrastar, classificar, organizar, planificar, rever, avaliar e analisar;
- Capacidades Criativas: desenvolver planos, arquitetar, inventar e sintetizar;
- Capacidades manipuladoras: usar instrumentos, cuidar dos instrumentos, demonstrar, experimentar, reparar, construir e calibrar;
- Capacidades de comunicação: questionar, discutir, explicar, relatar, escrever, criticar, construir gráficos e ensinar.

Para os autores supracitados, trata-se de um grande prejuízo aos estudantes quanto ao desenvolvimento de capacidades quando não se realizam atividades experimentais ou quando estas são concebidas de forma inadequada, ou seja, sem problematização e sem contextualização. Nesta perspectiva, o educador deve pensar na formação de um aluno pesquisador utilizando como apporte pedagógico o Diário de Bordo, Portfólio e as Rodas de Conversa, Fotografia Científica e os 3MP (três Momentos Pedagógicos).

O termo **Pesquisar**, de acordo com Bagno (2007), significa procurar, buscar com cuidado, procurar em toda parte, informar-se, inquirir, perguntar, indagar bem, aprofundar na busca. Ainda segundo esse autor, pesquisa faz parte do nosso dia-a-dia. O ser humano realiza pesquisa a todo instante quando compara preços, marcas, ou antes de tomar qualquer decisão. Ela está presente também no desenvolvimento da ciência, no avanço tecnológico, no progresso intelectual de um indivíduo. “A pesquisa é, simplesmente, o fundamento de toda e qualquer ciência” (BAGNO, 2007). Na escola, a formação de alunos capazes de selecionar as informações e de realizar pesquisas corresponde um ganho para o desenvolvimento de capacidades. Para este componente, aconselha-se que o educando realize pesquisas de experimentos e que desenvolva hipóteses para explicar os conceitos que abranjam todas as áreas do conhecimento.

As **Rodas de Conversa**, para Melo e Cruz (2014), são possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de uma conversação eficaz e produtiva entre educandos. Este procedimento é considerado como um importante instrumento metodológico para a aproximação entre os sujeitos investigados no ambiente escolar. Neste componente, o professor orientador, pode lançar uma problematização e solicitar que os estudantes

resolvam o problema. Assim como, os estudantes podem ser instigados a criar modelos para a resolução do problema.

Cabe salientar que o **Diário de Bordo**, segundo Dias et al. (2013), pode ser estimado como um momento reflexivo do professor, em que o docente pode transformar as observações em registro documentado a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula ou em outro ambiente educativo. No entanto, os estudantes podem ser aconselhados a ter o seu próprio diário de bordo e nele, realizar todos as observações durante o desenvolvimento das diferentes práticas experimentais, bem como, registrar as considerações realizadas em rodas de conversa.

Segundo Parente (2014, p. 295): “**Portfólios** são, assim, coleções intencionais de trabalhos e outras evidências dos adolescentes que mostram seus esforços, progressos e realizações e que consistem numa documentação rica das diversas experiências das crianças ao longo do tempo”. O portfólio é outro recurso interessante para registros e observações durante as atividades experimentais. Para Cotta et al (2013), os portfólios são instrumentos avaliativos e autoavaliativos, desenvolvendo nos educandos a organização, o pensamento compreensivo, o pensamento reflexivo, o pensamento crítico e o pensamento criativo. Desta maneira, esses autores informam que o portfólio é uma estratégia que, simultaneamente, facilita a aprendizagem e permite a avaliação da mesma.

Para Vogt, Cecatto e Cunha (2018), a **Fotografia Científica** é uma linguagem não verbal que auxilia para a exibição do delineado teórico aplicado, em manifestações artístico-culturais como coadjuvante eficaz em inúmeras descobertas científico-tecnológico. Sugere-se para este componente, que o educador oriente quanto a análise de imagens em Livros Didáticos, fotos de experimentos, bem como, o professor pode propor uma atividade na qual os estudantes capturem uma imagem que representa uma problemática socioambiental, socioeconômica ou sócio científica e a partir desta imagem seja promovida uma roda de conversa com os adolescentes.

Outra metodologia a ser pensada pelo professor é a dinâmica dos **Três Momentos Pedagógicos** (DELIZOICOV, 1983; ANGOTTI, 1982; PERNAMBUCO et al., 1988) obtidos através da investigação temática de Freire (1975), propõe colaborar para uma compreensão da prática pedagógica de educadores que nela se referenciam, assim como para um resgate de aspectos que fundamentam teórica e praticamente a gênese e proposição dos 3MP (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2014). Essa dinâmica foi abordada inicialmente por Delizoicov (1982, 1983) para a realização da transposição da concepção de Educação proposta por Paulo Freire, a qual pode ser caracterizada por:

1º Momento - Problematização Inicial: neste momento pedagógico é apresentado aos estudantes questões ou situações reais, a fim de propiciar a conscientização de que os educandos precisam se apropriar de novos conhecimentos para resolver o que foi proposto inicialmente.

2º Momento - Organização do Conhecimento: este é o momento em que o professor orienta o estudo dos conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento para a compreensão dos temas e da problematização inicial.

3º Momento - Aplicação do Conhecimento: momento que aborda a sistematização do conhecimento incorporado pelo estudante, para analisar, interpretar e resolver as questões propostas inicialmente.

Por meio das possibilidades metodológicas citadas, sugere-se alguns temas socioambientais com os quais o professor pode utilizar:

Resíduos sólidos - lixo

- O professor pode refletir sobre o que é lixo, os diferentes tipos de resíduos (lixo eletrônico, resíduo da construção civil, plásticos e outros) e impacto para meio ambiente e para a saúde dos seres vivos;
- Análise das possíveis soluções para reduzir a produção de lixo no mundo, tais como, a logística reversa;
- Fundamentar sobre a quantidade de lixo nos oceanos provenientes do descarte de materiais como o plástico e suas implicações para o meio ambiente e a sociedade;
- Entender as consequências para meio ambiente, sociedade e seres vivos do consumismo desenfreado.

Poluição Atmosférica

- Analisar as consequências que o avanço tecnológico oferece para aumento da poluição do ar;
- Discutir e se apropriar do conhecimento entre a relação de poluição atmosférica e chuva ácida;
- Entender os riscos para saúde humana e doenças causadas pela emissão de gases responsáveis pela poluição atmosférica e problemas à saúde que podem ser ocasionados.

Efeito Estufa

- Apropriar-se do conceito de efeito estufa;
- Compreender a relação entre desenvolvimento econômico e aquecimento global e as consequências para a sociedade e meio ambiente do aquecimento global;
- Entender a influência da ciência e da tecnologia para o efeito estufa,
- Discutir as possíveis soluções para o aquecimento do planeta.

Igualmente, o docente pode abordar outros temas tais como: descarte de medicamentos vencidos, uso de agrotóxicos e o descarte de embalagens, desmatamentos, camada de ozônio, extinção de espécies, degradação do solo, saneamento básico, superpopulação, segregação urbana, transporte público, favelização, ilhas de calor, inversão térmica dentre outros. Antes de selecionar o tema, os educadores, devem investigar qual a realidade que envolve a escola e os educandos. A partir deste diagnóstico, define-se o tema socioambiental ou sociocientífico, bem como, os conteúdos que emergem da proposta inicial feita pelo professor.

Salienta-se ainda que, neste componente curricular o professor deve promover o trabalho em grupos ou equipes, pois, segundo Peduzzi (2009), promove a noção de integração favorecendo a discussão crítica, a oralidade e o desenvolvimento científico nos adolescentes. Deve-se também, articular os conteúdos propostos neste documento aos temas trabalhados, não que seja obrigatório aplicar os conteúdos aqui propostos, mas estes devem servir com norteadores para o desenvolvimento deste componente.

8. Possibilidades de Avaliação

A avaliação é atividade essencial do processo ensino-aprendizagem e, como definida na legislação, deve ser contínua e cumulativa, permitindo que tanto professor como estudante identifiquem o grau de compreensão e apropriação de conceitos e práticas trabalhados, bem como das atitudes e habilidades desenvolvidas.

No caso das aprendizagens propostas pelos componentes curriculares da parte diversificada do currículo na oferta da educação em tempo integral, o principal objetivo da avaliação é acompanhar o percurso de cada estudante, seus ganhos e desafios, definindo ações para avançar ou retomar processos de ensino.

Tem, assim, relação direta com conteúdo e forma do ensino, ou seja, é planejada no contexto das opções e decisões feitas pelo professor no âmbito da aula e seus encaminhamentos. Ao definir objetivos para a aula ou para uma sequência de aulas que tenham unidade entre si, o professor seleciona quais conteúdos são viáveis para atingi-los, bem como que encaminhamentos metodológicos e recursos são adequados para sua compreensão. Também são planejadas aulas em que os estudantes são estimulados a experimentar situações que os levem a exercitar as habilidades e os raciocínios vinculados aos objetivos propostos.

Neste sentido, a avaliação não deve destoar desse percurso, pois tem foco na aprendizagem como resultado do processo de ensino. Para uma avaliação que identifique o grau de compreensão e apropriação pelos estudantes e permita ao professor decidir sobre retomadas ou avanços no âmbito da aula, é essencial, além de planejar seus instrumentos e seus critérios, oportunizar situações contextualizadas quanto ao sentido dos conhecimentos na realidade.

Os instrumentos que o professor utiliza para avaliar também devem ser selecionados considerando as características do conhecimento, se é uma habilidade teórica ou prática, e os critérios implícitos nos objetivos estabelecidos para os estudantes. Um possível roteiro para planejar a avaliação é responder a perguntas como: quais objetivos tivemos com essas aulas? O que fizemos para alcançar esses objetivos? O que é importante que o estudante assimile ou domine ou seja capaz? Como posso identificar esse domínio?

Essas características se aplicam também à auto avaliação, a qual é uma importante forma de reflexão do estudante sobre seu próprio percurso. Esta também deve ser conduzida pelo professor, superando uma forma equivocadamente simplificada, e possibilitando o reconhecimento tanto dos desafios a serem superados, como um planejamento do próprio estudante no sentido de dedicação ao estudo.

No caso deste componente curricular a proposta de avaliação está pautada na experimentação investigativa num enfoque CTS e resolução de problemas, partindo dos instrumentos citados neste documento (pesquisa, diário de bordo, fotográfica científica, roda de conversa, portfólio). O professor tem a autonomia de selecionar a melhor maneira de avaliar os estudantes, visando à progressão destes adolescentes pelo viés da apropriação do conhecimento e o compromisso com uma *práxis* qualificada, para promover uma perspectiva de aprendizagem à procura da resolução de problemas e enfrentamento de superação na aprendizagem, a qual deve estar em consonância com realidade social dos educandos (SILVA; MORADILLO, 2002), articulada com a teoria e a prática. É preciso ter, objetivamente, o que se deseja avaliar, como avaliar e para que avaliar. Neste componente, sugere-se que após esta reflexão, o educador determine que estratégia avaliativa irá seguir, para que o processo ensino-aprendizagem seja atingido e garantido.

9. Sugestão de Recursos Didáticos

Para Souza (2007, p. 111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus

alunos". Nessa perspectiva, para este componente curricular, sugere-se a utilização da pesquisa, diário de bordo, portfólio, fotografia científica, roda de conversa e outras tantas possibilidades não mencionadas anteriormente, como: feira de ciências, questionários, entrevistas, mapas conceituais e mentais, relatórios de aulas experimentais, vídeos, jogos, cartazes, solicitação de materiais do cotidiano do aluno, músicas, entre outros que possam condizer com o objetivo proposto. O professor não pode esquecer que é necessário atrelar a prática e teoria com o que deseja avaliar. É preciso que para cada aula, o educador tenha bem fundamentado, que expectativas de aprendizagem espera atingir. Que conhecimentos pretende que os estudantes se apropriem. Caso contrário, pode ocorrer imprevistos e frustrações para ambas as partes.

Como este componente curricular tem características muito específicas, os recursos didáticos supracitados, precisam ser articulados com temas socioambientais, sócio científicos, experimentação investigativa com enfoque CTS, resolução de problemas e alfabetização científica. Tais temáticas quando trabalhadas na educação básica podem instigar os alunos a confrontar suas experiências escolares com problemas cotidianos e desenvolver a responsabilidade social, a capacidade argumentativa, raciocínio com maior exigência cognitiva e despertar um maior interesse dos estudantes pelo estudo de ciências, almejando contribuir na aprendizagem de conceitos científicos e de aspectos relacionados à natureza da ciência (NIEZER, 2017).

10. Referências

- ANGOTTI, J. A. P. **Solução alternativa para a formação de professores de ciências: um projeto educacional desenvolvido na Guiné-Bissau.** 1982. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: Pressupostos para o Contexto Brasileiro. **Revista Ciência e ensino**, v.1, n. especial, 2007.
- _____ ; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científico-Tecnológico para quê? **Ensino - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, junho, 2001.
- _____ .; BAZZO, W. A. Reflexões para a Implementação do Movimento CTS no Contexto Educacional Brasileiro. **Revista Ciência & Educação**, v. 7, n.1, 2001.
- BAGNO, M. **Pesquisa na Escola o que é como se faz.** 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BERBEL, N. A. N. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BRANDI, A. T. E.; GURGEL, C. M. A. A alfabetização Científica e o Processo de Ler e Escrever em Série Iniciais: Emergências de um Estudo de Investigação-Ação. **Ciência & Educação**, v. 8, n.1, p. 113-125, 2002.

CARVALHO, A. M. P; TINOCO, S. C. O **Ensino de Ciências como “enculturação”**. In: Catani, D. B. e Vicentini, P. P. Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores. São Paulo, 2006.

DIAS, V. B.; PITOLLI, A. M. S.; PRUDÊNCIO, C. A. V.; OLIVEIRA, M. C. A. de. O Diário de Bordo como ferramenta de reflexão durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz – Bahia. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 9, 2013, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia: ENPEC, 2013.

CAMPANÁRIO, J. M.; MOYA, A. ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 17, n. 2, p. 179-192, 1999.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica - Questões e Desafios para a Educação**. Ijuí, Editora Unijuí, 2000.

COTTA, R.M.M.; COSTA, G. D.; MENDONÇA, E.T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciências e Saúde Colet.**, 18(6): p. 1847-56, 2013.

DAMIS, O. T. **Didática e Ensino: Relações e Pressupostos**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Repensando a Didática. 23ª Edição. São Paulo Papirus, 2006.

DELIZOICOV, D. Ensino de física e a concepção freireana de educação. **Revista de Ensino de Física**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1983.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**, n. 9, maio 1999.

FERREIRA. A.B.H. Novo Dicionário Aurélio. São Paulo, Nova Fronteira, 2a. edição, 1986.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n.1, p. 37 - 50. 2001.

MACHADO, A. M. Medicinalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever? In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.), **Dislexia: subsídios para políticas públicas**, p. 24-29. São Paulo, 2010.

MARCONDES, M. E. R.; CARMO, M. P. do; SUART, R. C.; SILVA, E. L. da; SOUZA, F. L.; JÚNIOR, J. B. S.; AKAHOSHI, L.H. Materiais Instrucionais numa Perspectiva CTSA: Uma Análise de Unidades Didáticas Produzidas por Professores de Química em Formação Continuada. **Investigações em Ensino de Ciências** - V. 14 (2), p. 281 - 298, 2009.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H. A Linguagem em uma Aula de Ciências, Presença Pedagógica, v. 2, n. 11, p. 49 - 57. 1996.

MOTTA, C.S.; DORNELES, A. M.; GALIAZZI, M. do C.; HECKLER, V. Experimentação Investigativa: indagação dialógica do objeto aperfeiçoável. In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013**.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". *Ciência e Educação*. Bauru, v. 20, n. 3, p. 617 - 638. 2014.

NIEZER, T. M. **Formação continuada por meio de atividades experimentais investigativas no ensino de química com enfoque CTS**. 2017. 268 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

OLIVEIRA, C. L. de. Um Apanhado Teórico-Conceitual sobre a Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas e Características. *Revista Travessias: Educação, Cultura, Linguagem e Arte*. Edição 04, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/3122-11555-1-PB.pdf>. Acesso em 20 out. 2019.

PARENTE, C. **O portfólio sob o olhar da criança**. In: GUIMARÃES, M. C.; CADORNA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. Portfólio: uma estratégia de avaliação na educação infantil Porto Alegre: Mediação, 2014.

PERNAMBUKO, M. M. C. et al. Projeto ensino de ciências a partir de problemas da comunidade. In: SEMINÁRIO CIÊNCIA INTEGRADA E/OU INTEGRAÇÃO ENTRE AS CIÊNCIAS: TEORIA E PRÁTICA, Rio de Janeiro, 1988. **Atas...** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

PEDUZZI, M. Trabalho em Equipe. **Dicionário da Educação em Saúde**, Rio de Janeiro, 2009.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

SASSERON, L. H; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16 (1), p. 59 - 77, 2011.

SEIXAS, R. H. M.; CALABRÓ, L.; SOUSA, D.O. A Formação de Professores e os Desafios de Ensinar Ciências. *Revista Thema*, v. 14, n.1, p. 289 - 303, 2017.

SILVA, R. R. da; MACHADO, P. F. L. Experimentação no ensino médio de química: a necessária busca da consciência ético-ambiental no uso e descarte de produtos químicos: um estudo de caso. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, p. 233-249, 2008.

SILVA, J. L.; MORADILLO, E. F. Avaliação, ensino e aprendizagem de Ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 4, n. 1, p 1-12. Minas Gerais, 2002.

SOUZA, S. E. O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO ESCOLAR. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas". Arq Mudi. 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>. Acesso em: 20 out. de 2019.

TROWBRIDGE L. W.; BYBEE, R. W. *Becoming a Secondary School Science Teacher*. Fifth Edition. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

VALADARES, E. C. Propostas de experimentos de baixo custo centradas no aluno e na comunidade. *Química Nova na Escola*, v. 13, p. 38-40, 2001.

VOGT, C. F. G.; CECATTO, A. J.; CUNHA, M. B. A Fotografia Científica e as Atividades Experimentais: Livros Didáticos de Química. **ACTIO**, v. 3, n.1, p. 56-74. Curitiba, 2018.

PREPARAÇÃO PÓS-MÉDIO

(Todas as escolas de Tempo Integral)

1. Componentes Curriculares relacionados: Todos os componentes curriculares.

2. Anos/séries: 3^a série do Ensino Médio.

3. Perfil/Formação exigida para o professor (Instrução nº 004/2015 -SEED/SUED):

- Graduação com licenciatura plena em qualquer disciplina que possua interesse na área de Ciências Contábeis ou Administração, com maior tempo de serviço e experiência com projetos educacionais;
- Pós-graduação, a nível de especialização, mestrado ou doutorado, com ênfase em gestão;
- Ter habilidade para o trabalho com projetos pautados na pesquisa, na investigação e na aprendizagem baseada na resolução de problemas.

4. Carga Horária: 2 aulas semanais.

5. Conteúdos

Considerando as características dos conhecimentos vinculados à Preparação Pós-Médio e a necessidade de domínio de aspectos que marcam a sequência do aprendizado para a vida, a ementa ora apresentada traz alguns conteúdos que auxiliarão o estudante para a formação profissional, seja no ingresso na Universidade, a inserção no mundo do trabalho ou nas relações dinâmicas do mundo produtivo.

A disciplina busca desenvolver conteúdos sugeridos com atividades direcionadas e com um certo grau de aprofundamento, de acordo com o nível de apropriação do estudante.

Segue abaixo uma sugestão de organização de conteúdos:

5.1 Redação de textos comerciais e oficiais

- Aspectos gramaticais indispensáveis ao bom desempenho linguístico;
- Norma e sua utilização pelo comunicador;
- Linguagem oral e escrita/linguagem coloquial e linguagem formal;
- Funções do texto;
- Coerência e coesão do texto;
- Gêneros textuais: tabelas, manuais, guias, folders, cronogramas e banners;
- Produção de textos técnicos;
- Análise linguística;
- Documentos empresariais e oficiais: ofício, ata, memorando e outros.

5.2 Estatística aplicada e matemática financeira

- Conceitos estatísticos, fonte de dados;
- Análise e interpretação de dados;
- Razões e Proporções;
- Descontos Simples;
- Juros Simples e Compostos;
- Operações financeiras realizadas no mercado financeiro.

5.3 Introdução à economia

- Fundamentos da economia;
- Comportamento e teoria do consumidor;
- Oferta e demanda do mercado.

5.4 Noções de contabilidade geral, comercial e financeira

- Noções básicas de Contabilidade, usuários da informação contábil, ambiente e campo de atuação, normas brasileiras de Contabilidade;
- Estática Patrimonial: o balanço ativo e passivo;
- Escrituração: Atos e Fatos Administrativos, lançamentos a débito e a crédito nas contas;
- Demonstração e interpretação de um Balanço Patrimonial.

5.5 Empreendedorismo

- Empreendedorismo: o perfil empreendedor e intraempreendedor conhecimento para empreender, inovação e criatividade;
- Técnicas de identificação e aproveitamento de oportunidades;
- Viabilidade e Planos de Negócios, abertura de empresas, elementos básicos de Marketing e de Gestão de Pessoas;
- Plano de Negócios: Noções de implantação e Abertura de Empresas, Elementos básicos de Marketing, Gestão de Pessoas e Finanças.

5.6 Relações interpessoais

- Estratégias de negociação e mediação de conflitos;
- Comportamento, postura, vestuário e apresentação pessoal;
- Dinâmicas das relações interpessoais.

5.7 Tecnologia da informação

- Aplicativos de escritório: Processadores de texto (Formatação normas da AE, Tabelas, mala Direta, Etiquetas, Organogramas, Documentos Técnicos, Planilhas eletrônicas, Aplicativos de Apresentação, Inserção de Mídias Externas, Ferramentas de Animação, Edição: Imagem, áudios e vídeos);
 - Serviços da Internet: Utilização da Intranet, Segurança e Proteção de dados, e-mail, Comércio Eletrônico e Cyber crimes.
-

6. Justificativa:

O componente curricular Preparação Pós-Médio tem como perspectiva o exercício de situações que serão comuns ao jovem no início de sua vida após a conclusão da Educação Básica, seja no ingresso ao Ensino Superior ou na entrada no mundo do trabalho, por meio de fundamentos essenciais para sua articulação na vida cidadã.

Nesse sentido, traz teoria e prática que possibilitam a organização de estratégias de busca por colocação no mundo do trabalho, de organização de sua vida financeira, de emprego de ferramentas no uso contemporâneo, como tecnologia da informação. Também oportuniza reflexões sobre competências necessárias para empreender na contemporaneidade.

Embora haja uma multiplicidade de conhecimentos que já são comuns no currículo da Educação Básica visando a uma formação basilar para a vida em sociedade e a “articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018), o recorte neste componente curricular retoma conteúdos que promovem habilidades que serão corriqueiramente exigidas após o Ensino Médio. Entre eles estão os conceitos básicos para uma comunicação de qualidade e desenvolvimento da interpretação e da expressão oral e escrita, os conceitos para a compreensão de fontes de dados, o raciocínio lógico financeiro e a análise e interpretação dos resultados para tomadas de decisões, a compreensão do crescimento e desenvolvimento econômico, as características do empreendedorismo e das relações interpessoais no desenvolvimento do trabalho em equipe e o uso das tecnologias de informação, tanto para seu crescimento pessoal, como para agregar valor em possíveis funções de seu sustento.

7. Possibilidades de encaminhamentos metodológicos

Na disciplina Preparação Pós-Médio poderão ser apresentadas diferentes atividades pedagógicas para trabalhar os conteúdos e atingir objetivos. Assim, a metodologia do trabalho pedagógico com os conteúdos apresentará grande diversidade, variando de acordo com as necessidades dos estudantes, o perfil do grupo/classe e as especificidades de cada conteúdo podendo envolver:

- Aulas expositivas, dialogadas, com apresentação de slides, explicação dos conteúdos, exploração dos procedimentos, demonstrações;
- Leitura programada de textos, análise de situações-problema, esclarecimento de dúvidas e realização de atividades individuais, em grupo ou coletivas;
- Aulas práticas em laboratório de informática;
- Projetos, pesquisas, trabalhos, seminários, debates, painéis de discussão, estudos de campo, estudos dirigidos, tarefas e orientação individualizada;
- Recursos digitais: sistemas multimídias, redes sociais, fóruns eletrônicos, *blogs*, *chats*, *softwares* e suportes eletrônicos;
- Trabalho independente do estudante (tarefas dirigidas e orientadas pelo professor resolvidas de modo independente e criativo);

- Trabalho em grupo (atividades desenvolvidas em conjunto, por equipes de estudantes, sob a orientação do professor, assegurando a cooperação dos participantes entre si na solução das tarefas, utilizando laboratório específico ou não);
- Como trabalho em grupo, serão explorados: seminários, debates, grupo de verbalização, grupo de observação, visitas técnicas, trabalhos em laboratório, pesquisa bibliográfica, metodologias ativas e ensino híbrido;
- Relatórios, desenvolvimento de projetos integradores, estudo de casos e levantamentos;
- Identificação, descrição de problemas do cotidiano e estudo para resolução de problemas.

8. Possibilidades de avaliação

A avaliação, parte integrante do processo educativo, é entendida como um constante diagnóstico participativo na busca de um ensino de qualidade, resgatando-se seu sentido formativo e afirmando-se que ela não se constitui um momento isolado, mas um processo no qual se avalia toda prática educativa.

Dentro desse entendimento, a avaliação um processo formativo possibilita a orientação e o apoio ao estudante.

São instrumentos de avaliação da aprendizagem, entre outros:

- Atividades práticas;
- Trabalhos de pesquisa;
- Estudo de caso;
- Simulações;
- Projetos;
- Situações-problema;
- Elaboração de portfólios e relatórios de atividades;
- Provas escritas;
- Seminários;
- Trabalhos em grupo.

9. Sugestão de Recursos Didáticos

As aulas da disciplina Preparação Pós-Médio:

- Quadro negro, ou branco / giz, ou canetão / apagador;
 - Quadro magnético;
 - Jornais, cartazes, revistas e livros;
 - Televisão;
 - Aparelho de som;
 - Aparelho DVD;
 - Filmes em DVD;
 - Filmadora (caso; necessite realizar algumas gravações);
 - Máquina fotográfica digital;
 - Computador com projetor;
 - Folders;
 - Revistas técnicas.
-

10. Referências

- AFRÂNIO, Carlos. [et al]. **Estatística para cursos de economia, administração e ciências contábeis.** São Paulo: Atlas, 1999.
- ARAUJO, C.R.. Matemática Financeira. São Paulo: Atlas, 1993.
- ASPARY, Adalberto. **O português das comunicações administrativas.** Porto Alegre: Fundação para o desenvolvimento de Recursos Humanos, 1988.
- ASSAF NETO, Alexandre. **Matemática financeira e suas aplicações.** São Paulo: Atlas, 2006.
- ASSAF, N. Matemática Financeira e suas aplicações. São Paulo: Atlas, 1997. Atlas, 1996.
- BARBOSA, Severino Antonio M. **Redação:** 5. ed. Campinas: Papiro, 1989.
- BASSI, Eduardo. Empresas Locais e Globalização: guia de oportunidades estratégicas para o dirigente nacional. São Paulo: Cultura, 2000.
- BERNARDI, Luis Antonio. Manual do empreendedorismo e gestão. São Paulo: Atlas. 2002.
- BERTOLIN, Rafael e outros. Língua Portuguesa. Novo Ensino Médio. Volume1.
- BLIKSTEIN, IZIDORO. **Como falar em público:** técnicas de comunicação para apresentações. 1. ed. São Paulo: Alínea, 2006.
- BRUNI, Adriano Leal. **Administração de custos, preços e lucros com aplicações na HP 12C e excel.** São Paulo: Atlas, 2006.
- BRUNI, Adriano Leal; FAMÁ, Rubens. **Matemática financeira com HP 12C e excel.** São Paulo: Atlas, 2004. SOBRINHO, J.D.V. Matemática Financeira. 7^a ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- C3SL, **Linux Educacional versão 5.0.** Disponível em: <<http://linuxeducacional.c3sl.ufpr.br>>.
- CAPRON, H. L., JOHNSON, J.A.; **Introdução à informática.** São Paulo: Pearson/Prentice Hall, 2004.
- CARAVANTES, R. Geraldo; PANNO, Claudia C.; MÔNICA, Kloeckner C. Administração: Teorias e processo. São Paulo: Perason Prentice Hall, 2005.
- CHIAVENATO, Idalberto, Empreendedorismo, dando asas a esse espírito. São Paulo: Saraiva, 2004.
- CINTRA, Anna Maria Marques; MARQUESI, Sueli Cristina; FONSECA, José Ismar. **Português instrumental para a área de ciências contábeis.** São Paulo: Atlas, 2012.
- CRESPO, A. Matemática comercial e financeira. São Paulo: Editora Saraiva
- CRIVELARO, Rafael; TAKAMORI, Jorge Yukio. **Dinâmica das relações interpessoais.** 1. ed. Nova Campinas: Alínea, 2005.
- DOLABELA, Fernando. Oficina do Empreendedor: A metodologia de Ensino que Ajuda a transformar conhecimento em riqueza. São Paulo: Cultura, 1999.
- FÁVERO, E. de B. **Organização e arquitetura de computadores.** Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2011.
- FIORIN, José Luiz. Para entender o texto: leitura e redação. 16^a ed. São Paulo: Ática, 2000.
- FRYE, Curtis. Microsoft Office Excel 2007 – Passo a Passo. 2007. Bookman
- GARCIA, Othon Moacyr. Comunicação em prosa moderna. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. 522 p.
- GRANATIC, Branca. Técnicas Básicas de redação. Scipione: São Paulo: 2000
http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/2014/pp_manual_web.pdf.
- ILARI, Rodolfo. Introdução à semântica: brincando com a gramática. 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2001.

- IUDICIBUS, Sérgio de,et al. Contabilidade Introdutória. 11^a ed. São Paulo:Atlas, 2010.
- JOTA, Zélio dos Santos. Dicionário de linguística. 2. ed. Rio de Janeiro:Presença, 1981. 353 p.
- KOCH, Ingedore V. Ler e Compreender os sentidos do texto. São Paulo:Contexto, 2006.
- _____. **Mercado financeiro**. São Paulo: Atlas, 1999.2001.
- KRUGMAN, P.; WELLS, R. **Introdução à economia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- MANZANO, André Luiz. MANZANO, Maria Izabel. Estudo Dirigido de Microsoft
- MARILYN M.; ROBERTA B. & PFAFFENBERGER, B. **Nosso futuro e o computador**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- MARION, José Carlos. Contabilidade Empresarial. 16^a ed. São Paulo: Atlas,2012.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estatística geral e aplicada**. 3. ed. 6. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.
- MATOS, Orlando Carneiro de. **Economia básica**. São Paulo: Atlas, 2000.
- Microsoft Office System 2007 - passo a passo**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.
- MORETTIN, P. A.; BUSSAB, W. O. **Estatística básica**. 6. ed. São Paulo: Saraiva.
- MUROLO, Afrânio Carlos. **Estatística aplicada na administração com Excel**. São Paulo: Atlas, 2002.
- NEVES, P. V. Silvério das. **Introdução à economia**. São Paulo: Atlas, 2013.
- PAIVA, Manoel. **Matemática Paiva**: Conexões com a matemática. PNLD 2015. São Paulo: Moderna, 2015.
- RIBEIRO, Osni Moura. Contabilidade Geral. 9^a ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- SCHECHTER, R. **BROFFICE.ORG 2.0 - CALC E WRITER**. Rio de Janeiro: Editora Campus Elsevier, 2006
- SOBRINHO. José Dutra. **Matemática financeira**, 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- SOUZA, Neli De Jesus de. **Curso de economia**. São Paulo: Atlas, 2003.
- SPINELLI,W.; SOUSA,M.H. Matemática comercial e URBANO, João. **Estatística**: uma nova abordagem. São Paulo: Ciência Moderna, 2010.
- WHITE, R., **Como funciona o computador**. 8. ed. São Paulo: Editora QUARK, 1998.
-

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

PROJETO DE VIDA

(Todas as escolas de Tempo Integral)

1. Componentes Curriculares relacionados:

O Projeto de Vida deve perpassar todas as áreas de conhecimento, de modo que envolva toda a equipe escolar. Ainda que se constitua como um componente curricular específico, tendo em vista o fortalecimento do trabalho, há a necessidade de alinhamento de toda a equipe, a qual deve trabalhar em conjunto para potencializar esforços e amplificar os resultados.

Nesse sentido o Projeto de Vida está voltado para a formação integral, conforme apontado pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, em seu Art. 3º, parágrafo 7º: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Tal formação integral envolve o desenvolvimento nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.

2. Anos/séries: 1^a e 2^a série do Ensino Médio

3. Perfil/Formação exigida para o professor:

Na distribuição de aulas, para o Componente Curricular Projeto de Vida, deverão ser observados os seguintes critérios de formação: preferencialmente professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os temas e conceitos relacionados à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas permitem a contextualização da realidade, considerando os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais aos quais os estudantes estão inseridos, os quais poderão contribuir para construção do Projeto de Vida. A reflexão sobre o mundo do trabalho e às possibilidades de atuação profissional, que envolvem dimensões de carreira, emprego, renda, empreendedorismo e inovação também possui grande afinidade com a área.

Uma discussão sobre autoconhecimento relacionada às noções como identidade, diferença, valores, responsabilidade, ética, cidadania, juventude, sonhos, competências socioemocionais, responsabilidades sociais, entre outras categorias, podem ser trabalhadas pelo professor, de maneira dialogal e contextualizada. Para ministrar o componente, é necessário que o professor demonstre habilidades em relacionamentos interpessoais, empatia e afinidade com os estudantes.

4. Carga Horária: 2 aulas semanais.

5. Conteúdos

<p>1º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidade e Diferença <ul style="list-style-type: none"> • O Eu, o Outro e o Nós • O cuidado de Si e a Comunidade • A importância do Outro para o Projeto de vida • Cultura e Sociedade • Valores <ul style="list-style-type: none"> • Conceito e Prática • A produção familiar, cultural e social dos valores • Sociedade, Cultura e Valores • As Instituições, os Valores e o Sujeito • Responsabilidade, Ética e Cidadania <ul style="list-style-type: none"> • Conceito e concepções de Responsabilidade • Práticas e atitudes responsáveis • Juventude, Política e Economia • Cuidado de Si e Responsabilidade Social • O cuidado com o Planeta e a responsabilidade com as gerações futuras • Responsabilidade e Novas Tecnologias • Competências Socioemocionais <ul style="list-style-type: none"> • Concepção de Competência • O que precisamos para viver bem • A produção autoral da competência e a importância do outro • Competências que preciso para viver bem com o outro • Competências sócio emocionais, Cuidado de si e Responsabilidade • Juventude, Sonhos e Planejamento <ul style="list-style-type: none"> • Reflexões sobre os sonhos pessoais 	<p>2º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os Componentes do Projeto de Vida <ul style="list-style-type: none"> • Concepções e práticas de projeto • O Eu, o Contexto e a Sociedade • Possibilidades de atuação no mercado de trabalho • Projeto de Vida e Direitos Humanos • Estabelecimento pessoal de Metas • Estratégias pessoais e coletivas para alcançar metas estabelecidas • Qualificação do Projeto de Vida <ul style="list-style-type: none"> • Primeiros Contatos com o Mundo do Trabalho • Satisfação Pessoal e Responsabilidade social • Escolhas pessoais e Consequências • Vivências de Profissões • Possibilidades de atuação profissional • Profissões e renda relacionada • Projeto de Vida e mudanças do Eu, do Outro e da Sociedade • Avaliação do Projeto <ul style="list-style-type: none"> • A importância do outro no Projeto de Vida • Projeto de Vida, Responsabilidade e Impacto Social • Projeto de Vida, Direitos Humanos e criação de valores • Rever o Projeto de Vida • Resiliência: Projeto de Vida e Desafios do Mundo Contemporâneo • A importância do Projeto para a atuação social
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • A importância do sonho para o Projeto de Vida • Planejamento: transformando sonhos em metas • Planejar o futuro, agir no presente. • Adequação das ações e planejamento pessoal • Reflexões Sobre a Sociedade Contemporânea <ul style="list-style-type: none"> • Instituições e Sistemas (sociais, políticos, econômicos e culturais) • A Sociedade brasileira e os diversos contextos • Levantamento das possibilidades de atuação do sujeito • Atuação social e felicidade pessoal 	
---	--

6. Justificativa:

O componente curricular Projeto de Vida contribui para a formação dos estudantes através de aprendizagens que o ajudem a produzir o seu projeto de vida, de modo que o estudante tenha no professor a figura de alguém que o ajude e o oriente a pensar seus sonhos, desejos e possibilidades.

O componente visa aprofundar os encaminhamentos desenvolvidos no Ensino Fundamental, etapa que oferta o componente no 9º ano. No Ensino Médio, a reflexão e o planejamento sobre o Projeto de Vida ganha linhas de maior complexidade, através da inserção de elementos e conceitos que visam preparar os estudantes a elaboração concreta dos seus projetos. No 1º e no 2º ano do Ensino Médio, noções e conceitos como identidade, diferença, valores, responsabilidade, ética, cidadania, competências socioemocionais, juventude, planejamento e mundo do trabalho são trabalhados com o objetivo de preparar os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea, considerada a partir dos seus diferentes contextos e realidades.

Com a qualidade e a responsabilidade de se conceber o jovem em sua totalidade existencial e subjetiva e assegurar à juventude uma educação integral e transformadora, o presente componente curricular, como parte integrante do currículo do Estado do Paraná, na presente ementa, propõe ao professor que conceba os itens que se seguem como elementos de leitura e produção da realidade, adequando sempre o trabalho docente à cultura juvenil e ao contexto sociocultural onde se pretende educar. O Projeto de Vida não se reduz a uma abordagem disciplinar conteudista, pois articula-se diretamente às atividades e autorias da realidade do jovem na sociedade contemporânea, que lhe exige competências cognitivas e

socioemocionais para responder com dinamismo aos diversos desafios pessoais e profissionais, bem como a compreensão de que suas escolhas construirão um caminho para realização de seus sonhos.

Nesse sentido, os elementos que seguem não devem ser tomados como articuladores de conteúdo específicos de disciplinas, mas sim, como elementos de produção de realidade e criação de linhas de forças que verdadeiramente articulem as aspirações, desejos e anseios do jovem contemporâneo ao movimento constante e pluridimensional do mundo em que se vive, certificando-se que tal dinâmica assegure ao jovem real, social e culturalmente contextualizado, conhecimentos e competências suficientes para a produção pessoal de seu projeto de vida.

A escola contemporânea enfrenta o desafio de alinhar-se aos anseios dos jovens, que são os atores-chave dos processos de mudanças característicos do tempo presente. Ela possui uma importância essencial na vida dos jovens, podendo proporcionar a eles um leque de possibilidades e metas para a sua realização pessoal e profissional, aliando os seus interesses e aspirações com as coletividades. O protagonismo do jovem e a sua eficiência para a produção autoral, estimulados no Ensino Fundamental, traduzem-se, no Ensino Médio, na capacidade de pensar a projeção e a construção de projetos de vida, cujo eixo representa a tônica direcional das práticas escolares (BRASIL, 2018). Na etapa do Ensino Médio, as expectativas dos jovens estudantes frente ao futuro pessoal e profissional tornam-se mais intensas e profundas. A dupla condição de jovem e estudante coloca em discussão uma amplitude de dilemas e anseios, bem como a preparação que a escola proporciona aos jovens para o enfrentamento desses dilemas.

Sendo a fase juvenil decisiva para a construção dos projetos de vida, a escola pode assumir um papel central para a preparação dos seus jovens estudantes para os desafios do mundo contemporâneo, marcados pela instabilidade e imprevisibilidade, oferecendo possibilidades de colaborar para o estabelecimento de metas e direções para as suas vidas (KLEIN; ARANTES, 2016).

Para isso, é preciso promover o protagonismo dos jovens no processo educativo, tendo como base a escuta ativa desses sujeitos. Valorizando a promoção dos projetos de vida, a escola assume a responsabilidade de ouvir aquilo que o jovem tanto carece de dizer (CARRANO; DAYRELL, 2013). Ouvir o jovem implica partilhar dos anseios, preocupações, inquietações e interesses da juventude e, consequentemente, repensar as práticas escolares para que efetivamente se possa produzir conhecimento significativo com essa categoria (DAYRELL, 2003; DAYRELL, 2007; DAYRELL, 2010). Ouvir o jovem requer o reconhecimento de que o ser humano está em processo de construção. Esse processo envolve fomentar o compartilhamento das experiências, expectativas e necessidades, por meio da criação de espaços para acolher o diferente e onde o jovem se sinta verdadeiramente acolhido e estimulado.

Para tanto, isso exige, por parte da escola e de seus professores, efetivo engajamento com a cultura juvenil, superando uma pretensa neutralidade escolar e desdobrando-se na produção de um diagnóstico social, histórico, cultural e familiar do jovem real que frequenta a escola (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; DUBET, 2013). Investigar essas especificidades garante à escola construir um currículo real, engajado com o contexto do jovem e intimamente ligado aos seus anseios, ao passo que garante aos professores compreenderem que o jovem estudante é possuidor de desejos e valores próprios; ainda que, assim como qualquer outro ator social, também foi produzido no seio de uma família, de uma comunidade, de uma

sociedade que lhe imprimem valores, ideias, medos, angústias, sensibilidades diversas (DAYRELL; JESUS; CORREA, 2013).

Os artigos 205 da Constituição Federal e o 2º da Lei nº9.394/1996 (LDB) preveem a promoção e o incentivo ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, o componente Projeto de Vida possui diálogo direto com a habilidade de reflexão do estudante, sua atuação cidadã e seus projetos existenciais como um todo. Somado aos princípios gerais da Educação Básica, os princípios orientadores específicos que são tratados pelo artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio também assinalam a importância do projeto de vida como estratégia de reflexão sobre a trajetória pessoal, cidadã e profissional dos estudantes.

Desse modo, os conteúdos ensinados na escola não devem ser desarticulados com as exigências posteriores a conclusão da formação básica, tornando-se essencial que o estudante se identifique com os aprendizados vivenciados na escola. Esta instituição é uma das principais responsáveis pela qualificação e preparação para as exigências da sociedade contemporânea. Os conhecimentos escolares devem ser atrativos para os estudantes, despertando e aprimorando os interesses pelos estudos e para as suas vidas práticas, tornando a experiência escolar significativa e prazerosa. O reconhecimento dos jovens, suas necessidades e projetos de vida exige que a escola não siga uma lógica puramente homogeneizante, moralizadora e rígida, e sim adaptável aos novos desafios contemporâneos, com flexibilidade, fluidez, individuação e reconhecimento de identidades plurais (DAYRELL, 2006, p.10)

Os conhecimentos vinculados ao componente são articulados aos diferentes contextos e realidades dos estudantes, contemplando suas especificidades e pluralidades. Na etapa do Ensino Médio, a articulação dos saberes se desenvolve por meio da articulação das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. A apropriação de tais saberes pelos estudantes é de suma importância para a sua formação e para o seu projeto de vida.

7. Possibilidades de encaminhamentos metodológicos

A juventude é uma etapa em que as identidades são construídas e desconstruídas, sendo os jovens sujeitos que vivenciam atividades que extrapolam o contexto escolar (WELLER, 2014). É necessário que a escola estabeleça uma **cultura de diálogo** que considere tais experiências respeitando e valorizando as novidades que os jovens trazem, tendo em vista que “a dimensão educativa não se reduz à escola” (DAYRELL; REIS, 2006, p.10), as **conexões com os saberes extraescolares** que os estudantes trazem de suas realidades específicas.

A escola, enquanto instituição social formadora, tem também o papel de ajudar os estudantes no reconhecimento de si como sujeitos (DAYRELL, JESUS; CORREA, 2013), produzindo-lhes potencialidades para capacitar-los a aprender a ler o mundo, ao reconhecimento da **responsabilidade social** consigo mesmos, com o outro e com as gerações futuras, ao desenvolvimento da cultura do cuidado de si, da superação das adversidades que possam vir a lhe afetar (FISCHER, 1999; FOUCAULT, 1985; FOUCAULT, 2004; FOUCAULT, 2010; DELEUZE, 1991; DELEUZE, 1992; SPOSITO, 2000; SPOSITO, 2003). O jovem pensará o seu futuro pessoal e profissional por intermédio do “Projeto de Vida”.

Na escola o jovem se reconhece como sujeito social, se relaciona com jovens de idades semelhantes e culturas diferentes, produz valores e planeja aquilo que deseja para a sua vida

(DAYRELL, 2010; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, NOVAES, 2003; NOVAES, 2000). Todos esses elementos são linhas que atravessam o tecido do Projeto de Vida e lhe produzem os mais diversos significados. O Projeto de Vida, assim como o jovem, por ser de natureza dinâmica, é sempre aberto às novidades, sempre movimento, sempre devir. É de grande importância que a escola e seus professores desenvolvam no jovem a capacidade de se agenciar às novidades, entendendo que a produção de um projeto não implica a negação da mudança. Pelo contrário, o projeto de vida vai mudando, evoluindo, lapidando suas arestas e se articulando com novas ideias, novos anseios, novos desejos e novas práticas. A novidade do mundo é o combustível do Projeto de Vida.

Nesse sentido, a reflexão sobre o Projeto de Vida vai muito além de um componente do currículo escolar, pois produz significados e traça cartografias de existência com as quais o jovem pode se locomover, se articular, se movimentar no tecido social (TAPIA, 2001). O projeto de vida engloba a projeção e a **produção das mais diversas competências**, tais como: as cognitivas, afetivas, socioemocionais, de trabalho, além da competência de se articularativamente na produção do próprio Projeto. A única coisa que o projeto não faz é deixar o jovem estagnado, pois projetar é movimentar-se em vários planos e naturezas, é produzir linhas, dar vida aos mais diversos mundos e criar novas formas de vida.

Os encaminhamentos pedagógicos do componente promovem a prática de diálogo permanente com os jovens estudantes e seus projetos de vida, respeitando e valorizando as diferenças, as novidades que as culturas juvenis trazem. As ações dialógicas ocorrem de maneira coletiva, com respeito e empatia entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como individual, com atenção às diversidades dos sujeitos na autoria de suas trajetórias. Para isso, recomenda-se a prática de “**Grupos de Diálogos**”, metodologia na qual o Ensino Médio e os Projetos de Vida são pensados a partir da ótica dos jovens. Essa metodologia é abordada no texto “Juventude, projetos de vida e ensino médio”, dos autores Geraldo Leão, Juarez Dayrell e Juliana Reis, cujo link está disponível nas referências. Tal prática visa propiciar aos sujeitos da escola um olhar sobre o jovem que vai além da condição de aluno, que muitas vezes aparece como um dado natural, independente das suas experiências vividas, da sua idade, sexo ou origem social (LEÃO; DAYRELL, REIS, 2011).

O olhar para o estudante, a partir da sua condição de jovem, fomenta a reflexão sobre as emoções, desejos, habilidades, contexto social e anseios sobre a formação superior e ao mundo do trabalho. O artigo “Juventude, projetos de vida e ensino médio”, dos autores Geraldo Leão, Juarez Dayrell, Juliana dos Reis (2011), citado nas referências, contribui para o desenvolvimento dessa metodologia, oferecendo os resultados de pesquisas com jovens estudantes de Ensino Médio do estado do Pará. Nos “Grupos de Diálogos”, os jovens elaboraram seus projetos de vida, centrados nas expectativas de escolarização e do mundo do trabalho. A escuta ativa dos jovens por intermédio de grupos de diálogos, depoimentos e compartilhamento de experiências em prol da elaboração dos projetos de vida possui impactos positivos para a juventude no contexto educacional, cabendo às escolas a promoção de tais práticas.

A prática educativa do componente leva em consideração experiências e projetos que os jovens formulam a respeito de si e de seu futuro. Eles assumem a autoria do seu próprio destino por meio de decisões que marcam suas trajetórias. A escola dialogal promove o olhar para o futuro com projetos de vida e de trabalho que podem ser feitos por meio de planos de ação, que incentivam os estudantes a refletirem sobre o “passo a passo” para o alcance de seus sonhos.

8. Possibilidades de avaliação

A avaliação é atividade essencial do processo ensino-aprendizagem e, como definida na legislação, deve ser contínua e cumulativa, permitindo que tanto professor como estudante identifiquem o grau de compreensão e apropriação de conceitos e práticas trabalhados, bem como das atitudes e habilidades desenvolvidas.

No caso das aprendizagens propostas pelos componentes curriculares da parte diversificada do currículo na oferta da educação em tempo integral, o principal objetivo da avaliação é acompanhar o percurso de cada estudante, seus ganhos e desafios, definindo ações para avançar ou retomar processos de ensino.

Tem, assim, relação direta com conteúdo e forma do ensino, ou seja, é planejada no contexto das opções e encaminhamentos inerentes ao componente Projeto de Vida. Ao definir objetivos para uma atividade ou encontro, o professor seleciona quais conteúdos são viáveis para atingi-los, bem como que encaminhamentos metodológicos e recursos são adequados para sua compreensão. Também são planejadas atividades em que os estudantes são estimulados a experimentar situações que os levem a exercitar as habilidades e os raciocínios vinculados aos objetivos propostos.

Neste sentido, a avaliação não deve destoar desse percurso, pois tem foco na aprendizagem como resultado do processo de ensino. Para uma avaliação que identifique o grau de compreensão e apropriação pelos estudantes e permita ao professor decidir sobre retomadas ou avanços no decorrer das atividades, é essencial, além de planejar seus instrumentos e seus critérios, oportunizar situações contextualizadas quanto ao sentido dos conhecimentos na realidade.

Os instrumentos que o professor utiliza para avaliar também devem ser selecionados considerando as características do conhecimento, se é uma habilidade teórica ou prática, e os critérios implícitos nos objetivos estabelecidos para os estudantes. Um possível roteiro para planejar a avaliação é responder a perguntas como: quais objetivos tivemos com essas aulas? O que fizemos para alcançar esses objetivos? O que é importante que o estudante assimile ou domine ou seja capaz? Como posso identificar esse domínio?

Essas características se aplicam também a auto avaliação, a qual é uma importante forma de reflexão do estudante sobre seu próprio percurso. Esta também deve ser conduzida pelo professor, superando uma forma equivocadamente simplificada, e possibilitando o reconhecimento tanto dos desafios a serem superados, como um planejamento do próprio estudante no sentido de dedicação ao estudo.

O projeto de vida, concebido como estratégia de reflexão sobre as trajetórias escolares construídas a partir das “dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” é um dos princípios gerais da educação básica, também fazendo parte dos princípios específicos do Ensino Médio (BRASIL, 2018). Nesse sentido, o componente possui uma importância ímpar para a etapa, pensado de maneira articulada com a noção de protagonismo dos estudantes, visando uma educação integral que ocorre em múltiplos espaços de aprendizagem que vão além da escola e que possui diálogo com a prática social e produtiva. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o projeto de vida está articulado aos “aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” que englobam a formação integral dos estudantes

(BRASIL, 2018). Nesse sentido, ao pensar a avaliação do componente, tais aspectos devem ser levados em consideração.

Ou seja, é importante ressaltar que a avaliação do componente é realizada de maneira processual, direcionando os estudantes ao planejamento dos seus projetos de vida, sem ênfase na avaliação tradicional, podendo ser através de **portfólios, criações, apresentações e compartilhamentos de experiências**. A avaliação deve ter caráter formativo, considerando que se trata de um componente em que a dimensão pessoal e auto percepção e identidade dos estudantes são elementos centrais, visando o desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

9. Sugestão de Recursos Didáticos

A **escuta ativa** e o incentivo à **fala dos estudantes** devem nortear as práticas no componente Projeto de Vida.

O componente pode ser trabalhado a partir de noções que envolvem a **identidade** através da:

- Produção de autorretratos;
 - Linhas do tempo que refletem sobre o passado, o presente e o futuro;
 - Representações teatrais sobre as instituições sociais familiares e escolares;
- O trabalho com os **Grupos de Diálogo**, por sua vez, poderá abordar:
- Problematizações a respeito da sala de aula e os sentidos da educação para os jovens;
 - Reflexão sobre o mercado de trabalho e as possibilidades de atuação profissional podem ser realizadas através dos contatos com o setor produtivo, participação em feiras e visitas técnicas.

E ainda, pode-se explorar **filmes e documentários** que fomentem a reflexão sobre anseios dos jovens são pertinentes para a escola. Uma sugestão refere-se ao documentário “Nunca me sonharam”, da diretora Cacau Rhoden, que discute os desafios, expectativas e sonhos dos jovens nas escolas públicas do Brasil.

Bem como, trajetórias de sucesso e realização profissional, podem servir de incentivo aos estudantes planejarem e estruturarem os seus projetos de vida.

10. Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Médio. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EsinoMedio_e_mbaixa_site.pdf. Acesso em 13.fev.2019

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução nº3, de 21 de novembro de 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 13.fev. 2019.

_____. Constituição de 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 13.fev. 2019.

CARRANO, P; DAYRELL J. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

DAYRELL, J. A Escola “faz” Juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, 2007, p. 1105 – 1129.

DAYRELL, J. As múltiplas dimensões da juventude. **Pátio Ensino Médio**, v. 5, p. 6-9, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2003, n.24, pp.40-52. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em 13.fev.2019.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Ednilson de; CORREA, L. M. A exclusão dos jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. In: XXIX **Congresso ALAS Chile**, 2013, Santiago do Chile. Acta Cientifica do XXIX Congresso ALAS Chile 2013. Santiago do Chile: ALAS, 2013. V. 1. P. 1-23.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude e escola: reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino Médio. Texto apresentado no **XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia**. Recife, maio de 2006.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Conversações – 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DOCUMENTÁRIO “**Nunca me sonharam**” Direção: Cacau Rhoden. Classificação: Livre. Duração: 84min. País: Brasil. Ano: 2017.

DUBET, F. A Escola e a Exclusão. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, julho/2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o Desejável Conhecimento do Sujeito. **Educação e Realidade**. 24(1): 39-59, jan./jun. 1999.

FOUCAULT, Michel. Hermenêutica do sujeito. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si Como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Col. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o cuidado de si. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ICE. **Material do Educador**. Aulas de Projeto de Vida. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/MATERIAL-DO-EDUCADOR-AULAS-DE-PROJETO-DE-VIDA.pdf>. Acesso em: 18.fev.2019.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação e Realidade** [online]. 2016, vol.41, n.1, pp.135-154. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00135.pdf>. Acesso em 13.fev.2019.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 41, n. 144, set/dez, 2011. P. 752-769.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade** [online]. 2011, vol.32, n.117, pp.1067-1084. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>. Acesso em 13.fev.2019.

NOVAES, Regina R. Juventude e Participação Social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: **Juventudes em Debate**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 46-69.

NOVAES, Regina R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003, p. 121-141.

NUNES, Brasílmar Ferreira; WELLER, Vivian. A juventude no contexto social contemporâneo. Estudos de Sociologia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE** [online]. 2003, vol.9, n.2, p.43-57.

PARANÁ. Orientações Para a Implementação de Educação em Tempo Integral em Turno Único. Paraná, SEED, 2012.

PARANÁ. Orientações Para a Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Rede Estadual de Educação do Paraná. SEED, 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. (Org.). **Estado do Conhecimento: Juventude e Escolarização**. Brasília: INEP, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os Jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; Carrano, Paulo Cesar Rodrigues. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** n. 24. Rio de Janeiro set/dez, 2003.

TAPIA, Leonel. Jóvenes y proyectos: uma estratégia de doble fio. In: CEPAL e UNESCO. **Protagonismo Juvenil en Proyectos locales: lecciones del Cono Sur**. Santiago de Chile: CEPAL, 2001, p. 17-50.

WELLER, Vivian. Jovens no Ensino Médio: Projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos do currículo em debate**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
