

ANA BEATRIZ BUOSO MARCELINO

AS ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: Análise do Currículo Paulista



ANA BEATRIZ BUOSO MARCELINO

AS ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: Análise do Currículo Paulista

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia

ARARAQUARA – S.P.
2023

M314a

Marcelino, Ana Beatriz Buoso

As artes visuais no contexto do novo ensino médio: análise do currículo paulista / Ana Beatriz Buoso Marcelino. -- Araraquara, 2023
135 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Ari Fernando Maia

1. Artes Visuais. 2. Educação. 3. Currículo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O impacto esperado por esta pesquisa volta-se ao seu potencial de reflexões e possibilidades de embasamento para estudos futuros de acordo com o tema, sua problemática e análises realizadas a fim de contribuir significativamente para novos trabalhos acadêmicos e sua complexidade dentro da realidade objetiva que permeia a sociedade.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The expected impact of this research focuses on its potential for reflection and possibilities of basis for future studies according to the theme, its problems and analyzes carried out in order to contribute significantly to new academic work and its complexity within the objective reality that permeates the society.

ANA BEATRIZ BUOSO MARCELINO

AS ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: Análise do Currículo Paulista

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia

Data da defesa: 13 / 11 / 2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Deborah Christina Antunes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Membro Titular: Profa. Dra. Aline Frollini Lunardelli
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta pesquisa a todos os professores e alunos que passaram por minha jornada,
uns mais artistas e outros mais arteiros...

AGRADECIMENTOS

A carreira do magistério no Brasil é tão importante quanto relegada pelas políticas públicas educacionais. Permanecer nela significa dar um sopro de perseverança com muita luta e superação, sem nunca desistir e acreditar na Educação como o melhor caminho a ser seguido para a transformação dos sujeitos e suas realidades.

Quem vos afirma é uma professora que trabalha a mais de vinte anos na Educação Pública do Estado de São Paulo e Municipal de Jaú (SP) e Bauru (SP). Trabalhei também em escolas da rede particular nas cidades de Brotas (SP) e Jaú (SP), nos Distritos de Pouso Alegre de Baixo e Aersa Galvão (Potunduva), ambos em Jaú, SP e também nas cidades de Mineiros do Tietê (SP) e Igarapu do Tietê (SP), onde ingressei como professora efetiva pela rede estadual de ensino de São Paulo.

Hoje, residente na cidade de Bauru, SP adquiri experiência como coordenadora pedagógica da área de arte e como diretora da divisão de formação continuada da Secretaria Municipal da Educação de Bauru e, atualmente, como diretora de uma escola municipal de Ensino Fundamental dos anos iniciais da periferia da cidade de Bauru, acumulando com o cargo de professora de Arte do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos de uma escola estadual também em Bauru.

Não foi uma experiência fácil, mas sementeiras esperançosas, frutos de muito esforço e esperança. Cheguei a preencher 33 diários de classe em um ano de trabalho e a trabalhar em 5 escolas diferentes, em 3 turnos diferentes e 3 cidades diferentes ao mesmo tempo. Apesar de tudo, continuei nesta jornada que considero uma batalha “quixotesca” com vitórias incertas. Assim, dentre tais incertezas e inquietações, procurei aperfeiçoar meu trabalho por meio de um estudo continuado que não se basta. Assim, surgiu este trabalho, com um dos muitos temas que me provocam reflexões com a possibilidade de serem compartilhadas e discutidas.

Dessa forma, agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste estudo assim, dentre tantos nomes não menos importantes, agradeço à minha família, pelo apoio, entusiasmo, compreensão e paciência, ao meu orientador, Prof. Dr. Ari Fernando Maia, pela solicitude, sabedoria e generosidade, atenção e honestidade em suas colocações, ao Prof. Dr. Ângelo Abrantes, à Profa. Dr.^a Deborah Antunes e ao Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, por terem cedido parte de seus tempos para analisarem estas linhas compartilhando saberes e orientando diferentes caminhos reflexivos que tanto contribuíram para a realização desta pesquisa. Agradeço também ao Prof. Dr. Newton Duarte, ao Prof. Dr. Vitor Machado e ao Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes e a todos os meus professores, desde a Educação Infantil que dedicaram parte de suas vidas ao árduo e difícil trabalho do magistério: minha sincera gratidão.

“Mudar o mundo, meu amigo Sancho, não é loucura, não é utopia, é justiça.”
Don Quixote de La Mancha, 1605. Miguel de Cervantes (1547-1616).

RESUMO

Esta pesquisa pauta-se no âmbito da educação e se propõe a investigar o Currículo Paulista de Artes Visuais da rede estadual de ensino, referente à 1ª série do Novo Ensino Médio, diante das implicações do contexto hodierno, com destaque para as mídias digitais, sua contextualização e impacto sobre a cultura e o cotidiano educacional dos estudantes. O problema, contudo, gira em torno da hipótese deste objeto conter em seu escopo conteúdos rasos e/ou duvidosos, como estereótipos e modelos prontos, passíveis de gerarem o achatamento e alienação dos estudantes, como a apropriação de valores, padrões, gostos e comportamentos potencializados por tal contexto comprometendo, assim, um desenvolvimento mais qualitativo e humanizado dos mesmos. Assim, pretende-se realizar uma análise sistemática deste objeto, a fim de destacar seus eventuais potenciais e fragilidades, em relação aos pressupostos deste estudo. Pretende-se, contudo, utilizar o método baseado na análise de conteúdo aliado à revisão bibliográfica e à análise documental. Como fundamentação teórica é proposto um debate reflexivo entre estudiosos críticos da área educacional com os pressupostos da Teoria Crítica clássica e contemporânea dentro do contexto educacional, com destaques para os pressupostos de T. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse, W. Benjamin, V. Flusser, bem como, teóricos do ensino de Artes Visuais das últimas décadas, como A. Buoro e A. Barbosa. Pretende-se, contudo, ao final da pesquisa, a comprovação da hipótese lançada, bem como, encaminhamentos e apontamentos para futuras reflexões.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; Currículo; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This research is based on the scope of education and aims to investigate the São Paulo Curriculum of Visual Arts of the state education network, referring to the 1st grade of the New High School, given the implications of today's context, with emphasis on digital media, its contextualization and impact on the culture and educational daily lives of students. The problem, however, revolves around the hypothesis that this object contains shallow and/or dubious content in its scope, such as stereotypes and ready-made models, capable of generating the flattening and alienation of students, such as the appropriation of values, standards, tastes and behaviors. enhanced by such a context, thus compromising their qualitative and humanized development. Thus, we intend to carry out a systematic analysis of the São Paulo Visual Arts Curriculum for the 1st year of high school, the object of this study, in order to highlight its potential and weaknesses, in relation to the assumptions of this study. The method to be used will be based on content analysis combined with bibliographic review and document analysis. As a theoretical foundation, we highlight a reflective debate between critical scholars in the educational field both in current times and in critical theoretical literature in vogue in the 20th century, as well as at the core of classical and contemporary critical theory of digital media within the educational context, such as T Adorno, Horkheimer, Marcuse, W. Benjamin, V. Flusser, as well as theorists of Visual Arts teaching in recent decades, such as A. Buoro and A. Barbosa. It is intended, however, at the end of the research, to prove the hypothesis launched, as well as, forwards and notes for future reflections.

Keywords: Teaching Visual Arts; Curriculum; New High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Quadro ilustrativo do Novo Ensino Médio do Estado de São Paulo	25
Figura 2	Código alfanumérico representativo das habilidades e competências	48
Figura 3	Quadro 1 – Organizador curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias	56
Figura 4	Don Quixote e Sancho Pança. Pablo Picasso, 1955. Nanquim sobre papel	109
Figuras 5 a 18	Quadros 2 a 18 – Organizadores curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias	117
Figuras 19 a 23	Quadros 16 a 20 – Organizadores curriculares do Itinerário Formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias	124
Figuras 24 a 29	Quadros 21 a 26 – Organizadores curriculares do Itinerário Formativo integrado entre as áreas de Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias	126
Figuras 30 a 36	Quadros 27 a 33 – Organizadores curriculares do Itinerário Formativo integrado entre as áreas de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas e a área de Linguagens e suas Tecnologias	129
Figuras 37 a 44	Quadros 34 a 41 – Organizadores curriculares do Itinerário Formativo integrado entre as áreas de Ciências da Natureza e suas tecnologias e a área de Linguagens e suas Tecnologias	132

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CAPÍTULO 1 – O OBJETO E SEU CONTEXTO: PROBLEMATIZAÇÕES	21
2.1 O processo de construção e estruturação do currículo de Artes Visuais da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo da 1ª série do Novo Ensino Médio	21
2.2 Itinerários: a promulgação do Ensino Médio no Brasil	27
2.3 Do princípio, meio e fim: desordem e regresso	30
2.4 O currículo paulista, a área de Linguagens e suas Tecnologias, a área de Arte, a linguagem das Artes Visuais	37
3 CAPÍTULO 2 – POR UMA EDUCAÇÃO MAIS TRANSPARENTE: ANÁLISE DO OBJETO	43
3.1 Descrição do método de análise do objeto	43
3.2 Pontos e contrapontos: análise das categorias: reflexões necessárias	44
3.3 Reinventando a pólvora: mais do mesmo	58
3.4 O “lugar” do Ensino de Artes Visuais dentro dos Itinerários Formativos: à deriva	67
4 CAPÍTULO 3 – FIGURA E FUNDO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	117

1 INTRODUÇÃO

Iniciaremos esta pauta lembrando “O mito da Caverna”, escrito por meio de diálogos, no VII livro da obra “República”, redigida há 2.393 anos, por Platão (2001), pois acreditamos que suas sombras ainda reverberam no contexto atual, com aspas para a área da educação reproduzida nos materiais e documentos pedagógicos do Sistema de Ensino Estadual Paulista.

Platão (2001) nos conta que existia uma caverna (não tão distante ou desconhecida pelos sujeitos que viveram o ontem e vivem o hoje) onde vivia um grupo de pessoas aprisionadas por grilhões que as impediam de se mover, incluindo suas cabeças, posicionadas sempre em uma única direção. Seus braços, pés e outras partes do corpo também estavam imobilizados ratificando suas condições de prisioneiros. Eles ficavam olhando para a parede, inertes. Perto dali havia uma fogueira que desenhava formas sombrias e irregulares em suas superfícies causando a difusão e distorção das sombras em movimento.

Atrás das chamas passavam silhuetas de pessoas carregando objetos, conversando umas com as outras, provocando ecos pela caverna. Os prisioneiros olhavam para tais figuras e ouviam o ecoar de seus sons e silêncios tentando interpretar o que estava acontecendo, despertando sentidos diversos provocados pelas sensações e emoções, como o medo, a insegurança, a angústia e ansiedade que os fragilizavam e os tornavam cada vez mais apáticos a tal situação, então, continuavam ali, quase inertes, observando naquela penumbra, imagens reais e imaginadas, memórias afetivas, sentidos diversos vindos da espiral de suas emoções e interpretações particulares. Porém, um dia, um dos prisioneiros conseguiu se levantar e começou a questionar aquelas imagens e seus sentidos, então, perguntou a si mesmo: “Quem sou eu? De onde venho? O que faço aqui?”.

Ele notou que seus movimentos eram restritos, porém, com alguma força e jeito conseguiu soltar uma das mãos, que soltou a outra e o restante do corpo dos grilhões que o aprisionava. Tornou-se o primeiro homem livre dentro da caverna, mas continuava a olhar as sombras da parede com apreensão.

As pessoas à sua volta começaram a notar que ele já se posicionava em pé, liberto e inquieto. Entretanto elas não tinham consciência de que, assim como ele, haviam sido presas, acreditavam somente que ele estava em uma posição diferente e o questionavam: “Ei, olhe para estas imagens, cuidado com elas!”. Mas o homem ignorou a tais recomendações e não se deu por satisfeito, começou a se mover cada vez mais, andou por entre seus companheiros

dirigindo-se para trás, na direção oposta às imagens e viu que ali havia algo diferente, um feixe de luz: a entrada da caverna.

Com muita dificuldade ele chegou ali, seus olhos doeram pelo clarão da luz, depois se deu conta das luzes do dia, das cores da paisagem, dos objetos, dos sons, ruídos e das pessoas livres que ali transitavam. Ele mal conseguiu abrir os olhos e começou a questionar se a cena vista era real ou se a sua realidade estava ali, dentro da caverna, local onde vivera desde sempre. Pouco a pouco os olhos que doíam com a intensidade da luz se habituaram a perceber a natureza, as pessoas livres, o sol, os sons e ali ele ficou por algum tempo, apreciando e maravilhando-se com a realidade da vida, diferente daquela que ele, até então, conhecera.

Então, ele se voltou pra seus companheiros aprisionados e iludidos, ainda crentes nas imagens sombrias da parede e tomou sua escolha como um dilema, tendo que se decidir: viver a realidade proposta pela caverna ou explorar a nova realidade a ele apresentada ¹.

Contudo, no tempo hodierno, as múltiplas sensações, percepções e interpretações oriundas dos diferentes estímulos vindos dos objetos do mundo são ressignificadas pelos sujeitos, traduzindo vivências únicas de acordo com o meio singular no qual eles estão inseridos, junto à subjetivação presente em cada universo particular. Assim, ao dialogar com esta gama complexa de macros e micros sistemas, são marcados encontros e desencontros e a construção de traços e desenhos com linhas espiraladas, paralelas, perpendiculares, que se entrecruzam, tramam, distanciam, aproximam-se ou se tangenciam esboçando uma nova forma dialética e única, própria do processo de desenvolvimento e humanização.

As metáforas utilizadas para designar tais linhas e formas, citadas anteriormente, bem como o Mito da Caverna professado por Platão no século III a. C., descrito no Prefácio deste trabalho, sugerem a ideia de que os sujeitos estão sujeitos, por meio desta relação com os objetos do mundo, a terem sua subjetividade influenciada pelas ações exercidas pelo capitalismo neoliberal² afetando, consideravelmente, as particularidades individuais das recepções e sentidos, por meio de ações como induções, persuasões e manipulações, como se algo ou alguém nos dirigisse por caminhos incertos, ratificando padrões hegemônicos e

¹ O Mito da Caverna é uma alegoria escrita no livro VII da obra A República (380 e 370 a. C.), de Platão para homenagear seu mestre, Sócrates. Para Platão a caverna simboliza o mundo onde todos os seres humanos vivem. Já as sombras projetadas em seu interior representam a falsidade dos sentidos, enquanto que as correntes, os preconceitos e a opinião que aprisionam os seres humanos à ignorância e ao senso comum. O texto citado trata-se de uma livre interpretação.

² A razão neoliberal refere-se à doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal na economia por meio da articulação entre os “governos progressistas”, os movimentos sociais e a “financeirização” da vida social, consolidando uma paisagem em que a produção de direitos e a inclusão social se realiza através da mediação financeira e, consequentemente, do consumo e o modo de articulação do neodesenvolvimentismo e neoeextrativismo, relançando a acumulação de capital por meio da inserção subordinada de seus países no mercado global, como no caso do Brasil (Gago, 2018).

influenciando comportamentos previsíveis, como uma espécie de equalização e programação de nossas ações como a Teoria Crítica pensa o capital. Este estudo, entretanto, se atentará mais à esfera da dimensão estética como parte integrante do todo este processo.

Dessa forma, podemos afirmar que tal processo, seja ele social, cultural, político ou estrutural, oferta uma série exponencial de informações, sensações e sentidos, que invadem, são percebidas, interpretadas e tomam direções diversas, adversas, versões, sentidos, traduções e apropriações, tudo em um movimento dialético contínuo e implacável entre o tempo e o espaço de cada ser num determinado tempo e espaço da história.

Ao redor deste ponto de fusão orbitam muitas esferas. A que trataremos aqui será a da Educação, especificamente o Ensino de Artes Visuais em nível escolar, considerando-o no interior da história cultural, social e política da humanidade, de modo complexo e diverso, com o poder de retificar ou ratificar sistemas e engrenagens, em meio à diversificação que o representa em seus múltiplos cenários, cujas variáveis determinam diretamente o processo de desenvolvimento informal, formal e institucionalizado dos indivíduos.

Já há algum tempo o Ensino de Arte no Brasil vem sendo revisitado por arte-educadores e também pelas políticas públicas de educação; entretanto, ambos aparentam dirigir na contramão, não havendo colisão, portanto. Porém, tal colisão faz-se necessária para ampliar as reflexões acerca do tema e gerar assim, diálogos concisos e satisfatórios, para se pensar em soluções que organizem melhor estes itinerários.

Barbosa (2023) afirma que “Mais uma vez o Brasil copia o Sistema de Educação dos Estados Unidos operando reduções comprometedoras para a aprendizagem de nossos jovens em nome da economia de verbas.” (Barbosa, 2023, p. 9). Diante desta afirmação ressalta-se a questão neoliberal e hegemônica que afeta o ensino de arte, como escancara a autora:

A Ditadura de 1964 copiou o sistema americano minimizando a qualidade quando tornou a Arte obrigatória no Ensino de Primeiro e Segundo Graus com o objetivo de mascarar humanisticamente o excessivo tecnologismo da reforma educacional imposta que pretendia profissionalizar os adolescentes no Ensino Médio. O processo de redução do modelo americano para um país pobre, criou a figura absurda do professor polivalente que com dois anos de formação deveria ensinar Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho Geométrico, a partir do quinto ano do Primeiro Grau e no que hoje chamamos Ensino Médio. Claro que não deu certo e as grandes universidades advertiram imediatamente acerca do absurdo epistemológico de se querer formar arremedos de Leonardos da Vinci no século XX (Barbosa, 2023, p. 9).

Diante desta desastrosa situação, pesquisas recentes apontam negativamente sobre a implantação do Novo Ensino Médio em todas as áreas do conhecimento presentes no currículo. Rocha, Muniz e Christófaros (2022) afirmam que o ensino de arte perdeu seu lugar

para esvaziar-se, com conteúdos fragmentados e submetidos à funcionalidade presente tanto nos currículos quanto na proposição de novos projetos:

Ao fazê-lo, propõe uma discussão sobre o espaço da arte como conhecimento na Escola Básica e as perdas provocadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio e pela Reforma do Ensino Médio no Brasil. Reflete, ainda, sobre os impactos sofridos na produção de materiais didáticos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021. Por último, apresenta os Projetos Integradores como uma alternativa de protagonismo da arte como conhecimento articulador dos demais componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio (Rocha; Muniz; Christófar, 2022, p. 1).

A principal hipótese, aqui apresentada, diz respeito à existência de um conflito entre a forma e conteúdo presentes no documento: o currículo de Artes Visuais da 1ª série do Novo Ensino Médio, proposto pela rede estadual de ensino de São Paulo. Objeto deste estudo, o referido documento, no que diz respeito à presença dos conteúdos curriculares considerados como “Objetos de conhecimento” a serem trabalhados ao longo das séries, se caracteriza por um determinismo enfático das “habilidades” e “competências”, com verbos no imperativo, privilegiando o fazer ao conhecer, revelando a face utilitária da arte e corroborando com as políticas que se apoiam na razão neoliberal. Dessa forma, surge a suspeita de uma fragmentação e rarefação dos conteúdos presentes neste objeto em anteparo à busca de soluções para uma formação mais qualitativa, equitativa e humanizada.

Contudo, o ensino de arte proposto pelo documento (reduzido, na prática, em 45 minutos, uma aula semanal, dentro de uma grade de 35 aulas no total, junto às outras áreas do conhecimento), volta-se escandalosamente para a funcionalidade do mercado de trabalho desconsiderando a subjetividade proposta pelo ensino de Arte, bem como, o processo criativo, a sensibilidade, a busca por uma identidade artística, processos de fruição e leituras de mundo, transmutação do olhar, dentre outras ações fundamentais ao desenvolvimento humano. Todavia, ironicamente, este objeto investe na formação de trabalhadores (em sua maioria, analfabetos e/ou alfabéticos funcionais [MEC, 2019]), dentro de um contexto desfavorável à oferta de trabalho (INEP, 2021) através de ações persuasivas e manipuladoras influenciando, muitas vezes, aprisionamento, alienação, apatia e passividade aos estudantes (Barbosa, 2023).

Assim, sublinha-se a real necessidade de se educar o olhar sobre este objeto, entender seu design, funcionamento e mecanismos, além de apostar em ações que apontem soluções para a superação desta problemática, em vista de uma educação voltada à formação do senso crítico, à formação de cidadãos mais questionadores, reflexivos e legítimos construtores culturais (Barbosa, 2023).

Dentro deste contexto, o Ensino de Artes Visuais aparece como aliado, pois se instaura como parte integrante da produção cultural local e universal, tendo a arte como atividade genuinamente humana, visando o desenvolvimento da consciência estética frente à realidade sendo capaz de sintetizar, por meio das expressões e criatividade, a poética individual de cada sujeito, identificando e valorizando a diversidade de manifestações artísticas elaboradas ao longo da história, os contextos nos quais foram produzidas, respeitando e reconhecendo o patrimônio artístico e cultural da humanidade, bem como, o papel social do artista como trabalhador e produtor de cultura.

Acredita-se, contudo, que um Ensino de Artes Visuais engajado possa contribuir para a formação do senso crítico, da percepção visual e de um olhar mais sensível acerca dos objetos do mundo, resgatando as individualidades e subjetividades tão caras à formação de cada estudante, bem como, sua formação crítica e participativa, como sujeitos conscientes e ativos na sociedade, em respeito à diversidade, valores e princípios éticos fundamentais ao exercício da cidadania, superando os efeitos negativos exercidos pelas condições desfavoráveis de verticalização e achatamento do ensino, como a alienação proposta pelo consumo desenfreado de informações duvidosas em detrimento da solidez do conhecimento e a sua validação (Barbosa, 2023).

Assim, objetiva-se analisar sistematicamente o referido objeto, o Currículo de Artes Visuais da Primeira Série do Ensino Médio do Sistema Educacional Estadual Paulista, denominado “Novo Ensino Médio”, um documento curricular norteador do trabalho docente cujo impacto se dá diretamente no solo escolar, evidenciando suas particularidades e deflagrando os mecanismos que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, verificando seu compromisso com a construção de significados que elucidam sobre as capacidades dos sujeitos em desenvolver a consciência necessária para agir ativamente sobre os objetos do mundo, transformando-os e não simplesmente adequando-os ou realizando determinadas funções programadas, rompendo assim, com visões reducionistas que privilegiam uma formação mecânica e quantificadora do ser humano para além de sua integridade global, intelectual, física, emocional, social e cultural.

Diante destes pressupostos e objetivos, justifica-se a necessidade de se investir em estudos que se debrucem à análise de diretrizes pedagógicas em anteparo à promessa demagógica de uma formação qualitativa que preconiza um ensino pleno, baseado na totalidade da formação do sujeito, a partir do desenvolvimento da consciência de seu papel na sociedade tendo a escola como espaço de instrumentos efetivos pautados pela superação, a

ponto de transformar as relações que foram constituídas ao longo da história pela humanidade.

Do mesmo modo, importa o estudo sobre as concepções dadas ao ensino de Arte em anteparo ao seu potencial de assegurar que os estudantes estabeleçam relações entre os elementos da linguagem visual, sendo capazes de decodificar e interpretar diferentes composições por meio da recepção, leitura, ressignificação e expressão acerca dos objetos do mundo.

Buoro (2002) aposta no processo de fruição da obra de arte instrumentalizado por uma metodologia de leitura própria, desvendando sistematicamente as iminentes e diferentes reflexões que ela poderá revelar, assim, a partir daí, o estudante poderá partir para a pesquisa individual e coletiva, sempre considerando o professor como sujeito protagonista, um instrumento de medição dos signos a serem revelados, interpretados, criados e reinterpretados utilizando as diferentes linguagens artísticas para se expressarem, divergindo da proposta de ensino de Arte contida no objeto desta pesquisa, tema a ser aprofundado no decorrer destas linhas.

Por essa razão esta pesquisa foi pensada, na tentativa de questionar e analisar criticamente este documento norteador, apontando argumentos que visam a superação e transformação da realidade objetiva dos estudantes, de modo a contribuir positivamente para reflexões futuras em vias de um desenvolvimento mais efetivo e humanizado dos alunos.

Assim, pretende-se, no primeiro capítulo, apresentar e descrever o objeto desta pesquisa, o Currículo de Artes Visuais da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP), sistematicamente e categoricamente, além de observar e destacar os elementos que sugerem suas fragilidades, elucidar o processo duvidoso de sua construção e implementação dentre outras pertinências, bem como, a descrição de problemáticas que inquietam até os dias atuais e que hoje, se encontram em processo de análise e revogação pelo poder legislativo na esfera federal (Brasil, 2023).

No segundo capítulo, o objeto será analisado a partir dos dados coletados, por meio da Metodologia da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e da Análise Documental (Gil, 2003) aliadas à Pesquisa Bibliográfica e à Revisão de Literatura (Gil, 2003), onde serão evidenciados os pressupostos deste estudo, por meio de uma análise categorizada, com destaque para as categorias a serem elucidadas a partir dos pressupostos da Teoria Crítica e da Teoria Estética, além dos caminhos pedagógicos do Ensino de Artes Visuais na atualidade.

Já no terceiro capítulo, serão expostos os resultados a serem discutidos e analisados, por meio de um debate teórico, de modo a tecer uma trama de ideias alicerçadas nos pressupostos da Teoria Crítica clássica e outros estudos contemporâneos.

E por fim, serão traçadas as considerações finais e proposições de novos caminhos e percepções, para se pensar sobre a importância da construção de um currículo sólido e potente, flexível e autônomo, com conteúdos pertinentes que garantam a efetivação de uma educação mais qualitativa e equitativa que atenda às reais necessidades da realidade objetiva de cada escola.

2 CAPÍTULO 1 - O OBJETO E SEU CONTEXTO: PROBLEMATIZAÇÕES

2.1 O processo de construção e estruturação do Currículo de Artes Visuais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo da 1ª série do Novo Ensino Médio

O objeto desta pesquisa, o Currículo Paulista de Artes Visuais da Primeira Série do Ensino Médio (SEE-SP, 2020), proposto pelo governo de João Dória [Partido social da democracia Brasileira (PSDB), 2019-2022], trata-se de um documento referencial que “diz-se” construído de forma coletiva, entre os diferentes profissionais da educação em nível estadual e municipal, com o apoio de instituições públicas e privadas do Ensino Superior, bem como, pela sociedade, por meio de consulta pública realizada em 2020. O mesmo promete representar:

[...] um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade da Educação Básica no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, como a produção de materiais de apoio, à formação inicial e continuada dos educadores e às matrizes de avaliação (SEE-SP/UNDIME-SP, 2020).

No entanto, ao considerar o contexto de elaboração participativa, durante o confinamento gerado pela Pandemia de Covid-19, entre o período de março de 2020 até os dias atuais, surge a dúvida sobre a força e o empenho destinados a esta ação, a considerar a qualidade de sua análise e a real participação da sociedade civil, em meio aos inúmeros fatores e variáveis que mudaram durante este período pandêmico, com destaque para a esfera educacional.

Outrora, um site³ foi criado para gerenciar e apresentar todo o processo de construção. Neste site, profissionais da educação, estudantes e a comunidade escolar tiveram acesso aos dois volumes do Currículo Paulista: O Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (SEE-SP, 2019); e o Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio (SEE-SP, 2020). Junto aos mesmos estão disponíveis links para informações e consultas referentes à legislação e materiais de apoio ao trabalho dos profissionais estaduais da Educação Básica, algo aberto e heterogêneo, o que implica em sua consolidação (Barbosa, 2023). Dessa forma, na contramão, o referido documento, define as:

³ <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista>

[...] aprendizagens que deverão ser garantidas a todos os estudantes paulistas durante essa última etapa da Educação Básica. Contempla as aprendizagens essenciais a todos os estudantes na formação geral básica e, de forma indissociável, nos itinerários formativos organizados por área de conhecimento e formação técnica e profissional, respeitando as especificidades regionais do estado de São Paulo e das expectativas dos nossos estudantes (SEE-SP/UNDIME-SP, 2020, p. 05).

Apesar de uma aparência bem desenhada, nele encontram-se a ideia e os princípios de uma “educação integral”, a mesma citada por Dellors (1998) em seu relatório para a UNESCO, coadunando com a formação proposta por Perrenoud (2000) no intuito de favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas, por meio das “[...] competências e habilidades essenciais que propiciam o protagonismo, a autonomia e a construção do seu projeto de vida” (SEE-SP/UNDIME-SP, 2020, p. 05), corroborando, assim, com os princípios neoliberais e multiculturalistas do mundo globalizado.

Sguissardi (2009) entende que as instituições de ensino não se separam do sistema econômico-social no qual estão inseridas, com destaque para o capitalismo atual que traz em seu bojo a promoção da fragmentação de todas as esferas da vida social, sobretudo os alicerces da identidade e das formas de luta de classes. Sociedade e natureza são submetidas e controladas por estratégias de intervenção tecnológica e submissas ao poderio hegemônico, que impõe um caráter de fragmentação e competitividade, contrapondo-se ao que propõem, em suas intenções aparentes, o relatório de Dellors (1998) e as profecias de Perrenoud (2000), que sustentam as bases teóricas do objeto em questão nessa dissertação.

Quanto à estrutura, o documento é dividido em duas partes: a comum, destinada a todos os estudantes, configurada com as disciplinas obrigatórias; e os “itinerários formativos”, que concentram unidades disciplinares onde são trabalhados conteúdos específicos de forma interdisciplinar, com foco na autonomia e na flexibilização, permitindo ao estudante escolher / construir seu próprio “itinerário formativo”, seja para o mundo do trabalho, para o Ensino Superior, ou os dois, ou nenhum, caso o estudante tenha se evadido ou não tenha desenvolvido as “competências necessárias” às áreas do conhecimento previstas pelo currículo, ou mesmo, não queira continuar sua caminhada acadêmica, por motivos de diferentes naturezas.

Neste caso, os itinerários formativos acabam por lembrar a estrutura e metodologia utilizada na pedagogia baseada em projetos, onde os conteúdos curriculares acabam se fragmentando, do mesmo modo que as pedagogias do “aprender a aprender”, que colocam a forma à frente do conteúdo, quando deveria ser o contrário para se garantir um aprendizado

mais sólido e crítico já que, sem os conteúdos, não existe ponto de partida para o planejamento do professor (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020).

Com a mudança do governo, tal percepção chamou a atenção dos responsáveis pelas políticas públicas que, na atualidade, vêm revisando tal postura político-pedagógica em relação ao currículo. Da esfera estadual para a federal, o pedido de revogação do Currículo do Novo Ensino Médio está em análise junto à esfera civil, legislativa, judiciária e executiva (ALESP, 2023).

A primeira parte do currículo, cujo *corpus* se encontram as disciplinas obrigatórias a serem cursadas, é subdividida por quatro áreas do conhecimento: Linguagens (aqui se encontra a Arte e suas diferentes linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro); Matemática; Ciências Humanas e as Ciências da Natureza, com as habilidades e competências que acordam com as aprendizagens essenciais definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A arte neste novo contexto perde uma preciosa aula e 45 minutos semanais ficando, apenas com uma aula semanal.

A segunda parte, formada pelos Itinerários Formativos articula flexibilidade e interdisciplinaridade, permitindo, em tese, aos estudantes o poder escolher três dentre um rol de atividades como: projetos, oficinas, grupo de estudos intensivos, etc., aprofundando, assim, a área do conhecimento com a qual eles se identificam.

Essas atividades dão continuidade ao Itinerário Formativo, sob a mediação dos professores das diferentes áreas que planejam a articulação dos diferentes conteúdos, para trabalhar interdisciplinarmente, sempre com foco na formação técnica e profissional. Há, entretanto, um ponto de tensão a se pensar: em vista dos diferentes níveis de aprendizagem, subjetividades e particularidades de cada estudante, muitos ainda têm dúvidas em relação às suas atividades futuras.

Outro ponto de atenção está na importância de um ensino de arte qualitativo e humanizado em relação à pregação de sua funcionalidade, o apreciar, refletir e pensar *versus* o fazer, não que o fazer não seja importante, pelo contrário, ele representa uma etapa importantíssima no processo criativo e inventivo, aqui tomado como uma reprodução automática, pragmática e repetitiva.

Quanto à implantação do Novo Ensino Médio, a partir de 2020, o governo se dispôs a oferecer orientação contínua aos profissionais da educação por meio de cursos de formação continuada, além de um considerável investimento estrutural, equipando as escolas, de acordo com suas realidades, com o financiamento de equipamento de trabalho pessoal a cada profissional, como computadores, *tablets*, *chips* telefônicos e dados de internet gratuitos,

recursos tecnológicos de ponta, como impressoras tridimensionais, itens de robótica, telescópio, microscópios, equipamentos de laboratório de ciências, sala de leitura, biblioteca, sala de arte, de multimeios, de informática, e mais recursos de acordo com as solicitações dos docentes.

Tudo isso gerenciado de forma abrupta, como o curso ofertado, com carga horária de 30 horas, totalmente online, que pode ser realizado em dias, evidenciando certa fragilidade, bem como à apropriação superficial dos conteúdos propostos, e a elucidação do projeto já que muitos profissionais entraram em sala sem compreender ao certo a forma e conteúdo do que fora proposto (Rocha; Muniz; Christófaró, 2022).

De fato uma bela maquiagem para as verdadeiras necessidades de cada estudante matriculado no Ensino Médio, muitos, ainda, analfabetos ou analfabetos funcionais (MEC, 2019), bem ao gosto neoliberal (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020).

Segue um dos quadros presentes na Matriz Curricular a qual o Ensino de Arte se insere, de modo a ilustrar sua composição e estrutura (Fig. 1), produzido pela SEE-SP em parceria com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, a EFAPE:



Figura 1: Quadro ilustrativo do Novo Ensino Médio do Estado de São Paulo.

Fonte: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio>

Tal proposta está alinhada à BNCC (Brasil, 2018), proposta pelo governo Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) (2017 – 2018) e está sendo implantada gradativamente, desde 2021, pelo governo Bolsonaro do Partido Social Liberal (PSL) / Sem partido / Partido Liberal (PL) (2019 -2022) para a 1ª série, desde 2022 às 1ªs e 2ªs séries, e em 2023, para as três séries do Ensino Médio, caso não seja revogada.

A proposição é bastante ambiciosa e aparenta ter algumas virtudes, porém, torna-se alvo de críticas por não considerar as múltiplas variáveis presentes no chão gasto da escola, do perfil da clientela, das diferentes realidades objetivas escolares, do número exacerbado de estudantes matriculados por turma, do acesso ou dificuldade na lida com a tecnologia, da falta de espaço e salas devidamente adequadas, além de outras condições de ordem estrutural e funcional (Rocha; Muniz; Christófar, 2022).

Considerando-se que a construção do Novo Currículo para o Ensino Médio surgiu da necessidade de melhorar qualitativamente o processo de ensino e aprendizagem em vista dos baixos índices apresentados pelas avaliações governamentais das esferas municipais, regionais, estaduais e nacionais, vindo da necessidade da adaptação da escola e da educação às novas demandas de um mercado orientado pela racionalidade neoliberal, como propõem Duarte, Mazzeu e Duarte (2020), uma condição bastante desafiadora em vista da real necessidade da maioria das escolas levantando a suspeita de sua real consolidação.

Outro caráter pouco realista do documento se destaca em seu intento de “moldar” os estudantes para o mercado de trabalho, gerando mão de obra qualificada, a partir do que está previsto nos currículos das escolas técnicas de Ensino Médio e nos itinerários formativos, como componentes curriculares do Ensino Médio regular: mais tempo dentro da escola, o que não garante que sejam momentos qualitativos de aprendizagem; mais “proatividade” e protagonismo do estudante, partindo-se de seus “pré-saberes” (Perrenoud, 2000), o que não chancela a apropriação de conteúdos necessários ao desenvolvimento de capacidades individuais para o exercício de funções complexas inerentes a cada profissão ou ofício escolhido por cada estudante dentro de um universo de possibilidades (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020).

Seu processo de construção inicial se deu de modo colaborativo, associando saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da práxis nas diferentes áreas de conhecimento do Ensino Médio. Porém, a partir da premissa de ser um documento laico, permeado de teorias incertas, não esclarecidas, bricoladas, em vista de dados e metas coletadas por meio de amostragens, conforme os dados apresentados pelos índices apresentados pelas avaliações governamentais (SARESP; IDEB, 2019).

Contudo, com base nestes dados, evidencia-se a importância de se investir sim, na construção de um novo Currículo capaz de garantir equitativamente patamares comuns de aprendizagens, diminuindo o distanciamento entre ensino público e privado e, assim, assegurar o acesso e o desenvolvimento de todos os estudantes de forma igualitária, justa e equitativa.

Na história da educação brasileira, o Ensino Médio se resumiu a modelos de educação cuja meta era propiciar o ingresso dos estudantes brasileiros mais abastados nas universidades e, assim, garantir a formação de um grupo privilegiado da população: a formação acadêmica, destinada às elites. Já a formação profissional/técnica era reservada à classe trabalhadora (Saviani, 2005).

Outro ponto de tensão a ser refletido, gira em torno das questões do preconceito histórico e estrutural sobre raças, gêneros e classes sociais, sobretudo, em relação às oportunidades dadas à mulher, bem como sua posição em relação ao homem dentro do mercado de trabalho e na sociedade, situação que ecoa até os dias de hoje, e aos menos abastados a mão de obra braçal necessária e importante para o crescimento econômico nas diferentes profissões, tema a ser debatido a partir do contexto histórico da educação no Ensino Médio no Brasil.

2.2 Itinerários: a promulgação do Ensino Médio no Brasil

Até a década de 1950, o Ensino de Arte no Ensino Médio no Brasil se resumia à formação técnica que dividia os jovens por gênero, o Ensino Científico para os homens e o Ensino Normal para as mulheres. A partir da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, Lei nº 4.024/61), surge a denominação Ensino Profissionalizante, para fins de acesso ao Ensino Superior. Assim, os egressos do 2º ciclo, de qualquer modalidade, poderiam seguir seus estudos acadêmicos conforme seus estudos prévios, tornando mínima a parcela da população que frequentava até mesmo a escola primária, o que restringia brutalmente o acesso e a equidade da educação no Brasil. Persiste, desde aquela época, uma população de analfabetos totais, bem como, de analfabetos funcionais.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 – LDB 5.692/71 (Brasil, 1971), que definiu o direito social à Educação Básica, houve a fusão do curso primário com o ciclo ginásial, tornando obrigatória a escolaridade de oito anos. Nesse mesmo período, a Arte aparece como área curricular facultativa dentro de um currículo cuja lei traz a organização com um núcleo comum e uma parte diversificada:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Brasil, 1971).

Após uma década da promulgação da Lei nº 5.692/71, o Brasil reconheceu as fragilidades desta diretriz. Com a promulgação da Lei nº 7.044/82 (Brasil, 1982), a habilitação profissional passa a ser uma opção do estabelecimento de ensino; portanto, retira-se a obrigatoriedade da formação profissional (Saviani, 1995).

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) traz um marco importante para a educação nacional. Foi a partir dela que a educação tornou-se um direito universal, conforme explicitado no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Na década de 1990, as disposições legais sobre o Ensino Médio reconheceram a importância de uma sólida educação geral para levar o estudante a se constituir cidadão, fornecendo-lhes os meios para progredir no trabalho e/ou nos estudos. Posteriormente, alicerçada na concepção de uma educação comum necessária a todos os cidadãos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) inclui o Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica, isto é, como a formação essencial, científica, tecnológica, cultural e social, a ser garantida a todos os jovens, promovendo a possibilidade da continuidade dos estudos e/ou do ingresso no mercado de trabalho, por meio de uma sólida preparação para o mundo profissional. Aqui a Arte consolida-se como área do conhecimento obrigatória em todos os níveis subdividida nas diferentes linguagens: artes visuais, música, dança e teatro.

Nos anos 2000, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 2000), pontuando a dimensão de preparação para o trabalho e o desenvolvimento de competências cognitivas, psicomotoras e sócio afetivas a fim de capacitar o estudante para a vida. Assim, elaborados em consonância com as indicações da LDB/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98), os PCNEM apresentam as bases legais que fundamentam o então chamado “Novo Ensino Médios”, especificando competências e habilidades por área de conhecimento e pelas disciplinas potenciais de cada área.

No ano de 2012, o Ministério da Educação (MEC) definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012), apresentando os princípios e procedimentos a serem seguidos pelos sistemas de ensino e escolas, promovendo grandes mudanças diante de novas exigências educacionais resultantes das transformações do século XXI, e considerando a diversidade das juventudes e seus interesses.

Essas diretrizes corroboraram com as legislações anteriores, no que diz respeito à apresentação de um currículo composto por uma base nacional comum, e uma parte diversificada, a ser definida em cada sistema de ensino, constituindo assim um todo integrado.

Em 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu alterações pela Lei 13.415/2017. Em seu Capítulo II, que trata da Educação Básica, foram alterados os artigos 24, 26, 35-A e 36. Os artigos 35-A e 36 compõem a Seção IV do Capítulo II, que trata especificamente do Ensino Médio e prevê mudança na estrutura curricular, conforme apresentado no artigo 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 1997).

Tais alterações trouxeram a necessidade de atualização das DCNEM, que foram modificadas pela Resolução nº 3 de 21/11/2018. Alinhadas com as mudanças previstas na LDB, em seu art. 10, as DCNEM definem que a formação geral básica e o itinerário formativo do Ensino Médio devem ser partes indissociáveis. Além disso, o artigo 12 apresenta como deve ser a organização dos itinerários formativos, a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional. No inciso 1º, apresenta-se:

Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2018).

Outros marcos legais que fundamentaram a construção da etapa do Ensino Médio do Currículo Paulista são: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), homologada em 14 de dezembro de 2018, para a etapa do Ensino Médio e os Referenciais

Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, por meio da 16 Portaria nº 1.432 de 28/12/2018 (SEE-SP, 2018).

Então, com base nesses dois marcos legais e em consulta à rede de ensino, foram construídos os organizadores curriculares das quatro áreas do conhecimento da formação geral básica e da formação técnica e profissional dos itinerários formativos. Entretanto, tal opacidade presente nas entrelinhas do que foi discutido e ratificado pelo documento, carece de um esclarecimento mais transparente e objetivo, o que será abordado no capítulo seguinte.

2.3 Do princípio, meio e fim: desordem e regresso

O Ensino Médio resume-se aos três anos finais da Educação Básica, garantido por lei, gratuitamente, a todo cidadão brasileiro, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996, o Ensino Médio é:

[...] dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

O documento atual foi construído considerando-se os aspectos sociais e contemporâneos aportados pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, que deflagra um novo perfil de escola, a fim de atender às necessidades de formação geral desta nova estirpe de estudantes, como cidadãos ativos e devidamente inseridos no mundo do trabalho, respondendo à diversidade de expectativas dos mesmos quanto à sua formação, como já citado. Contudo, foram elaboradas orientações presentes nas DCNEM/2011 que definem aspectos importantes a serem considerados:

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (Parecer CNE/ CEB nº 5/201152).

Nessa direção, o Estado de São Paulo almeja tornar o percurso do Ensino Médio mais atraente para seus jovens estudantes, embora os índices de aprendizagem mostrem avanços morosos, bem como, taxas significativas de evasão e abandono. Dessa forma, diversificar o Ensino Médio e atender às expectativas do projeto de vida do estudante, independentemente da sua escolha para a vida acadêmica ou para o mundo do trabalho, seria uma alternativa para

reduzir a evasão escolar e possibilitar a construção de competências e habilidades para o século XXI, como o uso de tecnologia, mídias, “competências socioemocionais”, dentre outras. Algo a ser discutido.

Nas linhas do currículo está explícito que o governo do Estado de São Paulo, visa cumprir seus objetivos educacionais propostos pela legislação federal, e pretende, assim, “[...] assegurar que o estudante seja sujeito crítico, criativo, autônomo e responsável” (SEE-SP, 2020, p. 31), mais uma controvérsia a ser esmiuçada. A partir desta afirmação, coe às escolas estaduais de Ensino Médio, conforme descrito na BNCC:

[...] proporcionar experiências e processos que lhes garantam [aos estudantes] as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2018, p. 464).

Dessa forma, por meio dessa “nova estrutura”, se quer assegurar em todas as modalidades de ensino os seguintes princípios específicos, conforme o artigo 5º da Resolução nº 03 de 2018:

I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; IV - respeito aos direitos humanos como direito universal; V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas; VI - sustentabilidade ambiental; VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho; VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo; IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (SEE-SP, 2018).

Contudo, ratificam-se tais princípios dentro do Currículo Paulista a partir dos processos de ensino e aprendizagem que têm como foco o desenvolvimento de ações que visam superar a “fragmentação disciplinar do conhecimento”, estimulando a sua contextualização e aplicação na vida real, para “dar sentido ao que se aprende”. Outro ponto de tensão a ser estudado, tendo em vista sua implementação, em consideração tanto á práxis quanto às realidades singulares, sobretudo a partir da afirmação a seguir, conforme o discurso:

Nesse sentido as mudanças curriculares devem ser pautadas por abordagens pedagógicas mais práticas, interativas, inclusivas e diversificadas; deve-se enfatizar

a importância de as escolas considerarem as culturas juvenis, a diversidade e singularidade de cada estudante e garantir que desenvolvam a autonomia, a responsabilidade, o protagonismo e o projeto de vida. Como apresentado na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, em suporte para a construção e viabilização do projeto de vida do estudante, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Para tanto, são fundamentais o estímulo e o apoio da escola para o desenvolvimento do projeto de vida do estudante (SEE-SP, 2020, p. 32).

O documento se apoia na “Competência Geral 6” prevista no texto da BNCC (Brasil, 2018) da Educação Básica sobre a necessidade do estudante em:

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 (Brasil, 2018, p.9).

Deixando claro que tanto as teorias educacionais quanto as pedagógicas, sufragadas em ideologias, com destaque para a razão neoliberal, se identificam nos dois documentos, o estadual e o nacional, embora não denotadas e devidamente esclarecidas. Assim, de comum acordo, apresentam um currículo capaz de proporcionar condições, tempos e espaços para que o estudante, apoiado pelos professores e por toda a equipe escolar, reflita sobre seus objetivos, aprenda a planejar, definir metas, se organizar para alcançá-las, mobilizando competências cognitivas e socioemocionais com vistas ao seu desenvolvimento integral, para que o “seu” Projeto de Vida funcione como articulador do projeto pedagógico da escola.

A partir desta informação surge a questão: seria um Itinerário criado, configurado, induzido ou arquitetado para sua adequação e sobrevivência em uma espécie de “jogo da vida” e suas múltiplas interfaces? Por que, então, o desenho de seu destino seria o rascunho de uma posição provável e previsível e, qual seria o papel da escola para lhe garantir a consciência de seu lugar, baseando-se em sua realidade, na verdade e em seus direitos garantidos por diferentes leis e normativas? Outro conceito a ser debatido.

Mergulhando mais ao fundo, como realizar um itinerário com liberdade em uma sociedade capitalista, onde o trabalho, capacidades, desejos e sonhos são constantemente mobilizados para produzir mais valor, o que afirma a escola como local de reprodução de “crueldades neoliberais”, no lugar de ser capaz de proporcionar ao aluno o “desenho de seu próprio destino”? Em outras palavras, uma sociedade que infantiliza os sujeitos, torna-os consumidores ao invés de cidadãos e, simultaneamente, exige que eles se tornem capazes de planejar a sua própria vida em apenas três anos de curso precisa que o currículo se organize

por itinerários? Essa proposta parece resultar em mais imprudência, achatamento e massificação por parte das políticas públicas (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020).

Segundo o Currículo Paulista para o Ensino Médio (SEE-SP, 2020) para que a escola responda a “essa grande tarefa”, seu currículo, suas práticas e seus processos educativos devem assegurar ao estudante:

A constituição e consolidação de uma forte base de conhecimentos e valores advindos tanto dos processos formais de ensino e aprendizagem quanto da convivência e das experiências adquiridas no contexto social; A capacidade de não ser indiferente em relação a si próprio e ao outro, bem como aos problemas reais que estão no seu entorno, apresentando-se como parte da solução de maneira criativa, generosa, colaborativa; Um conjunto amplo de competências cognitivas e socioemocionais, amparadas nas Competências Gerais da Educação Básica, que lhe permita seguir aprendendo continuamente nas várias dimensões da sua vida, realizando a visão que projeta de si próprio para o futuro (SEE-SP, 2020, p. 34).

Em contrapartida, tal proposta curricular configura-se em mecanismos de uma sociedade fadada ao cansaço (Han, 2015), mais uma enfermidade da sociedade contemporânea onde o excesso de produção, trabalho, cobranças, metas e objetivos impostos pela mesma geram uma série de doenças físicas e mentais que comprometem severamente a vida dos sujeitos acometidos. Assim, sentindo-se pressionados sempre por um maior auto desempenho, os mesmos ficam descompensados e buscam, muitas vezes, o alívio em meios incertos.

Para Han (2015), o homem atual segue um mandato social: esforçar-se para fazer tudo o que puder com maestria e perfeccionismo em busca de um suposto e prometido “sucesso”, mesmo que isto lhe custe sua saúde, pois o tal triunfo é delegado a poucos eleitos. Dessa forma, pode gerar ansiedade, angústia e frustração, afetando sua vida e produtividade, autoflagelando-se à custa de si mesmo.

Para o autor, o excesso de positividade se manifesta também como excesso de estímulos, de informações e de impulsos. E todos esses excessos levam a uma espécie de involução. Um dos exemplos dados é o da multitarefa, aquela cujo ditado diz "trabalhe enquanto eles dormem", ou seja, uma sociedade cada vez mais cansada e frustrada por não viver a vida realmente.

Assim, define-se a sociedade contemporânea como exploradora, onde os indivíduos se autoexploram ao submeter-se a uma rotina opressora e massiva, determinante de obrigações e tarefas exaustivas, como prisioneiros e guardas de si mesmos, sendo, ao mesmo tempo vítimas e agressores em vista de tal intento à manipulação (Han, 2015).

Para o autor, a negatividade, escassa num mundo excessivamente opaco e positivista, torna-se uma esfera de natureza misteriosa, “oculta, desconhecida, obnubilada e obliterada” (Han, 2015, p. 1), essencial para que hábitos sociais e modos de vida comunitários não se tornem demasiadamente homogêneos e capitalizados, mas, ao contrário, sejam heterogêneos, fragmentados, polarizados e fáceis de manipular. Assim, para o autor, “nessa vontade de ser diferente prossegue o igual” (Han, 2015, p.1), reproduz-se apenas o que já existe, por meio de moldes de naturezas diversas, como as pedagogias, por exemplo, consumindo sempre as mesmas coisas de modo insano e desenfreado, bem ao gosto do mercado.

Assim, a “Sociedade do Cansaço” (Han, 2015) surge como consequência da “Sociedade do Desempenho”, uma sociedade cansada, atarefada, muitas vezes de natureza inútil ou improdutiva, hiperconectada e performática, afetando a vida dos sujeitos e os incapacitando a praticar outras ações, como ler, estudar, etc.

Tal exploração do trabalho se resume ao uso do o poder para extrair sistematicamente mais valor dos trabalhadores do que aquele que lhes é dado por meio de uma relação social baseada na assimetria entre poderes, o dos trabalhadores e de seus empregadores.

Para Han (2015), a tecnologia mudou os padrões de comportamento e as expectativas em relação às ferramentas disponíveis, afetando de modo agudo as esferas do trabalho, da comunicação, das relações sociais, dos processos produtivos e da educação, seara desta pesquisa.

Em meio a esta estafa, espera-se, entretanto, que a escola cumpra seu papel. Para tanto, o presente documento destaca três eixos formativos norteadores das ações pedagógicas:

[...] formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais, de modo que o estudante amplie suas possibilidades de atuação na escola e na vida, desenvolvendo não só a excelência acadêmica, mas acreditando que é capaz de elaborar e executar seu projeto de vida. Um dos pressupostos para trabalhar o Projeto de Vida é que a escola conheça e acolha seus estudantes em sua multidimensionalidade, considerando seus interesses e desafios. Nesse sentido, cabe um duplo olhar que atente para valores e características geracionais do estudante contemporâneo e se volte para as suas especificidades com que se convive no cotidiano da escola, em cada uma das turmas. Para atender a esse pressuposto, dialogando com as expectativas do estudante, é necessário encará-lo como fonte de iniciativa (capaz de agir, não sendo apenas um espectador do processo pedagógico), liberdade (capaz de fazer escolhas diante de cursos alternativos como parte do seu processo de crescimento como pessoa e cidadão) e compromisso (responder pelos seus atos, assumindo a responsabilidade tanto pelo que faz quanto pelo que deixa de fazer). Essa postura baseada em abertura, reciprocidade e compromisso é desenvolvida por meio de atitudes participativas e afirmativas que compõem o exercício da pedagogia da presença. Esse exercício se materializa pelo estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre o estudante e o educador, os quais, por sua vez, pautam a forma pela qual o estudante se relaciona consigo mesmo e com os outros no processo de Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, conforme

determinam os Quatro Pilares da Educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1998) (SEE-SP, 2020, p. 34-35).

“Formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais” (UNESCO, 1998), qual(ais) dela(s) poderiam ser, pontualmente, desenvolvida(s) por linhas orientadoras digitadas em uma superfície acessível, porém, desconhecida por muitos de seus profissionais a serem orientadores dos tais “Projetos de vida”? Por exemplo, o itinerário: “Qualidade de vida”, como o Ensino de Arte poderia contribuir com seus conteúdos específicos? Qual linguagem artística se enquadraria melhor, qual seria a formação deste profissional, ele conseguiria dar conta desta proposição? Um enigma. Apenas mais um questionamento que reverbera dentre vários outros a serem pensados e discutidos ao longo destas linhas.

Ainda olhando para a BNCC (Brasil, 2018), o documento coloca que é necessário que a escola acolha a diversidade e busque propiciar experiências que garantam ao estudante a “excelência acadêmica” e os “fundamentos éticos” necessários para que tenha “embasamentos sólidos”, que possibilitem enfrentar os novos desafios da contemporaneidade. Um antagonismo, dentro das atuais condições da sociedade capitalista.

Seriam estes os conteúdos necessários, desprezados em seu *corpus*, à garantia de uma formação integral a considerar a heterogeneidade da totalidade dos estudantes dessa etapa da Educação Básica, em pleno século XXI, com características físicas, psicológicas e sociais diferentes? Abramovay, Andrade e Esteves (2007) consideram que:

A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (Abramovay; Andrade; Esteves, 2007, p. 21).

O presente objeto de estudo foca na necessidade de aproximação com o jovem, dialogar, criar vínculos de apoio e confiança para que ele se sinta confortável para colocar seus apontamentos e compartilhá-los com o grupo. A partir desse elo de confiança o estudante se tornaria capaz de enxergar com clareza sua identidade, seus erros e acertos, pontos a superar e desafios a vencer.

Contudo, cabe à escola promover ações de identificação dos interesses e vulnerabilidades que afetam a vida escolar e pessoal de cada estudante. Uma tarefa desafiadora e, por vezes, perigosa, no sentido próprio da palavra, em vista de comportamentos muitas vezes imprevisíveis e/ou agressivos. Por outro lado, enxergar a realidade e suas contradições, não negando-a, seria um bom passo para se espelhar um futuro menos problemático. Nesta rota acredita-se que com mudanças metodológicas e abordagens diferenciadas os estudantes desenvolverão o “protagonismo” tão almejado quanto citado na referente pauta.

A fase da adolescência é crucial para o desenvolvimento humano em nossa cultura. É marcada por muitas “crises”, passíveis de ampliar as capacidades de sobreviver dentro do jogo, pois as estruturas do cérebro estão se alinhando, o jovem passa a realizar novas descobertas, buscar sua identidade, se autoconhecer e outras ações difíceis até para o adulto. Tal fase perpassa por muitas mudanças tanto físicas quanto psicológicas. O adolescente se torna mais inseguro e introspectivo na busca por novas amizades e pertencimentos, sua autoestima fica baixa, o que gera muitas mudanças de padrões e comportamentos (Anjos, 2017).

Entretanto, também estão mais abertos a aprender, ouvir e analisar diferentes opiniões acerca dos objetos do mundo. Dessa forma, cabe à escola pensar em estratégias de acolhimento e trabalhar princípios fundamentais que permeiam as relações interpessoais, como o respeito, a solidariedade, a empatia, o senso de justiça, de democracia, de direitos e deveres, dentre outros valores.

Os estudantes do Ensino Médio se espelham nos exemplos dados por seus pares e por figuras que os cercam, tanto em nível real quanto virtual e percebem com facilidade as contradições entre discursos e práticas. Assim tornam-se questionadores de si, do outro e de sua realidade, algo bastante positivo para seu desenvolvimento intelectual, crítico e sensível. Importa também que a escola ofereça a oportunidade de fala e escuta dos estudantes, tornando o processo de comunicação horizontalizado, aspirando a princípios democráticos garantidos pelo Estado de Direito e concebendo ao jovem sua necessária importância dentro da sociedade.

Sob este ponto de vista surgem alguns questionamentos em relação à identidade dos profissionais da educação e quanto ao papel da escola, dentre todas as demandas que já possuem. Seria interessante que as políticas públicas voltadas para a educação pensassem na resolução de tais problemas da ordem da saúde mental e contratassem profissionais habilitados para tal, ou mesmo, buscassem parcerias com profissionais competentes ao

pretendido, como psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros profissionais não menos importantes, assim, unindo esforços e capacitando os professores para aprender a lidar de modo assertivo seu público-alvo, aprender cada vez mais sobre os estudantes e os dilemas que vivenciam dentro e fora da escola.

Assim, cabe à escola definir estratégias e objetivos claros e intencionais para assegurar ao estudante esta apropriação, aprofundar-se, conhecer-se, identificar-se junto ao mundo que o rodeia,

Já em relação ao processo de inclusão dos jovens na educação especial (PEE) o documento se apoia no disposto em legislações específicas, em especial a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, o Decreto Federal nº 7.611/2011, a Deliberação CEE nº 149/2016, a Lei Federal nº 13.146/2015 e a Resolução SE nº 68/2017, ofertando um ensino qualitativo transversalmente, em todos os níveis de ensino com registro e previsão dentro dos documentos escolares, como o Plano Gestão, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada Unidade Escolar e os Regimentos vigentes, em sintonia com a meta 4 do Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014), a meta 4 do Plano Estadual de Educação, (aprovado pela Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016) e o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definido pela Organização das Nações Unidas (ONU), que destacam a necessidade de se criar recursos e estratégias que sejam condizentes com o que rege a lei.

Por meio de legislações também se busca assegurar um ensino de qualidade aos diversos estudantes de culturas particulares, conforme estabelece o artigo 13 da Resolução nº 3/2018: “Nos currículos da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e de comunidades tradicionais podem ser considerados outros saberes relevantes às realidades dessas comunidades.” (Brasil, 2018), mais um grande desafio lançado e almejado.

2.4 O Currículo Paulista, a área de Linguagens e suas Tecnologias, a área de Arte, a Linguagem das Artes Visuais

Após várias de páginas destinadas à apresentação das características, naturezas, discursos e algumas problematizações acerca do objeto deste estudo, tratados até aqui, em seu todo, chegamos à fatia que nos interessa: o Currículo de Artes Visuais proposto para o Novo Ensino Médio, já citado e esmiuçado no decorrer destas linhas, que se encontra inserido

dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, junto à Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física.

Sendo assim, o conteúdo do currículo foca no desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e reinterpretação dos objetos do mundo em suas diferentes linguagens e especificidades, em tese, capazes de investir na autonomia, no protagonismo, autoria e práticas nas diferentes linguagens e em diferentes meios. Em seu corpo estão competências e habilidades que visam ao desenvolvimento crítico, argumentativo e perceptivo de diversas obras artísticas e culturais, além da criatividade, incluindo as novas mídias digitais.

Sua principal característica está na flexibilização curricular, justificando que desse modo se investe no protagonismo dos estudantes, preparando-os para o mercado de trabalho, apostando no desenvolvimento de competências socioemocionais e consolidando, assim, o que designa “formação integral” do estudante:

A Lei Federal nº 13.415/2017 substituiu o modelo único de currículo para etapa do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível. Assim, esta etapa será composta pela formação geral básica (comum a todos os estudantes), com carga horária máxima de 1.800 horas, e por itinerários formativos (parte diversificada e flexível), com carga mínima de 1.200 horas. Formação Geral Básica A formação geral básica deverá garantir a todos os estudantes desta etapa de escolarização as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC, organizadas por áreas do conhecimento, conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Para cada área são definidas competências específicas, articuladas às competências das áreas da etapa do Ensino Fundamental com adequações às especificidades do Ensino Médio. Áreas do Conhecimento Procurando atender à juventude atual e futura e a todas as demandas de formação na etapa do Ensino Médio, existe a necessidade de reorganizar o currículo vigente para essa etapa da Educação Básica. A nova estrutura do Ensino Médio organiza os componentes curriculares por áreas do conhecimento, sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos eles. Como consta no Parecer CNE/CP nº 11/2009, essa organização não exclui os componentes e suas especificidades e saberes próprios, e sim fortalece as relações, a contextualização, a apreensão e a intervenção na realidade por meio do trabalho em conjunto dos professores, que planejam e executam os planos de ensino (SEE-SP, 2020, p. 47).

Acredita-se que a integração de diferentes componentes seja capaz de desenvolver no estudante capacidades para a compreensão da complexidade de sua realidade e do mundo, garantindo as “competências básicas” de cada componente porém, está longe disso. Algo que traz à tona a questão da superficialidade dos conceitos, sua fragmentação, a primazia da prática sobre o saber, do “saber fazer” em relação aos conteúdos, algo que, no mínimo, deveria ser aprofundado e trabalhado, junto às fragilidades de cada estudante, por meio da mediação dos signos/objetos do mundo consolidando-se a práxis pedagógica qualitativa que equilibra a forma e o conteúdo de modo satisfatório para uma educação efetiva e, no mínimo,

aceitável. Também seria crucial considerar a importância de um profissional consciente e capacitado para realizar tal desafio.

Já os quadros de conteúdos da área de linguagens, deixam os conteúdos ainda mais pulverizados; pode-se destacar que eles não aparecem explicitados, dificultando o planejamento do trabalho do professor como, por exemplo, no quadro 15 (Fig. 19, em anexo), a primeira coluna coloca a seguinte competência geral para a área de linguagens:

Mobilizar práticas de linguagem no meio digital, considerando as dimensões teóricas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas e de aprender a aprender no campo das ciências, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (SEE-SP, 2020, p.104).

A presença de conteúdos elencados facilitaria o trabalho de planejamento do professor, que deve usar da flexibilização curricular, priorizando sua área de formação (Artes visuais, cênicas, dança ou música) legitimando, portanto, a autonomia necessária para o desenrolar das proposições educativas. No entanto, na referida tabela, entende-se que o professor deve partir dos pré-saberes dos estudantes para, a partir da coleta (avaliação diagnóstica, sondagens, etc.), direcionar assuntos e conteúdos, de modo aleatório, aprofundando-os conforme os processos de “aprender a aprender” no universo individual ou coletivo.

Tal competência prioriza o fazer ao conhecer, como fica explicitamente denotado a partir das expressões utilizadas no texto: “mobilizar práticas”; “expandir formas de produzir sentidos”; “engajar-se em práticas”, etc. destaca-se também o teor flutuante do conteúdo a ser trabalhado, “dentro do campo das ciências, cultura, trabalho, informação e vida [...]” (SEE-SP, 2020, p.105). Tais conteúdos tornam-se quase um enigma: seriam relativos às ações das mídias digitais, para ler, interpretar ou para fazer, refazer, reproduzir na esfera do trabalho, na vida e no mundo. Certa incoerência e fragilidade se evidenciam, tornando latente a questão duvidosa de seu teor, reafirmando o sistema, voltado ao mercado de trabalho, e reproduzindo repetidamente e continuamente as ações vivenciadas.

Todavia, o conteúdo a ser trabalhado poderia ser outro também; a partir de quem? Dos 40 estudantes de uma turma, dos professores em trabalho interdisciplinar, de um projeto institucional da escola? Mais uma problemática deste objeto a ser enfatizada nos próximos capítulos.

Já na segunda coluna do quadro (Fig. 18, vide anexos, p. 120), encontramos duas habilidades relacionadas à Arte: EM13LGG703 e EM13LGG704, ambas dão pistas ao professor sobre quais conteúdos explicar: o uso (não a leitura e análise) dos conteúdos

digitais, pesquisando, fazendo, produzindo e reproduzindo, ações estas importantes para os olhos da Teoria Crítica acerca das Mídias Digitais, no que diz respeito a destacar a posição do estudante como ser apático, contraditoriamente ao que prevê a metodologia “ativa”, já que o mesmo irá, apenas, pôr a “mão na massa” para aprender a produzir conteúdos a partir dos moldes apresentados, trazendo à tona a seguinte questão: como se configura uma relação produtiva com uma obra de arte?

Entretanto, deve haver momentos de passividade (relacionados à receptividade da obra) e atividade (de reflexão, relação, articulação com outros saberes), como propõe Benjamin (1987) para quem a experiência com a obra de arte se constitui por meio de um traço cultural enraizado na tradição, enquanto a vivência ou experiência vivida reenvia para a vida particular do indivíduo, na “sua infável preciosidade” e na “sua solidão”:

Na verdade, experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória (Benjamin, 1987, p.116).

Para Benjamin (1987) uma vivência não qualitativa representa uma barbárie, mas mesmo esta pode ser ponto de partida para a construção de experiências relevantes:

Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. Queriam uma prancheta: foram construtores. A essa estirpe de construtores pertenceu Descartes, que baseou sua filosofia numa única certeza — penso, logo existo — e dela partiu. Também Einstein foi um construtor assim, que subitamente perdeu o interesse por todo o universo da física, exceto por um único problema — uma pequena discrepância entre as equações de Newton e as observações astronômicas. Os artistas tinham em mente essa mesma preocupação de começar do princípio quando se inspiravam na matemática e reconstruíam o mundo, como os cubistas, a partir de formas estereométricas, ou quando, como Klee, se inspiravam nos engenheiros. Pois as figuras de Klee são por assim dizer desenhadas na prancheta, e, assim como num bom automóvel a própria carroceria obedece à necessidade interna do motor, a expressão fisionômica dessas figuras obedece ao que está dentro. Ao que está dentro, e não à interioridade: é por isso que elas são bárbaras (Benjamin, 1987, p.117).

Assim, Benjamin (1987) eleva o saber clássico como fundamental, enquanto identifica no fascismo um momento de declínio radical da experiência e da narrativa histórica; simultaneamente, argumenta pela possibilidade de produzir conhecimento e experiências tanto na continuidade como na ruptura do tempo histórico.

Pode haver uma experiência estética significativa ratificando a ideia de que se o professor se embasa em conteúdos clássicos, ou com conteúdos diversos atuais e padronizados; o que importa é o processo de passagem da vivência à experiência, ou seja, que se produza uma relação viva com os objetos estéticos.

Como o surgimento da imprensa, desde o século XV, seria possível traçar uma linha histórica dos processos de comunicação e avanços tecnológicos, desde a pré-história, resgatando o saber sistematizado produzido pela humanidade ao longo da história, que se reverbera na contemporaneidade dentro de um sistema específico com suas engrenagens e logísticas que ratificam as condições sociais impostas, construídas e chanceladas pela maioria dos sujeitos em condição de alienação, reforçadas pelos conteúdos das próprias mídias digitais a serem (re)construídos pelos estudantes, a mesma receita de bolo, com corantes e sabores artificiais como uma batata chips sabor churrasco, costela, ou picanha grelhada. Qual será a escolha do freguês?

Voltando-se à tabela (Fig. 19), na terceira coluna, tais competências e habilidades se encontrariam dentro de todos os campos sociais, outro enigma para o professor especialista em determinada área do conhecimento. No caso do professor de arte, entende-se que seu trabalho deve contemplar as diferentes naturezas dos campos sociais, porém, isso é algo complexo de se definir na prática. O documento estaria se referindo às diferentes linguagens da arte que contemplam as mídias digitais, como obras audiovisuais, de streaming, de redes sociais, sites específicos, games, etc? Isto deveria partir do estudante? E, no caso de um professor com poucas habilidades digitais, como trabalhar estes “conteúdos” que pairam no ar?

Seguindo, na última coluna encontramos os “objetos de conhecimento” inerentes a cada área. No caso da Arte, os mesmos são gerais, abertos, flutuantes, quase etéreos. Nesta situação, é bem possível que professor encontre certa dificuldade para trabalhar, já que deve exprimir um conteúdo, vindo do universo do estudante, utilizar as pedagogias ativas, enfocando o fazer, a produção, o trabalho individual e/ou coletivo. É como um professor de educação física que dá a bola na mão do aluno e apita o jogo. Esta questão é de extrema relevância a ser considerada neste estudo, ou seja, a opacidade dos conteúdos e o foco no fazer, uma contradição imanente ao discurso (em um nível) e outra entre discurso e prática, ou seja, momentos em que a crítica incide sobre aspectos específicos do discurso, como os explícitos pelas terminologias “habilidades” e “competências”, e em outros, o distanciamento ao que as mesmas propõem, reafirmando o sistema, dentro de toda uma complexidade a ser desvendada pelos profissionais da educação, que muitas vezes possam se sentir perdidos, sem

um norte a direcionar seu trabalho, como um barco à deriva, tornando a aplicabilidade da proposta um tanto distante da realidade das escolas e do contexto social do estudante.

Vale ressaltar neste momento do estudo que a opacidade dos conteúdos do referido objeto é apenas um dos problemas desta pesquisa, levando-se em conta que, se houvesse plena clareza sobre eles, teriam os educadores mais transparência, discernimento e conhecimento acerca dos mesmos? Um professor com formação em música, por exemplo, teria domínio do conteúdo de artes visuais e as mídias digitais para planejar e executar uma proposição de atividade? Teriam estes profissionais a capacidade crítica para lidar com eles? Haveria meios de acesso a esses conteúdos pelos estudantes (visitas a museus, acesso a apresentações musicais ‘ao vivo’, por exemplo)?

Contudo, em meio a tantos questionamentos, em linhas gerais, apresentou-se o objeto desta pesquisa em sua totalidade, onde se pode destacar um discurso preocupado com o atendimento das demandas do mercado de trabalho, corroborando com o *status quo*, políticas neoliberais, globalização e multiculturalismo (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020), culminando em um processo de desenvolvimento acrítico baseado no caráter de semiformação e barbárie (Adorno, 1995) que acentua um ensino focado no desenvolvimento de competências, marcado por metodologias ativas e heranças construtivistas e tecnicistas, defendendo o discurso do protagonismo juvenil e do desenvolvimento das competências socioemocionais projetadas em um caminho cheio de controvérsias a serem discutidas.

Assim, na ânsia de focar nas singularidades e diversidades presentes na vida de cada estudante, vale ressaltar que é preciso que exista um direcionamento plausível em seu itinerário, capaz de lhe dar a segurança necessária para que possa seguir seu caminho com maior assertividade, incumbência tanto da educação formal quanto da informal a realizar-se na vida destes cidadãos.

Dessa forma, um currículo que parte do substrato da realidade dos sujeitos, mediando situações de aprendizagem, sem privilegiar o conteúdo, o conhecimento seja ele clássico, moderno e/ou contemporâneo, das ciências e das artes, costurados em uma tessitura entremeada, confeccionada por cada estudante, ampliando sua sensibilidade e percepção, pode correr o risco de entrar em severas contradições e estar, portanto, fadado ao fracasso. Tais questões serão dirimidas nos próximos capítulos.

3 CAPÍTULO 2 - POR UMA EDUCAÇÃO MAIS TRANSPARENTE: ANÁLISE DO OBJETO

3.1 Descrição do método de análise do objeto

O objeto deste estudo, descrito no capítulo anterior pode ser comparado a um quadro pintado com pinceladas incertas e nervosas, que deflagra os efeitos gerados por uma sociedade baseada economicamente no consumo em nível global, com uma tessitura densa, certa, pontual, pragmática e de fácil acesso, que se retroalimenta reafirmando os imperativos capitalistas em todas as esferas da vida humana, anulando as possibilidades de se aprofundar num debate mais extenso, pertinente e profundo (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020).

Contudo, analisá-lo torna-se um grande desafio devido à complexidade de sua natureza. Porém, as tentativas serão postas a fim de contribuir para a discussão. Quanto à metodologia adotada, serão utilizadas a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) aliada à Análise Documental (Gil, 2002) e à Análise Bibliográfica e Revisão de Literatura (Gil, 2002) que se justificam pela natureza do objeto, a fim de facilitar sua investigação, análise e argumentação em relação aos pressupostos lançados e à hipótese norteadora da pesquisa.

Dessa forma, a partir dos pressupostos traçados serão elencadas categorias de análise aliadas à revisão de literatura sobre o tema, de modo sistemático, por meio de um processo dinâmico e gerador de significados contínuos. Tais categorias serão analisadas sistematicamente, por meio do levantamento de dados, identificação, descrição, comparação e argumentação a considerar os seguintes temas:

- A afinidade do objeto com as políticas neoliberais e suas projeções para o futuro dos estudantes;
- A presença de promessas demagógicas sobre um ensino qualitativo e equitativo;
- O problema da formação com vieses profissionalizantes;
- A necessidade de “adequação” e “atendimento” às demandas do Mercado de Trabalho;
- O Histórico de desigualdades entre: homens x mulheres; ricos x pobres que é reafirmado;
- O problema da fragmentação, subversão, pulverização, diluição, rarefação e quase anulação dos conteúdos;
- A aposta nas “habilidades” e “competências” para uma qualificação mais adequada;
- O imperativo parafraseado em detrimento dos conteúdos dentro da grade curricular;

- A questão de privilegiar o fazer ao conhecer/saber;
- A problemática do Ensino de Artes Visuais dentro dos Itinerários formativos;
- A contrapartida entre a necessidade de formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho X os baixos índices de empregabilidade;
- A ratificação do distanciamento e desigualdade entre os jovens escolarizados;
- A importância de se investir em um Ensino de Arte mais ativo e engajado, dentre outros, não menos importantes, a serem esboçados durante o decorrer destas linhas.

Dessa forma, os resultados serão apresentados, analisados e argumentados conforme os pressupostos e objetivos elencados pelo estudo. Pretende-se, contudo, ao final da pesquisa a comprovação, refutação e/ou a proposição de pontos a serem observados referentes à hipótese inicial, da suspeita em relação ao trato dos conteúdos, considerados neste objeto de estudo, como fragmentados, rasos, pulverizados e que ratificam uma política educacional em consonância com a razão neoliberal e toda sua complexidade e inserção na vida destes jovens. Assim, serão colocados apontamentos de possíveis soluções e reflexões para estudos futuros.

3.2 Pontos e Contrapontos: análise das categorias, reflexões necessárias

Em vista da categorização temática o presente texto seguirá de modo fluído não respeitando, obrigatoriamente, a ordem expressa no item anterior, pelo contrário, procurará abordar de modo espiralado, tratando os temas dialeticamente, apontando, a seguir alguns questionamentos e análises acerca dos objetivos propostos pelo documento.

Em contraponto a tais objetivos e premissas postos no documento, Zanata, Branco, Branco e Neves (2019) criticam a proposta em detrimento das influências das políticas neoliberais sobre a implantação de uma base curricular que atenda às suas necessidades e pretensões (Brasil, 2018), bem como, em consonância com a reforma do Ensino Médio.

Os autores discutem como tais políticas neoliberais atuam na configuração de um novo perfil curricular para o Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), a qual fornece subsídios para a efetivação da referida reforma e da implantação da BNCC, alterando vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior (Brasil, 1996), dentro de um contexto específico, a considerar toda a complexidade envolvida frente às inúmeras questões oriundas por diversos segmentos da sociedade que, segundo os autores “[...] muitas vezes apresentam interesses antagônicos, [sendo] possível observar a veiculação de ideologias neoliberais, como o incentivo à Educação Profissional e o favorecimento de parcerias público-privadas” (Zanata; Branco; Branco; Neves, 2019, p. 1711).

Com relação à implantação da BNCC os autores afirmam que:

[...] o objetivo principal é propor a reformulação curricular da Educação Básica, norteando os conteúdos e as práticas do professor. No entanto, constata-se que muitos aspectos da reforma encontrarão sérios problemas para sua efetivação, como por exemplo, o baixo investimento nas escolas, que estão impossibilitadas para ofertar o que está sendo proposto. Este fato caminha na contramão das políticas de ajuste fiscal e da limitação dos gastos públicos, por vinte anos, previstas pela Emenda Constitucional 95/2016 [INEP, 2016]. Observa-se, ainda, que na impossibilidade de investimentos, a terceirização e a privatização, amparadas pela Lei nº 13.415/2017 [BRASIL, 2017], possivelmente, aumentarão, consideravelmente, havendo dessa forma direcionamento de recursos públicos para instituições privadas. Ademais, verificou-se que a flexibilização do ensino e a reorganização curricular tendem a uma diminuição dos conteúdos historicamente sistematizados, promovendo o esvaziamento e a precarização do ensino público (Zanata; Branco; Branco; Neves, 2019, p. 1711).

Já Silva (2018) nos propõe reflexões acerca da reforma do Ensino Médio à luz da BNCC como uma tentativa de inovação velada cujo objetivo é mostrar que:

[...] por trás de um discurso apresentado como “novo”, as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos (Silva, 2018, p. 1).

A autora afirma que dentro destes intentos, se evidencia a centralidade conferida à noção de “competências” no referido documento, como já citado anteriormente, ratificando o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 90, além da introdução de limites como o de que tal abordagem mostra-se limitada por seu “caráter pragmático e a-histórico” (Silva, 2018, p. 1).

Destarte o documento chama a atenção para a necessidade da busca por caminhos para as novas formas de organização escolar visando resolver os problemas da defasagem idade-série e da evasão dos estudantes do Ensino Médio, o que fomenta uma série de questionamentos como: quem vai resolver o problema de uma sociedade em que não vai mais haver trabalho para todos? Qual o sentido de promover “itinerários”, num sentido quase explicitamente empreendedorista, dentro de um contexto em que populações vastas jamais serão incluídas no mundo do trabalho? Enfim, problemas inerentes à BNCC e seus discursos imanentes também ao referido objeto de estudo que se colocam latentes para a discussão.

Vale ressaltar que a palavra “empregabilidade” utilizada pelo documento refere-se ao desenvolvimento das capacidades necessárias para que o sujeito seja competente em determinada função, e não a garantia de que o mesmo será empregado de fato, em vista dos altos índices de desempregos registrados nos dias atuais, como nos apontam os dados do

IBGE (2022). Então, por que deixar de lado o desenvolvimento da capacidade de crítica de uma sociedade que antagonicamente valoriza o emprego, porém, não o produz suficientemente?

Entretanto, sob tais questões, premissas, contradições e ambições, o documento traz, em sua essência, a “adequação” e o “atendimento” a diferentes demandas do mercado. Entretanto, está longe de ser capaz de superar e subverter o lugar comum e as mesmices presentes mundo do trabalho, uma subversão de cunho crítico, capaz de identificar, compreender, transformar e superar a atual realidade nefasta da necessidade de se gerar mão de obra para garantir que quase um décimo da população detém cerca de metade do gerenciamento do capital produzido pelos trabalhadores mantidos há séculos às rédeas curtas, mantendo um sistema de produção que se retroalimenta de ganância, dinheiro e poder (Silva, 2017).

Assim, surge uma questão que vai além de uma mera postura crítica, a ação de, ironicamente, subverter o mundo do trabalho fazendo com que trabalhadores não trabalhassem, não consumissem, não produzissem, não criticassem, não lutassem e transformassem a cultura e a realidade objetiva, sem “escorregar” para a alienação? Seria este o plano das políticas públicas? Teria, então, a sociedade noção de todos os mecanismos e articulações desta empreitada, para assim, agir com contribuições efetivas à construção deste importante documento?

Entretanto, por meio de um discurso incisivo, quase místico e profético, em vista das realidades de cada unidade escolar, o Currículo Paulista do Ensino Médio, demanda novas formas de organização dos tempos e espaços escolares, da gestão do currículo, das metodologias e da formação dos professores, demandas estas, bastante distantes da realidade escolar.

Outro questionamento estaria em sua reforma problemática, pautada pelo neoliberalismo e pragmatismos, etc. (Duarte; Mazzeu; Duarte, 2020). Como um documento norteador oficial pode, inversamente, afirmar e firmar intuítos e compromissos por meio da tomada de uma direção repleta de adversidades e antagonismos, que se deflagram, complexificam e se aprofundam cada vez mais?

Todavia, acredita representar “[...] um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no Estado, uma vez que explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” (SEE-SP/UNDIME-SP, 2020), visando garantir a salvaguarda da qualidade e as especificidades do território, uma grande contradição em vista

do contexto real o qual estão inseridas as unidades escolares, os estudantes e suas comunidades.

A ideia de flexibilização aparece bem ao gosto das reformas neoliberais, promovendo discussões generalizadas, rasas teoricamente, com conteúdos pulverizados e, na maioria das vezes, improdutiva, já que possui em seu escopo grupos de trabalho heterogêneos, fragmentados e multifocais.

E em sintonia com este movimento, após todos esses momentos de diálogo com os profissionais da educação, estudantes e a sociedade civil, os redatores do currículo analisaram as contribuições, observações e sugestões, inclusive as contribuições oriundas da consulta pública, incorporando na versão preliminar do documento as consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinado com as definições pedagógicas da BNCC, porém de modo verticalizado, gerando achatamento, embora reitere o contrário, selecionando a participação de uma totalidade de sujeitos envolvidos no processo de efetivação fragmentado, frágil e duvidoso, desprezioso teoricamente, algo também sintomático para se abrir mão de determinadas finalidades pedagógicas, já que, sem a teoria não existe articulação entre conceitos e suas finalidades para a prática pedagógica.

Segundo a perspectiva defendida pelo Currículo Paulista, a equidade (irônica) diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e a garantia de seu direito a uma educação pública de qualidade prevista pela LDB, presente na Constituição, na legislação estadual e também dos municípios paulistas, bem como à necessidade de se respeitar a diversidade cultural, socioeconômica, étnico-racial, de gênero e socioculturais presentes em seu âmbito.

A redação não toca, entretanto, na efetivação qualitativa e equitativa do processo de ensino e aprendizado capaz de transformar a realidade do jovem, outra inquietação a ser desenvolvida. Entretanto, não cita em seu bojo a questão da superação, libertação e transformação da realidade objetiva, tão evidente e urgente nos dias atuais.

A seguir, seguem um dos códigos dos “Objetos de conhecimento”, e das “habilidades” e “competências” presentes no documento:

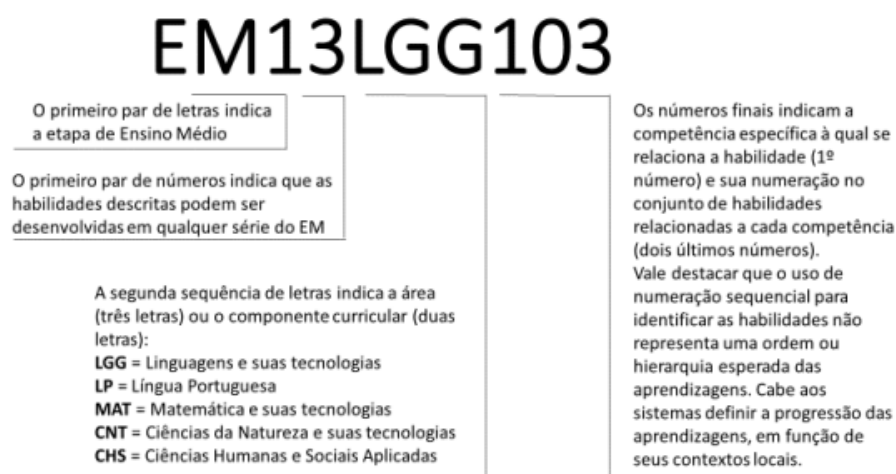


Figura 2 - Código alfanumérico representativo das habilidades e competências
 Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Tal código assemelha-se aos códigos que costumamos ver em nosso cotidiano, como código de barras, QRcodes, cartões magnéticos, chips, dentre outros que configuram e ratificam o cenário mecanicista contemporâneo invadindo, agora, o âmbito educacional para designar o processo de ensino-aprendizagem, outra propositura ambiciosa em vista da complexidade e implicações que permeiam tal processo. Os mesmos se apresentam dentro de um quadro, indicando as competências e habilidades a serem trabalhadas em cada área específica, como o quadro exemplificado pela Figura 1 (página 21).

Este processo mecanicista enfatiza em determinadas literaturas atuais os aspectos positivos de sua utilização, sem estabelecer uma visão mais abrangente e crítica acerca de suas implicações para este modelo de educação neoliberalista. Assim, tal proposta coloca o aluno em posição privilegiada, como o responsável pela construção de seus próprios saberes a partir dos conhecimentos que já possui em conexão com a posição do professor que atua como “facilitador” e não como detentor do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica na necessidade de um olhar mais crítico a respeito da possível desvalorização do papel do professor e na perda da historicidade e cientificidade do conhecimento.

Saviani (2005) afirma que na história da educação pública do Brasil, as políticas educacionais andaram na contrapartida dos estudos pedagógicos e teorias educativas ao longo do tempo em seus diferentes contextos. O autor afirma que nas últimas décadas surgiu uma espécie de “cortina de fumaça” tornando opaca a visão dos profissionais ligados à educação no Brasil o que resultou em um trabalho educativo pautado em tendências mal interpretadas e

aplicadas, deixando um rastro de fuligem na concepção de todos os sujeitos participantes do processo, fato que leva a muitas questões e reflexões.

Uma delas estaria na consciência, execução e identidade do papel do professor. Hoje, em meio a diferentes tendências aplicadas nas diferentes unidades escolares seu trabalho se torna confuso, ora ele professa, ora orienta, ora delibera, ora executa, etc, bem como, o papel do estudante, ora passivo, ora protagonista, ora dono de seu próprio aprendizado, etc.

Saviani (2005) nos chama a atenção para esta problemática cujo estado sensível e latente desses processos definem um complexo sistema de produção da educação que Duarte, Mazzeu e Duarte (2020) elucidam como processos neoliberais, que reduz a escola como uma instituição de produção desenfreada, como uma fábrica desgastada ou falida, uma mercadoria como outra qualquer dentro de um meio de produção desfavorável a um processo educativo mais qualitativo e humanizado.

Tal discurso, contudo, acredita em uma proposição efetiva das articulações possíveis entre os componentes curriculares, capaz de embasar o desenvolvimento das práticas pedagógicas, bem como, garantir a apropriação de suas habilidades gerais e específicas, de modo integrado, sob um olhar múltiplo para a “construção do conhecimento”. Para o documento, a efetivação da aprendizagem se dará de forma:

[...] contextualizada, integrada e articulada de conteúdos, conceitos e processos. O encaminhamento das práticas pedagógicas envolvidas no contexto escolar depende da efetiva compreensão desse percurso. A definição de competências engloba a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (SEE-SP, 2020, p.50).

Mais uma vez a justificativa que leva ao “mundo do trabalho”. Não que este não seja importante, pelo contrário, é parte do processo de desenvolvimento humano, contudo, deveria ser ofertado de forma igualitária e justa, com salários coerentes, sem distinções de gênero, classes sociais e etnias, algo somente possível em uma sociedade que superasse a forma capitalista já que o próprio “salário” já se configura como um modo de exploração. O documento apresenta um discurso real e confabulador da adaptação das escolas às demandas neoliberais que vivenciamos na atualidade.

Entretanto, as diferenças nas diferentes esferas e naturezas deveriam ser minimizadas e o caminho mais sensato estaria no investimento na área da educação, aqui em debate, o mesmo lugar da Arte, capaz de desenvolver capacidades específicas e de singular importância aos estudantes, envolvendo a dimensão do sensível e das emoções, do intelecto, da ética,

estética, das percepções, da leitura, interpretação, reinterpretação, crítica, expressão e ressignificação das múltiplas realidades, a formar sujeitos conscientes, ativos e engajados na luta por seus direitos, sobretudo, conscientes de que a barbárie não deve se retroalimentar, mas superar e lutar para modificar essa situação.

Quanto à estruturação dos quadros, cada área foi aglutinada em um espaço, com competências e habilidades essenciais para cada disciplina e série, dispostas numa tabela. Curiosamente, iniciam com um verbo, denotando o teor enfático de uma ação a ser aprendida, verbos transitivos diretos, capazes de “construir ou consolidar” um processo cognitivo, uma ação e uma resposta condicionada, semelhante à teoria do comportamentalismo, como uma espécie de “adestramento” humano. Já a cereja do bolo, os conteúdos, aparecem dentro do campo dos objetos do conhecimento, espelhando à BNCC (Brasil, 2018) “[...] conceitos e processos abordados nas habilidades e podem ser identificados como complemento do verbo relacionado ao processo cognitivo em questão” (SEE-SP, 2020, p. 51). Tal sistematização “permitiria” a articulação entre os diferentes componentes, de forma a garantir o desenvolvimento integral do estudante em respeito às suas singularidades: “Os jovens, inseridos em culturas digitais, devem ampliar esse conhecimento relacionado às multissemiões” (SEE-SP, 2020, p.51).

Dentro desta compostura, o documento subdivide a área das Linguagens em outros campos, como o campo artístico-literário, lugar das artes, que promete abranger:

[...]o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita ao estudante, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (SEE-SP, 2020, p. 52).

Tais campos gerais do conhecimento tentam organizar as particularidades dos diferentes conteúdos pertencentes a cada área do conhecimento, uma tarefa quase impossível em vista que se pode privilegiar ou menosprezar determinados assuntos de suma importância à formação do estudante (ou de interesses pretendidos).

Outro ponto em destaque refere-se à generalização dos temas/assuntos, que se dissolvem na superfície das metodologias utilizadas, como as pedagogias ativas, das competências que “ensinam” o estudante a aprender a aprender o que supostamente ele ainda não saiba ou não têm acesso. Dessa forma, o estudante fica sujeito a padrões midiáticos

capazes de equalizar suas escolhas, suas falas, identidades e comportamentos, conforme nos aponta Ramos (2003):

[...] a origem das competências na pedagogia e sua possível resignificação ao subordiná-la ao conceito de qualificação como relação social, questiona-se, aqui, a possibilidade de essa noção orientar a construção de uma pedagogia contra hegemônica. Tal questionamento é realizado analisando-se possíveis relações entre a pedagogia das competências, o (neo)pragmatismo e o chamado construtivismo radical, que podem estar fundando uma epistemologia pós-moderna, coerente com algumas tendências contemporâneas da Filosofia da Educação, com implicações sobre as teorias pedagógicas (Ramos, 2003, p. 93).

A autora coloca que tais tendências negam a objetividade do conhecimento, admitidas por seu relativismo e subjetivismo introduzidos em seu cerne, o que configura a reação de uma pedagogia contra hegemônica capaz de superar os princípios que dão significado à noção de competência e resgatar o trabalho como princípio educativo sob a perspectiva crítica das relações sociais.

Entretanto, na via contrária, evidenciando o movimento vertical e massivo inerente ao documento, o mesmo insiste em apostar nesta organização curricular a ser evidenciada pelo quadro a seguir (Fig. 3) ⁴. Além dos campos gerais, tal configuração curricular destaca os temas transversais em sintonia com os componentes curriculares da área em questão: a articulação da área da Arte e suas diferentes linguagens, dentre elas, as Artes Visuais, em destaque neste estudo, junto às tecnologias, se desenvolvem por meio de uma articulação problemática, pulverizando e desconectando as sequências e proposições didáticas, tornando suspeita a efetivação de suas promessas:

[...] o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva do estudante, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. É, também, propulsor da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos a abertura às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e resignificar os cotidianos e rotinas. A pesquisa e o desenvolvimento de processos de criação de materialidades híbridas – entendidas como formas construídas nas fronteiras entre as linguagens artísticas, que contemplam aspectos corporais, gestuais, teatrais, visuais, espaciais e sonoros – oferecem ao estudante a possibilidade de explorar, de maneira dialógica e interconectada, as especificidades das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro. Esses processos criativos devem permitir a incorporação de estudo, pesquisa e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, para criar relações entre sujeitos e seus modos de olhar para si e para o mundo. Eles são, portanto, capazes de gerar transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas. No decorrer desses processos, o

⁴ Todos os quadros com a grade curricular referente ao Ensino de Artes Visuais estão presentes, em sua totalidade, nos anexos.

estudante pode também relacionar, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações culturais se apresentam na contemporaneidade, estabelecendo relações entre arte, mídia, mercado e consumo. Pode, assim, aprimorar sua capacidade de elaboração de análises sobre as produções estéticas que observa/vivencia e cria. Segundo a BNCC: O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a garantir o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros [...] (Brasil, 2018, p. 474) (SEE-SP, 2020, p. 53).

O texto, na íntegra, tanto do Currículo quanto da BNCC, possuem convergências e divergências dentre outras particularidades como as seis Dimensões do Ensino de Arte propostas pela BNCC (Brasil, 2018): criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, dentro de cada linguagem artística, relacionando-se junto aos seus conteúdos comuns, integrando as artes visuais, a dança, a música e o teatro por meio de proposições didáticas específicas e situações de aprendizagem diversas e não lineares, segue o texto:

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa, que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata de apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência. Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades. Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento, à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (SEE-SP, 2020, p. 54-55).

Com o texto na íntegra conseguimos fazer um mapeamento sobre o lugar de cada linguagem da arte, de cada objeto do conhecimento, habilidades e competências, em interação

com os mesmos das demais linguagens. O resultado deste desenho não é tão belo assim, em detrimento das realidades de cada escola.

A crítica salienta como os itinerários podem formar sujeitos autônomos e prontos qualitativamente ao mercado de trabalho, e de que modo eles permitem uma apreensão crítica da realidade política, histórica, filosófica, social, econômica e cultural, articulando “[...] ação e pensamento, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais” (SEE-SP, 2000, p. 54-55) que se antepara ao contexto real e objetivo das escolas, sua organização curricular, seus conteúdos integrados e fragilizados, focados em fazeres de competências “braçais” que beiram às ações proletárias desenhando um sistema injusto e nefasto, anulando, portanto ao que pretende as linhas deste objeto, como descrito na citação e em quase todo o seu bojo, entrando em conflito com os resultados de tal práxis pedagógica e revelando sua face nebulosa, demagógica e inescrupulosa. Quem poderia, contudo, não concordar com tal citação e o modo como os conteúdos históricos no campo da análise, fruição, reflexão de uma obra de arte, estão presentes em análises relevantes para produzir essa articulação, ou seja, ratificar a eficiência dos “itinerários formativos” à luz de seu próprio discurso?

Assim, imaginar um cenário caótico, desconexo, diluído, quase desértico e que pode afetar drasticamente a formação qualitativa do sujeito já que tais pressupostos, presentes no referido documento, propõem ações voláteis que se contradizem como, por exemplo, ter a pretensão de formar para o mundo do trabalho de modo mecânico, ao mesmo tempo em que a oferta de emprego é quase nula na atual circunstância; formar mentes equalizadas e programadas para executar determinadas ações em vista do potencial humano de sentir, perceber, conhecer, agir e transformar o mundo qualitativamente, instâncias estas, humanizadoras e inerentes ao universo da Arte, por isso a importância de que os conteúdos sejam claros, presentes e privilegiados no currículo como plano frontal e norteador das ações educativas, sendo trabalhados e aprofundados por meio de um trabalho onde o professor tem o privilégio de ensinar, contribuindo com seus conhecimentos enquanto especialista na área do conhecimento para tal e, a partir daí, mediar situações de aprendizagens mais robustas e qualitativas.

Benjamin (1987) considera que todo monumento à cultura é também um monumento à barbárie. Este pensamento é fundamental à crítica do autor para explicar que a arte não necessariamente contém em si mesma o potencial de transformar o mundo qualitativamente para melhor, pois muitas são as variáveis que a cerca, como seu acesso limitado a museus e galerias distantes da grande massa populacional distantes, portanto, deste universo,

comprometendo sua apreciação e sua crítica estética ao mundo destinada a públicos específico, parecendo ser realmente irrelevante para os menos abastados.

Dessa forma ela se torna mais um indicador de classe, privilégio das elites, como um “belo” engessado que galvaniza seu potencial crítico. Ademais, o modo como opera a indústria cultural é transformar o potencial crítico de certas obras ou estilos em mercadorias, o que resulta no mesmo processo de galvanização.

Dentro deste cenário, para fechar com “chave de ouro”, o objeto deste estudo apresenta a todos seus “objetos de conhecimento” presentes no componente de Arte do Currículo Paulista etapa Ensino Médio, assim como, na BNCC (2020):

[...] foram definidos a partir das interações entre as linguagens da arte, o perfil de saída do estudante, as aprendizagens promovidas no Ensino Fundamental e as especificidades e demandas desta etapa da escolarização. Segundo a BNCC, para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos (Brasil, 2018, p. 28) (SEE-SP, 2020, p. 55).

Na BNCC (Brasil, 2018) estão na página 28:

Elementos da linguagem: informações, códigos, símbolos e signos artísticos utilizados individualmente e/ou em conjunto nos processos técnicos, formais, temáticos e poéticos da construção inventiva e criativa das linguagens da Arte (artes visuais, música, teatro, dança) e no seu hibridismo. O estudo das produções artísticas coloca-nos em contato com a singularidade do modo de produção da linguagem da arte, seja para a compreensão da passagem de um período artístico para outro, seja para perceber e compreender as singularidades de cada linguagem. Materialidades: a prática artística consiste em combinações, experimentação e descobertas de materiais que transformam seus significados quando se tornam obras. Matéria, procedimentos com a matéria, suportes, ferramentas, técnicas manuais e uso de tecnologia estão envolvidas intrinsecamente no processo de criação artística, possibilitando ao artista vivenciar a criação e transformação de diferentes conceitos e procedimentos que são aplicados entre as diversas linguagens (artes visuais, teatro, dança, música e tecnologias digitais). Mediação cultural: museus, galerias, instituições culturais, salas de espetáculo e concerto abrigam práticas artísticas e acolhem apreciadores de arte. Curadores, museólogos, encenadores, maestros, cenógrafos, programas de ação educativa e todos os segmentos e agentes envolvidos trabalham para ativar culturalmente a produção artística, viabilizando o acesso a ela. Na escola professores e estudantes passam a assumir o papel de protagonistas como mediadores, apreciadores, artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, quando privilegiam certas obras e artistas em detrimento de outros, exibem reproduções de obras, planejam visitas a uma exposição, sala de espetáculos ou concertos, coordenam e participam da produção e apresentação de trabalhos artísticos no ambiente escolar. Patrimônio cultural: obras de arte que habitam os museus, a rua, as coleções particulares e familiares; obras de arte efêmeras que são registradas em diferentes mídias; manifestações artísticas do povo que são mantidas de geração em geração são bens culturais, materiais e imateriais. Trata-se do patrimônio de cada um de nós, memória do coletivo, bens culturais que apresentam a história humana pelo pensamento estético-artístico, testemunhando a

presença do ser humano, seu fazer estético, suas crenças, sua organização, sua cultura. O estudo da História da Arte tendo como viés a ideia de patrimônio cultural e a necessidade de preservação oportuniza a ampliação do olhar sobre a cultura e as heranças culturais que marcam e dão referência sobre quem somos Processo de criação: muitos são os mitos que cercam a criação artística, ancorados principalmente na ideia de genialidade e valorização de habilidades manuais e específicas. O estudo da criação e da invenção artísticas (aqui entendidas como processos) oferece a oportunidade de compreensão do percurso criador específico do fazer artístico. Percurso esse que envolve projetos, esboços, estudos, protótipos, diálogos com a matéria, tempo de devaneio, de vigília criativa, do fazer sem parar, de ficar em silêncio e distante, de viver o caos criador. Diferentemente do que se pensa, a criação artística envolve aprendizagem. Todo fazedor de arte forma-se trabalhando em processos de criação, com as informações, deformações e formações que os atos de criação propõem durante a procura incansável de uma poética pessoal, de maneira que, enquanto a obra se faz, inventa-se o seu próprio modo de fazer. Saberes estéticos e culturais: para conhecer arte e cultura, é preciso buscar conhecimentos e informações no estudo dos campos de saberes estéticos e culturais, embasando nosso pensamento sobre seu sistema simbólico ou social, oferecendo outras referências para nossa atuação como intérpretes da cultura. Entrar em contato com o discurso da História da Arte, da Filosofia, da Psicologia da Arte, da Sociologia da Arte, e da Antropologia amplia o olhar ou o pensamento sobre artistas e obras de determinado período; leva a experiências estéticas e estésicas, à percepção e à imaginação estética, à investigação do papel do artista na sociedade, a procurar, por exemplo, os sentidos da arte indígena para seu povo, o sentido dos signos africanos em suas manifestações artísticas ou a própria multiculturalidade do Brasil tão presente nas estéticas do cotidiano (Brasil, 2020, p. 28).

Mais uma vez, os textos na íntegra nos permitem analisar a produção de sentido que se dá por meio de uma sintaxe engajada e perversa já que amplifica exponencialmente a solidez dos conteúdos submetendo-os a belos discursos.

Dentro de cada objeto de conhecimento existem “n” conteúdos como, por exemplo: o ponto, a linha, o plano, a superfície e a composição inerentes ao “objeto elementos da linguagem”, levantando à seguinte suspeita: estariam estudantes e professores conscientes disso para elaborar uma sequência didática consistente a ser vivenciada, contextualizada e efetivada pelos envolvidos? Mais uma vez destaca-se o problema da formação da identidade do professor e aluno, como citado e referido anteriormente (Saviani, 2007).

Quanto às competências e habilidades específicas à Área da Arte e Linguagens, previstas pelo documento para a etapa do Ensino Médio, são concebidas por um “[...] conjunto de habilidades gerais que se distribui em diferentes campos de atuação” (SEE-SP, p. 56), ou seja, os conteúdos são mais diluídos ainda, chegando à rarefação ou até anulação,

[...] por meio de um conjunto de habilidades gerais que se distribui em diversos campos de atuação. Essas habilidades se relacionam com as dimensões da arte, e com os objetos de conhecimento, ampliando as possibilidades de integração, para além do desenvolvimento das competências gerais da área. Elas levam em conta o perfil de saída do estudante e as especificidades e demandas desta etapa da escolarização, perpassando pelas linguagens das artes visuais, da dança, da música, do teatro, e por seu hibridismo (SEE-SP, 2020, p. 55).

Na BNCC (Brasil, 2018), entretanto, uma nova linguagem para a área da Arte foi elencada, as chamadas “Artes integradas”. Segue um exemplo de um dos quadros que trabalham com os objetos do conhecimento da linguagem das Artes Visuais, na primeira série do Novo Ensino Médio:

Organizador curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	<p>Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais.</p> <p>Educação Física Ginástica (ginástica de condicionamento e conscientização corporal). Esporte (técnico-combinatório, marca e precisão, invasão, combate, campo e taco, rede/parede, paralímpico). Práticas Corporais de Aventura; Danças; e Lutas.</p> <p>Língua Portuguesa/ Língua Inglesa Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.</p>

Figura 3 - Quadro 1 (SEE-SP, 2020, p.71).

O quadro em seu escopo é dividido por quatro colunas. Na última coluna ficam os objetos de conhecimento de cada área das linguagens. No caso do Ensino de Arte, não é identificada a linguagem artística, bem como, seus respectivos conteúdos. Dessa forma, podemos afirmar que existe uma diluição dos conteúdos bastante evidente, dentro de sua propositura, como se estivessem “escondidos” dentro das ações propostas pelas habilidades e competências. Alguma pista pode ser encontrada nas colunas das competências e habilidades, cujo texto é apresentado de forma genérica, confundindo caminhos que o docente pode traçar para planejar seu trabalho, além de sugerir de forma enfática a forma que seria mais adequada ao conteúdo, por meio de verbos no transitivo; o fazer em detrimento do conhecer. Isto acontecerá em todos os quadros relacionados à área de Artes Visuais (vide nos anexos).

Um exemplo de análise estaria na etimologia de “competências” e “habilidades” já que sentidos diversos podem ser tomados, de acordo com o contexto destes substantivos. Dentro do objeto desta pesquisa ambos tomam concepções votadas ao fazer em anteparo ao saber, ou seja, a forma se sobressai ao conteúdo quando deveria ser o contrário como garantia de um processo educativo mais qualitativo e humanizado.

Dessa forma um termo mais democrático estaria na palavra “capacidade”, de exercer ações com apropriação legítima dos conteúdos apropriados formando os estudantes para não apenas fazer, mas refletir, analisar, reinterpretar, etc. dentro das diferentes linguagens e práticas culturais. Assim, compreender o funcionamento do discurso deste objeto, a linguagem adotada e sua posição ideológica se torna crucial para chancelar suas pretensões à formação dos estudantes.

Aglutinar diferentes linguagens como uma área do conhecimento, como Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, não garantem um ensino qualitativo e humanizado podendo, assim, comprometer o processo de ensino e aprendizagem, dependendo da lida de cada professor em relação ao seu componente curricular, bem como, com os estudantes. Tal problemática se acentua ainda mais em relação à realidade objetiva e seus contextos, pois tanto ela quanto a escola não garantirá o sucesso de todos os estudantes.

Outro ponto a destacar está nas características de formação e capacitação dos docentes. O de arte, por exemplo, formado em Licenciatura em Artes Visuais estaria capacitado para dar aulas de música, dança, teatro e artes integradas com a mesma competência de um professor formado em outra linguagem artística? Provavelmente não, não seria capacitado para tal. Da mesma forma isto acontece com as demais áreas e linguagens do conhecimento configurando um currículo esvaziado de conteúdos cuja metodologia se apresenta como incerta (Saviani, 2007), em contrapartida à formação de cidadãos que pretende seu texto.

Outros questionamentos emergem referentes à formação dos docentes em relação ao labor e domínio dos conteúdos nas diferentes linguagens presentes tanto no currículo quanto na cultura? Ou, como proporcionar conteúdos aos alunos e destacar, dentre eles, cada linguagem específica? Ou, como demonstrar que determinado conteúdo, em diferentes linguagens, adquire nuances próprias à relação entre forma e conteúdo? Questões que surgem para produzir reflexões e resoluções autossustentáveis, pouco prováveis dentro do contexto que a educação no Brasil tomou ao longo das últimas décadas (Saviani, 2007).

Assim, entende-se que o documento não apresenta exemplos ou propostas mais concretas, pelo contrário, ele confia na formação e capacitação docente, isto é, ele supõe que o docente sabe do que se trata e tem domínio de todas as linguagens, fato este bastante distante da realidade tendo em vista a especialidade/linguagem artística de formação deste profissional. Entretanto, em anteparo à realidade isto, provavelmente, não se configura na práxis educativa dos diferentes cotidianos escolares e suas incumbências e naturezas variáveis.

Tais observações revelam um quadro pintado pela postura e objetivos das políticas neoliberais voltadas a uma educação que oferece formas e modelos prontos, sob o reconhecimento do público, do senso comum, de imaginários populares e romantismos salvacionistas que integram a contemporaneidade (Saviani, 2001).

3.3 Reinventando a pólvora: mais do mesmo

O Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio (SEE-SP, 2020) possui como fundamentos pedagógicos e teóricos indícios da educação para as competências (Perrenoud, 2000) com forte herança “sociointeracionista”, uma corrente didático-pedagógica pensada no final do século XX, na tentativa de unir os pressupostos de Jean Piaget (1896-1980) com os de Lev Vigotski (1896-1934), sem se considerar suas evidentes diferenças, bem como, traços escolanovistas e tecnicistas.

Também coaduna com os pressupostos de Henri Wallon (Mahoney, 2000), na tentativa de reinventar novos modos de “aprender a aprender” focando, apenas, no “saber fazer” ou “fazer por fazer”, como toda boa perspectiva escolanovista e/ou tecnicista que as “pedagogias do aprender a aprender” apregoam (Saviani, 2005).

Assim, com forte alicerce no construtivismo, a “pedagogia das competências” se remodela às tratativas das “modernas e inovadoras pedagogias ativas” (Saviani, 2005), forte corrente de ensino e aprendizagem da contemporaneidade, envolvendo as novas tecnologias, o protagonismo juvenil, foco no aluno, a autonomia e a flexibilização de ensino. Mais uma para o rol da linha de pensamento que se resume às ações educativas voltadas ao “aprender a aprender”, porém, sob um verniz bastante lustroso, quase convincente a considerar a relação que as pedagogias do “aprender a aprender” ainda consideravam, contraditoriamente, com os conteúdos a serem apreendidos, numa espécie de segundo ou terceiro plano, diferentemente ao que apregoa a atual proposta, fragmentada e esvaziada de conteúdos e teorias, o que configura a etapa atual de desenvolvimento de habilidades e competências livres e desimpedidas.

Assim, sem referenciais diretos aos conteúdos como os defendidos no centro destas pedagogias, não é possível que exista, portanto, um processo de ensino aprendizagem qualitativo e equitativo, como almeja a pauta do documento. Como ensinar a apreciação ou a escuta ativa de uma música erudita contemporânea de John Cage (1912-1992), sem conhecer as notas de Johann Sebastian Bach (1685-1750) ou os pressupostos de Murray Schafer (1933-2021)? Como ensinar dança contemporânea sem passar pela teoria de Rudolf Laban (1879-

1958), do ballet clássico e da linguagem expressiva e transformadora de Pina Bausch (1940-2009)? Como conhecer a arte de encenar sem estudar o teatro grego, nô, italiano, a *Comédia del'Arte*, Bertold Brecht (1898-1956), Constantin Stanislavski (1863-1938) ou Viola Spolin (1906-1994)? Como ensinar patrimônio histórico cultural a uma população que destrói obras de arte representativas da situação opressiva do próprio povo brasileiro dentro desta inequidade, de injustiças e atrocidades⁵? Naturalmente conteúdos clássicos pouco ou totalmente desconhecidos pelos estudantes e a grande massa populacional.

Uma suposição da práxis do ensino de Arte estaria na produção de ordem experimental e sensorial relevante em relação ao objeto e ao conteúdo a ser trabalhado, da leitura para a análise, interpretação, contextualização e reinterpretação das obras de arte, permitindo ao sujeito expressar-se livremente em busca de seu traço, sua identidade artística.

E é com base nestas reflexões que surge o caráter miscigenado e duvidoso do corpo teórico do referido documento que promete o compromisso com a Educação Integral como a base da formação do estudante paulista, independentemente da rede de ensino que frequenta ou da jornada que cumpre, firmando o compromisso com seu desenvolvimento nas dimensões: intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação no interior da sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos. Em suas linhas o currículo concebe que:

[...] viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas. Assim, nas escolas que integram o Sistema Estadual de Ensino, as atividades desenvolvidas com o estudante, dentro e fora do espaço escolar, devem convergir, em todas as etapas de ensino da Educação Básica, para que todos possam desenvolver as competências gerais [referenciando-se às dez competências gerais preconizadas pela BNCC (Brasil, 2018) (SEE-SP, 2020, p. 23).

O documento cita as dez competências gerais para a Educação Básica previstas pela BNCC (Brasil, 2018):

Competências Gerais da Educação Básica, reiteradas pelo Currículo Paulista. 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver

⁵ Como ilustração destaca-se a invasão de extremistas na sede do governo em Brasília, no dia 08 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/08/veja-pessoas-que-participaram-de-invasao-do-congresso-do-stf-e-do-planalto.ghtml>

problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico - cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. 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. 6. 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. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) (SEE-SP, 2020, p.23-24).

O Currículo Paulista para o Ensino Médio reitera tais competências gerais que contemplam integralmente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento das competências socioemocionais, foco em destaque pelo documento e justifica que, em tempos mudanças, a escola deve “se fortalecer”:

[...] como espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projetos de vida; para a autoria, a crítica e a criatividade na produção de conhecimentos; e para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis com o âmbito local e planetário. Dessa maneira, o desenvolvimento da empatia, da colaboração e da responsabilidade supõe processos intencionais vivenciados nas interações em que essas habilidades são mobilizadas simultaneamente aos processos cognitivos. A esse respeito, esclarece Mahoney (2000): “O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros” (Mahoney, 2000). Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa (SEE-SP, 2020, p. 24).

Sob esta égide, as teorias se sobrepõem não deixando claros os princípios fundamentais de seus ideais, refutando os principais objetos do aprender, os conteúdos (as figuras principais), posicionando-os como plano de fundo, fazendo que se sobressaiam, portanto, as habilidades e competências (a forma) como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a prática se coloca acima do conteúdo, fazendo com que o sujeito aprenda a superfície dos fatos, a fragmentação do *corpus* do conhecimento, correndo o risco de se formar alienado, acrítico, apático, inerte, contento, subjugado, semialfabetizado, analfabeto funcional, ou mesmo, analfabeto total, reafirmando sua posição em desvantagem dentro do jogo⁶ (Flusser, 2017), independente do “itinerário formativo” que o mesmo escolher como seu “projeto de vida”.

Ironicamente, sobre as competências socioemocionais, o documento destaca que não tem como escopo “conformar subjetividades”, isto é, que não deve haver nenhum tipo de determinismo sobre o que estudante deve se tornar, uma vez que seu desenvolvimento está relacionado ao ato de “aprender a ser”, “fazer escolhas entre querer ser, ou não”, de uma determinada maneira, em uma dada situação.

Esse “querer” advém da singularidade construída a partir das percepções gestadas no vivido, ainda que sob a influência dos códigos culturais, uma patavina, a considerar o contexto neoliberal e multiculturalista o qual está inserido. Contudo, destaca-se o seguinte trecho:

[...] é importante reforçar que, sendo as competências cognitivas e socioemocionais indissociáveis, sua mobilização também ocorre simultaneamente, fato que deve ser intencionalmente explorado a fim de garantir o perfil do estudante previsto nas competências gerais. Nesse sentido, empatia, por exemplo, não deve ser trabalhada sem a perspectiva do pensamento crítico orientado pelo conhecimento, sob o risco de tornar-se submissão; a colaboração — que implica a construção de significado comum — deve ser aliada à capacidade de argumentação e assim sucessivamente, de acordo com os objetivos pretendidos. Competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento, entre outras, quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo a permanência e o sucesso do estudante na escola e têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais. Não é demais reforçar que as práticas de ensino e de aprendizagem que consideram o estudante em sua integralidade estão longe de práticas que normatizam comportamentos, rotulam ou buscam adequar o estudante a um modelo ideal de pessoa (SEE-SP, 2020, p. 26).

O conceito sobre educação integral é distorcido e resumido a um discurso de fundamentos pedagógicos que atendem às necessidades de um processo de ensino e aprendizagem aos olhos míopes e sistêmicos para as aprendizagens e o modo com que elas se

⁶ Termo a ser elucidado no Capítulo 3.

apresentam na sociedade, ratificando a efetivação do conjunto das competências gerais proposto pela BNCC (Brasil, 2018) e seu suposto potencial de desenvolvimento. Entretanto, afirma: “[...] ser necessário acreditar que todos podem aprender e, ainda, ter a necessária flexibilidade para a adoção de estratégias metodológicas que promovam o protagonismo e a autonomia do estudante” (SEE-SP, 2020, p. 26).

Neste tom, ainda em sintonia aos pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018), o Currículo Paulista do Novo Ensino Médio (SEE-SP, 2020) preconiza a adoção de práticas pedagógicas e de gestão que levam em consideração:

O compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em toda sua complexidade, integrando as dimensões intelectual (cognitiva), física e afetiva; Uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, de suas ações e pensamentos, bem como do professor, nos âmbitos pessoal e profissional; O acolhimento das pessoas em suas singularidades e diversidades, o combate à discriminação e ao preconceito em todas as suas expressões, bem como a afirmação do respeito às diferenças sociais, pessoais, históricas, linguísticas, culturais; A necessidade de construir uma escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia, que responda ao desafio da formação do estudante para atuar em uma sociedade altamente marcada pela tecnologia e pela mudança (SEE-SP, 2020, p. 26-27).

O documento considera o espaço escolar ideal para o processo de ensino-aprendizagem, deve ser aberto à “ampliação de conhecimento do estudante”:

Nesse sentido, o pátio, a biblioteca, a sala de leitura, os espaços destinados à horta, a quadra poliesportiva, a própria sala de aula, entre outros, devem ser, de fato, espaços considerados propícios à aprendizagem, em todas as dimensões, sendo por isso, considerados verdadeiros polos de produção de conhecimentos, nos quais o estudante poderá pesquisar diferentes assuntos e situações que contribuam para sua formação, por meio de metodologias colaborativas e ativas. [O mesmo frisa que] os espaços de aprendizagens não se limitam àqueles situados no interior da escola: também os ambientes não formais de aprendizagem, tais como os diferentes tipos de museus; os locais/monumentos de memória de determinados grupos sociais ou mesmo de eventos históricos; as praças públicas; os parques estaduais e municipais; os institutos de artes e de cultura; as bibliotecas públicas; os teatros e cinemas; os institutos de pesquisas; entre tantos outros, constituem-se como relevantes no processo de formação integral do estudante paulista (SEE-SP, 2020, p. 27).

Da mesma forma, reforça a ideia de que o aprimoramento do espaço do aprender aumentaria a qualidade de aprendizagem, bem como, garantiria a “formação integral” dos estudantes, algo pouco provável, pois sabe-se, que um ensino integral, segundo uma formação mais humanizada e qualitativa implica compreender a complexidade do desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam uma formação mecânica e quantificadora, complementando o que propõe o documento, objeto de nossa análise, bem como, a BNCC (Brasil, 2018), em relação à formação integral do estudante.

Todavia, à luz do pensamento crítico, uma formação integral vai além de uma integridade global, intelectual, física, emocional, social e cultural do sujeito; ele deve tornar-

se capaz de desenvolver a consciência necessária para o desenvolvimento de “capacidades” e não simples “habilidades” e “competências”, a fim de agir ativamente sobre os objetos do mundo, apto a transformá-los e não, simplesmente, de se adequar ou de realizar determinadas funções programadas.

Nesta perspectiva preconiza-se, portanto, um ensino pleno, baseado na totalidade do desenvolvimento do sujeito, a partir do desenvolvimento da consciência de seu papel na sociedade, cujo objetivo maior é a aprendizagem em si, o desenvolvimento de capacidades inteligíveis, sensíveis, criativas, emocionais, imaginativas, etc., tendo a escola como instrumento efetivo de um desenvolvimento pautado pela superação a ponto de transformar as relações que foram constituídas ao longo da história pelo homem.

Entende-se aqui totalidade (Saviani, 2007), como a efetivação de uma aprendizagem qualitativa e, a partir deles, o desenvolvimento contínuo, que pode ser entendido em seu aspecto “integral”, porém nesta perspectiva, o sujeito torna-se capaz de transformar a realidade ao se desenvolver enquanto um ser crítico e histórico-cultural, dialeticamente produto e produtor da sociedade por ser um ser social, ao se apropriar de novas aptidões e funções.

Assim, torna-se capaz de produzir coletivamente e intencionalmente enquanto que o sujeito esperado pelos pressupostos tanto do currículo paulista quanto da BNCC, que defendem pejorativamente a concepção de “formação integral”, que assegura as condições do agir, mas não garante, necessariamente, a apropriação do conhecimento e seus conteúdos, bem como, a garantia ao estudante da tomada de consciência de sua real função social, tornando duvidosas suas proposituras, principalmente pelo fato de contradizerem-se em si mesmas ao visar uma formação integral no sentido de “habilitar competências” para suprir as demandas do mercado de trabalho distanciando-se de uma formação íntegra, em seu sentido mais nobre, humanizado, sensível, perceptível, crítico e ativo na sociedade, como legítimos construtores de uma cultura potente, valorativa e singular.

Contudo, entende-se que enfrentar os desafios do século XXI requer um deliberado esforço para se cultivar, desde sempre, no estudante, a compreensão da importância de se cumprir com as suas responsabilidades pessoais e sociais, em diversos contextos: na escola, na cidade, na sociedade em maior ou menor escala, seja em curto, médio ou longo prazo, uma formação para a vida que se refere à aquisição, ao fortalecimento e à consolidação de valores e ideais.

Especificamente sobre a concepção de educação para o mundo do trabalho entende-se que, ao invés do que propõe o objeto, no que diz respeito à formar futuros trabalhadores não

significa destiná-los ao lugar proletário, mas ensiná-los a empreender, se empoderar, capacitá-los a adquirir discernimento e criatividade para ser transformador e superar as diferentes realidades que eles têm como referência, assim, é necessário combinar as demandas dos setores produtivos, os interesses dos indivíduos e os interesses coletivos, preparando, assim, o cidadão para o desempenho ativo de suas funções, profissões, atuações.

Já, sob um olhar mais radical, esta perspectiva considera que a partir deste processo insano, a sociedade do “trabalho” acabará ficando para trás em vista de um capitalismo, necessariamente cada vez mais excludente, onde o trabalho será apenas privilégio de poucos “eleitos”, e cada vez mais selvagem e cruel afetando, da mesma forma, os processos educativos para a emancipação e educação para o trabalho.

Portanto, formar futuros trabalhadores não significa aqui, dever significar ou destiná-lo a executar algo, mas supri-lo de condições para que o mesmo esteja hábil de escolher, desenvolver e executar o seu trabalho de maneira não hostil, tampouco impositiva, tendo consciência de seus direitos e deveres e lutar contra a massificação e o achatamento, dentre tantas outras lutas possíveis e, em meio a uma realidade obscura e possível, sobrepõe-se o documento:

O trabalhador deve estar habituado e preparado para a adaptação contínua das relações profissionais, dos objetivos da produção da gestão, e das tecnologias, inovações e integrações rupturas subjacentes, do posicionamento intelectual, político e filosófico dos atores sociais, incluindo concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores (SEE-SP, 2020, p. 28).

“Adaptação”, uma palavra problemática e assustadora dentro desta concepção. Mais do que classe trabalhadora, “proletariado”, consumidor de saberes enlatados, informações gratuitas, *fake news* e culturas inúteis, os sujeitos merecem o que lhes garante a Constituição em vigência no Brasil (Brasil, 1988): o direito à igualdade e à justiça; porém, como garantir-lhes seus direitos se os próprios documentos norteadores lhes concebem, na maioria das vezes, o contrário: “adaptar-se”? Um caráter cruel do imperativo de adaptar-se a uma ordem social que é disruptiva e destruidora da natureza e das formas sociais de solidariedade e convivência.

Dowbor (2017) nos chama a atenção para tal cenário onde as “governanças” neoliberais planejam metodicamente sistemas que facilitem a lucratividade para poucos, aumentando as distâncias entre diferentes esferas, principalmente a econômica. Segundo ele, oito famílias detêm mais da metade do capital existente no mundo. Dessa forma, em nosso tempo, inversamente, o capital tornara-se improdutivo, conforme coloca:

A verdadeira ameaça vem de uma convergência impressionante de tendências críticas, da sinergia de um conjunto de comportamentos até compreensíveis, mas profundamente irresponsáveis e frequentemente criminosos, que assolam nossa pequena espaçonave. [...] O caos que progressivamente se instala no mundo está diretamente ligado ao esgotamento de um conjunto de instituições que já não respondem às nossas necessidades de convívio produtivo e civilizado. Criou-se um hiato profundo entre os nossos avanços tecnológicos, que foram e continuam sendo espetaculares, e a nossa capacidade de convívio civilizado, que se estagna ou até regride. Trata-se de uma disritmia sistêmica, um desajuste nos tempos. Este desafio tem sido corretamente conceituado como crise civilizatória (Dowbor, 2017, p. 19).

Para o autor a economia globalizada frente aos avanços tecnológicos, civilizatórios e culturais enfraquece os governos frente ao fluxo dominante de dinheiro e poder, dentro de um tabuleiro onde as regras podem ser as exceções e cada jogada um blefe certo. Tal processo espiralado de regulação fragmenta, polariza e desorganiza o processo de gestão, trazendo rupturas e insegurança às populações. Para Dowbor (2017) é preciso:

[...] caracterizar os desafios sistêmicos, delinear a nova arquitetura do poder na fase do capitalismo global, analisar os impactos geradores da financeirização para finalmente apresentar como este processo se materializou na crise brasileira mais recente. [...] Hoje 800 milhões de pessoas passam fome, não por culpa delas, mas por culpa de um sistema de alocação de recursos sobre o qual elas não têm nenhuma influência. A impotência de não poder prover o alimento ao filho é um sentimento terrível. Milhões de crianças morrem todo ano. Ao dia, cerca de cinco vezes mais do que as vítimas nas Torres de Nova Iorque. A injustiça tão presente e a empáfia dos ricos que ostentam o seu sucesso sem ver as desgraças que reproduzem, francamente, me deixam puto da vida. Por isso, a minha motivação mais poderosa é entender o “porquê”, os mecanismos, as alternativas. Até porque eu ficar puto da vida não resolverá grande coisa (Dowbor, 2017, p.20-21).

Ainda em tom irônico, destacando-se do teor trágico inerente ao assunto aqui tratado, o autor reforça ser “[...] relativamente fácil apontar os culpados e esperar que eles desapareçam” (Dowbor, 2017, p. 22). Para ele, tais sujeitos nunca aparecerão, “[...] porque o problema não está apenas nas pessoas e sim no sistema, na forma de organização social, no processo decisório que impera numa sociedade, a chamada governança.” (Dowbor, 2017, p. 22).

Dessa forma, para se construir uma sociedade mais “esclarecida” é preciso que tal processo se dê de modo transparente, descentralizado, horizontalizado e efetivamente democrático. Todavia ao pensarmos no objeto desta pesquisa, sua construção ocorreu de forma quase velada, embora afirme em seu escopo o contrário, porém corrigindo tal olhar míope pode-se destacar a opacidade, centralização, verticalização e achatamento da democracia, itens contrários e longe de um ideal. Entretanto, “[...] de nada adianta gritar e odiar. Precisamos pensar de maneira organizada como se tomam as decisões no sistema atual e quais alternativas se abrem, nesta era de tanta tecnologia e tanta riqueza mal aproveitadas,”

(Dowbor, 2017, p. 14) como conclui o autor ao justificar o caráter de improdução do atual sistema. O ensino de arte qualitativo e humanizado que trabalhe a arte como experiência estética sensível, experimental, catártica, criativa e crítica, portanto, se torna essencial para a superação destas pretensões, porém, a situação pode piorar com a efetivação dos Itinerários Formativos.

Assim, o governo confabula, em sintonia com tais pressupostos, a segunda parte do Currículo Paulista etapa Ensino Médio, os “Itinerários Formativos”, de caráter mais flexível, cujo cerne coaduna com as expressões destacadas, pois, apresenta um cunho acentuado à formação técnica e profissional que direciona o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, atribuições, atividades, competências, habilidades e bases tecnológicas, valores e conhecimentos, organizados em componentes curriculares e por eixo tecnológico ou área do conhecimento.

A justificativa para tal formação estaria no preparo para o mundo do trabalho em cargos, funções ou de modo autônomo, contribuindo para a inserção do cidadão na sociedade. Seriam esses “autônomos” CEOs de grandes empresas, como a Google, a Apple, a Meta ou a Microsoft, que nos permitem redigir e ler o presente texto, donos de fortunas com múltiplos algarismos, dentre outros bilionários, tornando a exceção como regra? Um ponto de atenção, já que a resposta em grande porcentagem seria não. O formando seria mais um potencial trabalhador a construir sua carreira em serviços com salários razoáveis ou ruins em profissões muitas vezes braçais, aumentando ainda mais a distância entre as classes sociais.

Contudo, em meio a este cenário, controvérsias se encontram nos temas contemporâneos transversais presentes nos itinerários formativos e em suas orientações curriculares, pois conforme a própria BNCC (Brasil, 2018) destaca, existe a necessidade de se superar a fragmentação disciplinar do conhecimento; para tanto, seria de fundamental importância considerar o contexto em que a escola está inserida com foco em promover sentido ao que se aprende e favorecer o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Reiterando os termos da BNCC (Brasil, 2018), o Currículo Paulista (SEE-SP, 2020) define competência como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8).

Resumindo, o Currículo Paulista (SEE-SP, 2020) indica claramente o que o estudante deve “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, o

que deve “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Mais um discurso demagogo, mais do mesmo.

3.4 O “lugar” do Ensino de Artes Visuais dentro dos Itinerários Formativos: à deriva

O quadro curricular referente aos Itinerários formativos é organizado de forma semelhante à primeira parcela do Currículo Paulista (SEE-SP, 2020), a das áreas e disciplinas obrigatórias. Entretanto, sua abrangência se estende possibilitando o diálogo entre áreas comuns e incomuns. Por sua natureza, a área da Arte possibilita um leque de possibilidades, conversando com os mais diversos conteúdos comuns às outras áreas. Dessa forma, ao mesmo tempo em que diverge, pode convergir para o aprofundamento do aprendizado do estudante, porém, isso dependerá de uma série de variáveis de ordem estrutural e da competência dos profissionais envolvidos, dentre outras variáveis não menos importantes.

Assim, entende-se que a arte, apesar de seu caráter flexível, capaz de abraçar diferentes áreas do conhecimento, tem seus próprios conteúdos, importantes para desenvolver a percepção, o intelecto, a criatividade, a imaginação, a sensibilidade, tão caras aos seres humanos, portanto, a arte é dona de seus próprios itinerários.

O documento os nomeia como “arranjos curriculares”. Tal expressão assusta, devido à importância das especificidades de cada área do conhecimento, correndo o risco de não haver o “aprofundamento” referido pelo mesmo:

[...] um conjunto de unidades curriculares que possibilita ao estudante aprofundar e ampliar as aprendizagens desenvolvidas na formação geral básica, em uma ou mais áreas do conhecimento, permitindo que vivencie experiências educativas associadas à realidade contemporânea e que promova a sua formação pessoal, profissional e cidadã (SEE-SP, 2020, p. 197).

Apoiado na ideia de flexibilização, o Currículo Paulista (SEE-SP, 2020) defende o desenvolvimento de maior autonomia ao estudante a partir de seu projeto de vida, como já explicitado, o que viria a justificar todos os ideais, critérios, objetivos, habilidades e competências propostas pelo documento:

Nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a oferta de itinerários deve observar alguns critérios: Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da

natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. O Ensino Médio deve atender às demandas da contemporaneidade e aos anseios do estudante, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, para assegurar as aprendizagens na formação geral básica e nos itinerários formativos, cujos objetivos são: ✓ aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais; ✓ consolidar a formação integral do estudante, desenvolvendo a sua autonomia para a realização do seu projeto de vida; ✓ desenvolver habilidades que permitam ao estudante ter uma visão ampla do mundo para saber agir em diversas situações e tomar decisões em sua vida escolar, profissional e pessoal. Segundo o parágrafo 2º do Artigo 12 das DCNEM, nos termos da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, reiterados na Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, os itinerários formativos das diferentes áreas e da formação técnica e profissional devem ser organizados considerando quatro eixos estruturantes: I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade; II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos e protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade; III – mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade; IV – empreendedorismo: supõem a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões, voltadas ao desenvolvimento de produtos ou à prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (SEE-SP, 2020, p. 198).

O todo textual evidencia certa fragilidade, pois, usando-se da flexibilização, nos moldes da Pedagogia de Projetos, das Competências e das Ativas, os conteúdos acabam sendo pulverizados, pois forja-se uma afinidade onde um possa se sobressair ao outro. Outra questão pertinente estaria no trabalho coletivo dos docentes que os dividem, cada qual formado em uma ou mais áreas específicas, levando para o raso os conteúdos que não dominam.

Quanto ao atendimento individual e personalizado dos projetos de vida de cada estudante torna-se um desafio em meio à natureza de cada ser em relação ao meio sociocultural o qual está inserido, seus objetivos particulares, sua percepção acerca do mundo, suas metas, sonhos, etc. Algo bastante ambicioso:

Os itinerários formativos podem apresentar diferentes arranjos curriculares, estruturados uma das áreas do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo os itinerários integrados, conforme os termos da DCNEM (SEE-SP, 2020, p. 198).

Quanto à organização, o quadro curricular dos itinerários formativos elenca os “eixos estruturantes” que aglutinam ou aproximam conteúdos por tema, prometendo garantir “[...] a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favorecem o

protagonismo juvenil” (SEE-SP, 2020, 198), onde as habilidades se tornam as protagonistas do processo, não os conteúdos. Novamente ressalva-se esta problemática para a execução de um ensino qualitativo e equitativo. Tais habilidades estão alinhadas às competências gerais propostas pela BNCC (Brasil, 2018) e são representadas por um código alfanumérico semelhante ao descrito e ilustrado anteriormente.

As habilidades mais específicas se associam a uma das áreas do conhecimento que norteia o relacionamento com as demais, sempre com o olhar para a formação técnica e profissional. Tomam como forma o eixo estruturante que organiza as temáticas propostas pelos itinerários formativos que contemplam todas as áreas do conhecimento.

Aos olhos de um bom profissional, competente e comprometido com seu trabalho, tal proposição chega a causar desespero, pois ele se pergunta como seria possível abraçar um rol de características específicas de outra área para dentro da área de formação, ou mesmo, como contribuir de modo satisfatório com os conteúdos de sua disciplina?

Rancière (2005) nos propõe o conceito de “partilha do sensível”, expressão aqui emprestada que nos ajuda a entender, dentre as diversas de interpretações e reflexões descritas pelo autor, para elucidar a funcionalidade a que se propõe o presente documento, e suas relações com a política e a estética em detrimento da prática.

Para o autor, partilha do sensível corresponde ao sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um “comum” e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um “comum” partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um “comum” se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha, algo que podemos ressaltar em relação à partilha dos “conteúdos em opacidade” entre as diferentes áreas do conhecimento.

Rancière (2005) argumenta que, ter esta ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum, define o fato de ser, ou não, visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum; assim, segundo o autor, existe na base da política, uma “estética” inerente que se reafirma como um sistema de formas *a priori* determinando o que se dá a sentir como um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído, que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo.

Tais reflexões propostas por Rancière (2005) ratificam o lugar privilegiado de uma estética dentro da política, de uma política dentro da arte, da arte dentro de um currículo, de como essas posições enriquecem novos olhares, olhares essenciais para a superação da realidade e a emancipação, podendo assim, ser politicamente transformadora ou reafirmadora das práticas em si atuantes, desenhadas por uma “estética primeira” que põe em xeque as práticas estéticas da arte, do lugar que ocupam e do que são capazes de fazer em relação ao senso comum. Para o autor as práticas artísticas são “maneiras de fazer” que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade, formas estas que se revelam comprometidas com a política, um regime de indeterminação das identidades, de deslegitimação das posições de palavra, de desregulação das partilhas do espaço e do tempo. Se desvela um potencial de articular o estudo da arte com o movimento de simulacros vinculados às identificações dos receptores, colocando a arte em posição de partilha, percepção e sentido, por meio dos tipos de inserções sociais que os artistas ou as formas artísticas fazem, refletindo em estruturas ou movimentos sociais, com potencial crítico evidente.

Dessa forma, subjugar um ou outro conteúdo (mesmo que velado) a áreas tão específicas, muitas vezes não tão miscíveis, significa desvalorizar todo o seu potencial e propósito, bem como, nos alerta Rancière (2005) sobre as partilhas do sensível, algo de extrema complexidade e delicadeza no que diz respeito ao seu trato.

Assim, em meio à tentativa democrática de propor justiça, liberdade e equidade educacionais, o presente objeto entra em contradição com essas ideias, adotando uma postura neoliberal, uma dinâmica de separação que deve ser concebida por meio de ações dialéticas, superando valores que se tornam indiferentes e distantes da realidade do mundo do trabalho e do sistema em vigência, ou seja, a negação de toda relação de necessidade entre uma forma e um conteúdo determinados. Essa igualdade, contudo, destrói todas as hierarquias da representação e institui a comunidade como ilegítima, desenhada tão somente pela circulação aleatória de conteúdos naufragos, seguindo sua própria lógica de reprodução, independente da época ou contexto vivenciado.

Tal interface política do documento revoga a dupla política inerente à lógica representativa. Esta, por um lado, separava o mundo das imitações da arte do mundo dos interesses vitais e das grandezas político-sociais. Advoga-se, contudo, a Arte como proprietária de uma gama infinita de relevâncias, um recorte sensível do comum, das formas e suas visibilidades e disposições, entretecendo aqui tanto a estética quanto a política. Um exemplo disto estaria nas intervenções políticas dos artistas e suas diferentes linguagens a fim

de escancarar as características ímpares da sociedade em modos contemporâneos que perpassam a materialidade já conhecida, indo além das mídias digitais, ao descobrir uma nova poética, potente e implacável, entretanto, passível de um processo educativo mais aprofundado, aquém à esfera pragmática chancelada pelo referido documento. Daí surge o debate sobre a autonomia da arte ou sua submissão política, dentre outras complexidades envolvidas.

Segundo Rancière (2005), a arte nunca se empresta às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar, já que possui a autonomia necessária para gozar ou subverter determinada realidade, seja ela de caráter social, ético e/ou político. Assim, dentro desta perspectiva, entende-se que sobrepô-la a competências de cunho generalizado, habilidades muitas vezes castradoras da criatividade, da imaginação e do poder da apropriação do conhecimento, da tomada de consciência e da possibilidade de transformação, resume-se em uma forma que não lhe cabe, dada a infinitude de seu potencial por meio da educação. Mais uma questão a ser pensada sobre o sucesso improvável de tais proposições.

O documento, entretanto, defende em sua proposta um novo modelo de ensino e aprendizagem sintonizado com as pertinências da contemporaneidade, nas demandas do mercado de trabalho, nas inovações tecnológicas, de forma a “atender às necessidades e expectativas do estudante”, frisando a pertinência de um trabalho centrado nos saberes iniciais de cada estudante, ratificando o que rege o sistema, sua configuração global, neoliberal e multiculturalista.

Tal proposta atende ao que preveem a BNCC (BRASIL, 2018), as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), a Lei nº 13.415/2017 e a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelecem os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos sob o argumento de focar o projeto de vida de cada estudante. No texto estudado é frisado o:

[...] aprofundamento no estudo de competências e habilidades relacionadas à área, as quais subsidiam o projeto de vida do estudante no desenvolvimento de uma visão ampla e heterogênea de mundo, oferecendo-lhes o instrumental necessário para tomar decisões e agir com melhor desenvoltura nas mais diversas situações, tanto na escola, no trabalho, quanto nas relações sociais e cotidianas (SEE-SP, 2020, p. 200).

Mais pontos controversos em relação a um ensino qualitativo e que atenda, de fato, às reais necessidades do estudante, tanto quanto ambicioso, em vista das diferentes realidades objetivas. Todavia defende:

[...] a flexibilização curricular, o aprofundamento da formação básica e o atendimento das demandas do mercado de trabalho, considerando as transformações tecnológicas e, principalmente, as aspirações do estudante deste século. Os jovens realizam multitarefas, como assistir às suas séries favoritas por streaming, ver TV, ouvir música em aplicativos no celular e acessar redes sociais, habilidade que deve ser observada e compreendida (SEE-SP, 2020, p. 200).

Assim, seriam capazes de “[...] saber agir, criar, ressignificar, propor alternativas e mudanças para questões e problemas de contextos local e global” (SEE-SP, 2020, p. 200), perpassando, contudo, pelos quatro eixos estruturantes: “Investigação Científica”; “Processos criativos”; “Mediação e intervenção sociocultural”; e “Empreendedorismo”.

O primeiro eixo, “Investigação científica” promete em seu cerne preparar o estudante para realizar pesquisas mais aprofundadas sobre determinados assuntos, mergulhando mais a fundo em seus universos, legitimando assim, o saber sistematizado dentro da área de Linguagens. O documento chama a atenção para a apuração de dados referentes aos temas da contemporaneidade, proporcionando ao estudante a habilidade/competência de saber identificar, interpretar e superar as *Fake News*, os temas e crenças que dão suporte a conteúdos da “pós-verdade⁷”, além de perpassar sobre as dimensões da ética, cidadania e crítica em relação aos temas proferidos pelos Direitos Humanos:

Para participar da sociedade da informação tão incorporada ao cotidiano, o estudante precisa se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que lhe permitam acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados sobre os mais diferentes assuntos, seja para compreender e intervir na realidade, seja para lidar de forma crítica, reflexiva e produtiva com uma quantidade cada vez maior de informações disponíveis (SEE-SP, 2020, p. 201).

Tais conceitos e habilidades devem ser concebidos por meio de um processo de investigação baseado em hipóteses, problematização, objetivos, metodologia, análise dos resultados e conclusões, bem aos moldes da pesquisa acadêmica, como uma tentativa de preparar o jovem para a continuidade de seus estudos na área escolhida, contemplando seu contexto e visando a melhoria de sua realidade objetiva, utilizando as diferentes linguagens (verbais e não verbais) como meios de registros.

Já o Eixo “Processos Criativos” se repete aos objetos de conhecimento lançados pela BNCC (BRASIL, 2018) e abraçados pelo Currículo Paulista (SEE-SP, 2020), conforme descrito anteriormente. Contudo, em sua reconfiguração, agora como “eixo” dentro da alçada dos Itinerários Formativos, promete “[...] expandir a capacidade do estudante de idealizar e

realizar projetos criativos associados à área de Linguagens, bem como aos temas de seu interesse” (SEE-SP, 2020, p. 202). Ressalva, contudo, a criatividade como competência primordial, como um elo de participação e ressignificação do mundo, permitindo ao estudante novas percepções acerca da realidade, por meio de um olhar pensante e sensível, inovando e renovando seu imaginário e o mundo a sua volta:

Os principais objetivos deste eixo relacionam-se a aprofundar conhecimentos sobre as artes, a cultura e as mídias e a aprender a utilizá-los para a criação de processos e produtos, ampliando as habilidades relacionadas ao pensar e ao fazer criativo, utilizando os conhecimentos e habilidades em processos de criação e produção voltados à expressão criativa e/ou à construção de soluções inovadoras para problemas identificados na sociedade e no mundo do trabalho (SEE-SP, 2020, p. 202).

Tal processo, segundo a proposta, se embasa em um tema a ser selecionado e aprofundado, contando com a participação mediadora do professor, bem como, a configuração de um produto final como uma solução criativa e inovadora sobre determinado assunto, nas diferentes linguagens verbais, como campanhas publicitárias, midiáticas, eventos culturais, etc, bem como não verbais, como a realização de obras de arte e espetáculos artísticos diversos.

O Eixo “Mediação e Intervenção Sociocultural” se refere à apropriação de conceitos voltados à participação ativa e engajada do estudante dentro de seu contexto social, conscientizando-se da importância de seu papel dentro da sociedade, como cidadão comprometido com as diferentes problemáticas da atualidade, sendo capaz de transformar sua realidade objetiva, bem como, comprometido com a “[...] construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável.” (SEE,SP, 2020, p. 202). Um belo discurso, porém, com implicações visíveis de sua problemática, sobretudo em relação à atuação das mídias digitais no contexto contemporâneo. Outro eufemismo:

Para tanto, o aprofundamento dos conhecimentos sobre questões que afetam a vida dos seres humanos e do planeta em nível local, regional, nacional e global - e a compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados em diferentes contextos e situações - amplia as habilidades relacionadas à convivência e à atuação sociocultural (SEE-SP, 2020, p. 202).

Segundo a proposta deste Eixo, o estudante seria capaz de desenvolver habilidades e competências socioemocionais, mediando conflitos, pensando positivamente, propondo a

⁷ A expressão pós-verdade é caracterizada por discursar um fato sobre a realidade, dando ênfase à intensões pré-determinadas, junto ao apelo às emoções, falta de informação, e perfil do público que o receberá. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/vykt83t8h8874gJT7ys46sy>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

resolução e superação de problemas socioculturais, exercendo, portanto, o tão enfatizado “protagonismo juvenil”, senso capaz de promover a transformação de sua realidade na comunidade em que se insere por meio de um processo de identificação do problema, coleta de dados, investigação e análise, planejamento e execução de ações passíveis de efetivar tais mudanças.

Dessa forma, entende-se que os usuários das mídias digitais acabam por aprisionar-se em um mundo silencioso, solitário e desprovido de liberdade de criação estética e suscetível a modelos prontos, engessados e rançosos: os denominados “nativos digitais” (Cesarino, 2020).

A autora afirma que nas últimas décadas as redes sociais em vias das mídias digitais se popularizaram de modo ascendente e relevante, afetando diferentes esferas da vida dos sujeitos. Ela coloca que existe uma percepção de paralelos entre a dinâmica das redes sociais e a mecânica do discurso populista que pode ser mais do que meramente acidental, relacionada a um campo estrutural partilhado, ou friamente calculada e planejada, que dão diferentes sentidos e respostas à forma como as dinâmicas das redes sociais e a mecânica da mobilização populista têm se coproduzido na última década podendo, inclusive, alterar os comportamentos, reforçar opiniões, polarizar discursos, equalizar respostas programadas para determinados fins, bem como, ajudar a estabelecer uma base para o florescimento contemporâneo do discurso populista, conforme sustenta: “[...] os marcadores da estrutura social são suspensos; a *comunitas* é formada; o núcleo cultural é abordado; a mimese e as inversões antiestruturais são realizadas; os sujeitos tornam-se influenciáveis.” (Cesarino, 2020, p. 1).

Cesarino (2021) tece uma crítica sobre como a inflexão populista-autoritária do neoliberalismo global tem ganhado tração no Brasil ao se friccionar com sua densidade histórica pós-colonial, marcada pela disjunção entre ideais liberais, igualitários e universalistas, e uma realidade social desigual e particularista a considerar a convergência infraestrutural entre o neoliberalismo e as mídias digitais e suas diferentes plataformas de comunicação como, por exemplo, as redes sociais, etc. que:

[...] ao consolidar uma temporalidade paradoxal de crise permanente, abre espaço para ressonâncias com “forças e poderes” que também operam de forma não linear, segundo a metafísica da desordem, como os diversos modos de nostalgia, milenarismo e tradicionalismo que acompanham a ascensão da direita radical pelo mundo (Cesarino, 2021, p. 1).

A autora sugere que, diante da “deriva iliberal do neoliberalismo contemporâneo”, o retorno da vanguarda que coloca as ideias “de volta no lugar”, ou seja, uma lógica que se

retroalimenta e impregna tudo ao seu redor, incluindo a importante seara da educação, uma das principais vertentes para elencar-se esperança para a transformação desta realidade. Além disso, Cesarino (2021) foca na ideia de que os nativos digitais tenham a liberdade de escolha, de como agir e de como se libertar das tramas destas teias grudentas e difíceis de lidar, antes de ser abatido. Ressalta-se, contudo, a importância de um trabalho árduo de apropriação de conteúdos e conscientização tendo a educação como um caminho assertivo.

Teitelbaum (2020) expõe o pensamento Tradicionalista, uma das facetas mais conservadoras da nova direita mundial para justificar o que denomina “Guerra pela eternidade”, revelando as bases ideológicas que sustentam o sistema neoliberal. Em sua obra, o autor afirma que o que parece ligar as personalidades de líderes mundiais com este perfil são princípios do Tradicionalismo que se configuram em uma rede de corrente filosófica que surgiu no início do século XX. Segundo Teitelbaum (2020):

As características do Tradicionalismo que mais importam no meio político incluem, em primeiro lugar, a crença em um tempo cíclico e não linear; o que significa que, em vez de progredir a partir de um momento de corrupção para um futuro de glória, as sociedades estão quase sempre em um ciclo de declínio, que termina em um cataclisma para renascer na virtude, e, depois, o declínio inicia de novo, e assim vai. Em segundo lugar, estaria a crença de que sociedades virtuosas são formadas em torno de um sistema de castas hierárquico de base indo-europeia, com uma pequena elite de sacerdotes no topo de uma pirâmide abaixo do qual estão guerreiros, comerciantes e, finalmente, uma base formada pela massa de escravos. Quando os tempos estão bons, a hierarquia está intacta e a espiritualidade dos sacerdotes reina, mas quando os tempos estão ruins, o materialismo dos escravos e comerciantes governa, e a própria hierarquia é dissolvida à medida que a humanidade é nivelada em uma única massa. E, finalmente, a crença — às vezes chamada de "inversão" — de que quando os tempos estão ruins e a humanidade é nivelada em uma massa inferior durante o final de um ciclo do tempo, as coisas serão compreendidas de modo contrário ao que realmente são: o que pensamos ser bom é, na verdade, ruim; alguém que é oficialmente devoto ao campo espiritual é um escravo do materialismo; professores espalham ignorância em vez de conhecimento; jornalistas desinformam; artistas criam feiura etc. Tudo isso prepara o terreno para uma análise política que rejeita noções liberais fundamentais de progresso, condena o foco materialista (econômico) da maior parte da política moderna, rejeita especialidades formais e qualificações oficiais. Além disso, vê a destruição do sistema como algo necessário ao final de um ciclo de tempo, que tem, à frente, um momento de renascimento. Essa análise assenta-se majoritariamente em ensinamentos religiosos esotéricos Orientais (Teitelbaum, 2020, p. 13).

Assim, o autor reforça a ideia do nítido envolvimento das políticas públicas com tais proposições enviesadas que se retroalimentam ao longo da história.

Contudo, seguindo neste fluxo paradoxal, por fim, e não menos importante, está o Eixo do “Empreendedorismo”, que foca no desenvolvimento e concretização dos “projetos de

vida”. Para isso cabe ao estudante, mediado pelo professor, ampliar seus conhecimentos acerca de determinado assunto de interesse próprio, mobilizando os conhecimentos nas diferentes áreas, fortalecendo as relações interpessoais por meio das competências socioemocionais, enfrentando os desafios, replanejando rotas e enfrentando possíveis barreiras que dificultam na fluidez do processo. O documento ressalva que:

O estudante deve ser estimulado a criar empreendimentos pessoais e produtivos para se fortalecer em sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, este eixo busca desenvolver no estudante autonomia, foco e determinação, a fim de que consiga planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias (SEE-SP, 2020, p. 203).

Entretanto, para tal efetivação é preciso que o estudante trabalhe identificando seus potenciais, sonhos, desejos, objetivos e áreas de interesse, sabendo inseri-los no contexto da realidade, para que o processo seja produtivo e tenha sucesso em sua concepção e realização, dentro do universo do “mundo do trabalho” a lhe preparar para “adaptar-se” às mudanças, transformações e inovações midiáticas e tecnológicas, tornando-se um cidadão consciente e capacitado a “[...] prestar os exames de acesso ao Ensino Superior (vestibulares, processos seletivos, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, entre outros) [...]” (SEE-SP, 2020, p. 203).

Tais proposições chegam a ser “cômicas, se não fossem trágicas”, pois em seu discurso cheio de contradições propõe resultados que dificilmente se realizarão na prática, por uma série de motivos cabíveis a serem discutidos posteriormente. Neste Eixo, em especial, são citadas competências a serem desenvolvidas envolvendo o universo das mídias digitais e novas tecnologias, “[...] principalmente levando em conta que todos os setores precisam de pessoas capazes de atuar em suas áreas de comunicação, especialmente em situações mediadas pelas novas tecnologias.” (SEE-SP, 2020, p. 203), justificando através do mundo do trabalho proletário a importância da inserção do estudante nas “culturas digitais”,

[...] pois muitos dos que sairão do Ensino Médio nos próximos anos poderão atuar em carreiras que ainda não existem, principalmente relacionadas à esfera digital. Isso significa que a capacidade de adaptação ao novo será um elemento fundamental em sua formação. (SEE-SP, 2020, p. 203).

Uma afirmação próspera, daí a importância de se pensar em currículos que garantam uma formação qualitativa não apenas voltada ao mundo do trabalho, mas capaz de promover a consciência necessária para que o sujeito entenda seu papel dentro do desenvolvimento humano e como construtor cultural de uma época tão desafiadora como se vivencia na

contemporaneidade. Um ser criativo, proativo, detentor do conhecimento necessário para resolver a complexidade da vida, para elaborar estratégias assertivas dentro do jogo, para pensar, realizar e tornar-se livre das garras invisíveis formatadas pelas engrenagens de um sistema manipulador e injusto para uma maioria de desfavorecidos.

O presente objeto considera também os “Itinerários Formativos Integrados”, responsáveis por articular diferentes áreas do conhecimento, permitindo maior flexibilidade e diferentes combinações curriculares junto à especificidade de cada série, bem como da formação técnica profissional,

[...] deverão mobilizar as competências e habilidades relacionadas aos eixos estruturantes explicitados anteriormente, de forma a garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo (SEE-SP, 2020, p. 250).

Neste sentido, o trabalho dos docentes deve ser norteado por habilidades específicas, entretanto, relacionadas às competências gerais previstas pelas normativas em cada eixo estruturante, através de uma metodologia específica a trabalhar cada objeto do conhecimento a ser aprofundado, de acordo com os componentes curriculares das áreas envolvidas. Fazemos acreditar que os profissionais não são/estão habilitados qualitativamente para equalizar tais ações por meio da verticalização, desvalorização, desmonte e achatamento. Assim, com habilidades e competências previstas, focam o fazer em detrimento do conhecer, dificultando o trabalho do professor que deve partir dos pré saberes dos estudantes para desenvolver determinado assunto, comprometendo um processo de ensino e aprendizagem qualitativo, que desenvolvam, de fato, capacidades de perceber, pensar e agir sobre o mundo, transformando e não se adequando a sua realidade.

Eles também podem ser elencados pelas unidades escolares, junto aos docentes e discentes, de acordo com cada necessidade e realidade, sempre contando com o trabalho de mediação dos professores envolvidos. Os mesmos “[...] não apresentam metodologia específica, mas orientações fundamentais sobre os aportes e ferramentas educativas que podem ser considerados mediante a perspectiva da autonomia e dos diferentes interesses do estudante.” (SEE-SP, 2020, p. 250). Sem conteúdo, sem embasamento teórico, sem uma pedagogia definida e sem uma metodologia, como considerar uma formação qualitativa?

Contudo, diante do exposto, exemplifica-se no quadro 39 (Fig. 43), que trata do eixo “empreendedorismo”, com estrutura semelhante aos do eixo das linguagens, como colaborador da articulação de um projeto que cai em contradição ao prometer algo bastante distante da realidade da maioria das escolas públicas estaduais e seus entornos. Com

conteúdos incertos, muitas vezes sobrepostos entre áreas do conhecimento diferentes, o eixo propõe ações confusas ou mesmo relações forjadas, como na pedagogia de projetos de trabalhos interdisciplinares, ou mesmo em relação à realidade do mundo do trabalho, das (im)possibilidades de se empreender em meio a uma enxurrada de impostos e burocracias que mais fecham do que abrem empresas e/ou investem em empreendedorismo no Brasil.⁸

A totalidade dos quadros organizadores dos itinerários formativos da área de Linguagens e suas Tecnologias apresentam-se nos anexos, com suas respectivas habilidades e competências gerais da Educação Básica, bem como, as habilidades específicas de cada itinerário formativo que dialoga dentro desta área do conhecimento, seus pressupostos metodológicos que visam orientar e indicar possibilidades para a concretização das aprendizagens esperadas, para cada eixo estruturante.

Trata-se, portando, de uma proposta frágil e impetuosa, hábil de levantar suspeitas e discussões em detrimento tanto de sua aplicabilidade, quanto de seu sucesso e efetivação. Talvez o “sucesso” que atingirá será outro, aquele que refirma os ideais de um sistema nefasto, injusto e cruel deflagrado nestas linhas. Assim, tais considerações serão discutidas no capítulo seguinte à luz da Teoria Crítica.

⁸ Dados coletados pela Global Entrepreneurship Monitor (GEM), conforme pesquisa realizada com apoio do SEBRAE, em parceria com o Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade (IBPQ). Disponível em: <https://www.sebrae.com.br>. Acesso em 27 de abril de 2023.

4 CAPÍTULO 3 – FIGURA E FUNDO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA

Diante do exposto serão elencados alguns estudos baseados na Teoria Crítica Clássica e Contemporânea, com o intuito de analisar e opinar acerca do objeto deste estudo. Assim, de modo a aprofundar esta discussão, neste capítulo alguns teóricos terão seus pressupostos mais aprofundados cuja seleção coaduna com a hipótese central deste estudo, por meio de um diálogo teórico em relação ao objeto desta pesquisa, parte fundamental para alicerçar e fundamentar o seu escopo.

Iniciaremos com os pressupostos de Marcuse (1977) que nos traz contribuições acerca da potencialidade da arte como instância primeira a não subestimar os sujeitos, pelo contrário, confere a ela a característica iminente de transformação por meio da verdadeira liberdade do indivíduo e seu possível processo de transformação, um ideal a ser buscado incessantemente por meio de um ensino de arte engajado e crítico, como apontado neste estudo.

Contanto, para que isto seja efetivado é preciso que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham consciência e ciência dos conteúdos a serem abordados e planejados por meio das diferentes proposições didáticas do ensino de Artes Visuais, subvertendo, reinterpretando ou criando sobre o que está posto no currículo, objeto deste estudo, assim, com maior flexibilização e autonomia, bem como, sem as garras da manipulação presentes no documento, o professor conseguirá resultados mais qualitativos e satisfatórios.

Marcuse (1978) concebe a ideia da existência de um homem unidimensional⁹ aqui destacado e marcado pela manipulação existente no cerne das formas totalitárias, afetando as diferentes esferas da sociedade, como a educação em detrimento das políticas públicas, como explícito anteriormente no corpo desta pesquisa, passível de influenciar jovens estudantes, minorias étnicas e outros grupos colocados à margem e em situação de alienação, corroborando com algumas das ideias lançadas no presente no texto.

Marcuse (1978, p. 53) ressalta a importância da luta contra a alienação e põe em xeque a “teia de banalidade e capitulações”, ressaltando a mediocridade, a hipocrisia e o

⁹ O “homem unidimensional” trata-se de um diagnóstico do capitalismo monopolista, de uma configuração da sociedade “administrada”; nesta já não há desdobramento da existência em um devir, a transformação da sociedade fica bloqueada pela absorção das forças sociais revolucionárias pela generalização da formamercadoria para a esfera da cultura, pela oferta abundante de bens materiais como dessublimação repressiva, dentre outros conceitos não menos importantes.

conformismo dos sujeitos diante da perversidade dos mecanismos que regem o sistema, consolidando um esvaziamento de democracia e distanciando o processo de libertação dos indivíduos, bem como à sociedade e as formas de sociabilidade no período pós 2ª Guerra Mundial.

Em seus escritos ressalta a importância da denúncia do conformismo, de modo a superar seus “conteúdos mistificadores” em prol da legitimidade da revolta à importância da utopia, um caminho longo e penoso a ser seguido, pois, se tudo continuar como está o itinerário a seguir será feito de degradação ambiental, intensificação do trabalho, aumento da desigualdade, aquecimento global, etc.

Porém, permanecer com o atual cenário, sem tentativas assertivas de superação, reforçará uma relação entre figura e fundo (forma e conteúdo) distorcida, onde o fundo (forma) emerge sobre a figura (conteúdo) planejando um processo que deveria ser ao contrário para garantir a realização de um aprendizado mais qualitativo e humanizado.

Suas proposições se enquadram como mediadoras deste estudo, e ajudam a elucidar como as políticas públicas voltadas à educação, a escola, portanto, são capazes de alterar os caminhos naturais do desenvolvimento humano, presente em todo o escopo do objeto analisado, podendo afetar e promover a alienação dos sujeitos.

Em relação à dimensão estética da arte (Marcuse, 1977), em um ensaio denso sobre a natureza da arte e seu potencial de mudança, o autor concebe-a (arte) como “absolutamente autônoma” em face das relações sociais existentes, pois, ela não só contesta tais relações, como as transcende, uma ação que dificilmente se enquadraria dentro de uma “grade curricular”, sobretudo, em relação ao objeto desta pesquisa que, não só interpõe como subjugando todo o potencial do ensino de arte, dentro da esfera da educação, capaz de deflagrar seus intentos, objetivos e fins.

Marcuse (1977) questiona a ortodoxia marxista em redimir a arte a uma funcionalidade. Para o autor, a arte possui uma autonomia plena que ultrapassa as relações sociais, e que não apenas contesta tais relações como também as transcende. Para ele não há sentido em submeter a arte à representação de determinados interesses e maniqueísmos. Assim, acredita que a arte é revolucionária por sua própria “natureza de contestação”, pela própria força de sua experiência, que distancia-se da frieza e rigidez de leis e normas propostas por seus órgãos competentes.

Dessa forma, encontramos aqui um crédito necessário dado à Arte como área do conhecimento a ser trabalhada dentro das escolas, como protagonistas das ações e não como mera coadjuvante de temas multidisciplinares a serem aplicados com os estudantes, baseado em um ensino técnico, usual e pragmático.

Marcuse (1982) acredita que a sociedade em que vivemos precisa ser substancialmente transformada, e que só poderá mudar significativamente por meio de uma práxis política radical, em detrimento das políticas neoliberais que reafirmam o *status quo* como a que caracteriza o objeto desta pesquisa.

Isso acarretaria na transformação dos modos de pensar e conceber os objetos do mundo e suas relações atingindo assim, proximidade com a libertação tão almejada dos grilhões supracitados no Mito da Caverna de Platão (2001), fazendo olhar e ver, ouvir e escutar, tocar e sentir, falar e interpretar, vivenciar ativamente o presente, para poder criar, ressignificar transformar o futuro.

Marcuse (1977) acredita que por meio da Arte seria possível superar “determinados anseios libertários” por meio da expressão e subjetividade não reduzidas às relações de produção, à lógica da mercadoria e à funcionalidade burocrática: “a arte e sua natureza não é funcional”, sua forma e conteúdo traduzidos pelo olhar do artista, concebe uma experiência estética que se sobressai à realidade imediata, o qual nomeia como “contra consciência”, de caráter não consumista, quebrando assim, com o monopólio de uma realidade estabelecida, muitas vezes impregnada de alienação, um desejo àqueles que acreditam no potencial da educação, pautado pela verdade, competência e consolidação. Daí a justificativa de um ensino de arte pleno, protagonista e determinante de mudança das diferentes realidades objetivas encontradas ali, seja no barro prensado, no cimento queimado, nos tacos, assoalhos ou pisos cerâmicos presentes no chão real de cada escola.

Contudo, é certo que o ensino de arte não conseguirá sozinho, combater a alienação dos sujeitos, no entanto, poderá questioná-la, trazendo-nos outro olhar marcado por um novo princípio de realidade, de caráter concreto e sensível como citado na frase anterior.

Marcuse (1977) afirma que “quando a arte ri”, seu riso funciona como um sinal de alerta contra a “aridez dos dogmas” e, quando a arte inquieta ela nos ajuda a romper com a estagnação e com o “otimismo beato da consciência feliz” que se infiltra nas certezas humanas. Para o autor, a arte poderia ser comparada a “uma festa de sensualidade” que desestrutura a experiência cotidiana.

Dessa forma, acredita que dentro de um consenso sistemático e elitista a arte se tornaria decadente e sua função seria parafraseada de “a grande recusa” (Marcuse, 1978).

Para o autor a arte possui o poder de combater a reificação e a coisificação, corroborando com a ratificação do mercado, fazendo falar, cantar ou dançar a “palavra petrificada” (Marcuse, 1978, p. 56).

Assim, pode-se afirmar que a verdadeira função da arte estaria em sua natureza transgressora, liberta de leis, normas, padrões e estereótipos, permanecendo fiel a sua essência e suas origens, as mesmas nas quais estão inseridos os sujeitos, porém, em sua maioria com os sentidos anestesiados ou vendados: a arte sempre dá o testemunho da “não identidade” presente em cada indivíduo acerca dos objetos do mundo. Contudo, ela deve ser autônoma e usar a mimese da realidade objetiva para traduzi-la em subversão e rupturas, “o indizível, invisível e o insuportável” (Marcuse, 1977, p. 112), traduzidos e desvelados.

Este autor acredita que o movimento criador do artista depende da descoberta e desenvolvimento da “forma”. Sua conquista, entretanto, seria uma espécie de ética da arte na captura do objeto e do sujeito em seus momentos, conferindo-lhes uma “expressão permanente” em anteparo à “banalidade” a qual é concebida e fadada.

Contudo, a arte superaria a reificação e coisificação a ela dada pelo sistema capitalista, superando sua qualificação enquanto produto, mercadoria e valor, resgatando sua autonomia e real função como algo que se sustenta como invendável e de valor inestimável. A arte neste ponto de vista remontaria a uma nova ordem, não repressiva, liberta, possível e exponencial, fazendo qualquer tirania “pintar, cantar e dançar” sobre o “petrificado”, rumo à verdadeira libertação e opondo-se aos pressupostos pretendidos pela implantação do currículo aqui questionado.

Do mesmo modo, apoiando-se nas ideias de Marcuse (1977; 1978; 1982) podemos traçar a enorme distância existente entre a arte, o ensino de arte e o currículo aqui analisado. Todos os pressupostos do autor confirmam a hipótese de que a arte e seu ensino estão em desvantagem dentro do currículo e das normativas que o sustentam, resumindo todo o seu potencial inspirador e transformador em palavras enfáticas voltadas para: produtividade, funcionalidade, o fazer por fazer inerentes ao mercado, não mais “desenhando, cantando e dançando”, passo a passo para a liberdade e para a ressignificação dos objetos do mundo e a transformação, tão bem comentadas pelo autor.

Baroni (2016) ratifica os pressupostos do autor ao analisar seus escritos sobre educação estética na perspectiva da realidade cuja formação do sujeito se dá em relação à convivência dentro de determinada realidade objetiva, aproximando-se, contudo, do conceito

de *Bildung*¹⁰ que traz à tona a racionalidade moderna das concepções humanísticas, bloqueadas pelo processo da razão instrumental, rechaçando a lógica competitiva e enfatizando a libertação instintual direcionada para o consumo.

Contudo, Baroni (2016) afirma que a educação estética seria capaz de alicerçar uma nova estrutura da experiência, capaz de modificar a essencial relação dos indivíduos com os objetos do mundo. Desse modo, a educação estética poderia projetar uma tecnologia livre para a realização do seu objetivo original: a manutenção positiva da vida. Uma bela proposta rumo à superação, liberdade, justiça e transformação.

A autora relaciona os termos tecnologia e razão para explicar a superação do princípio da realidade e a nova sensibilidade possíveis a partir da confluência, no nível da experiência, entre a arte, a ciência e a tecnologia, definindo a forma e a direção do progresso por meio do princípio do desempenho, restringido por sua concepção quantificadora e instrumentalista a uma forma de “a priori” tecnológico, como um material de controle e organização (Baroni, 2016).

Para Marcuse (1978), a quantificação da natureza, que levou o projeto científico a explicá-la em termos de estruturas matemáticas, separou a realidade de todos os fins inerentes: o verdadeiro ligado ao bem, a ciência da ética, enfim, a técnica, de seu objetivo original. Logo, independentemente do quão constitutivo possa ser a função do objeto como ponto de medição e cálculo, esse objeto jamais poderá desempenhar seu papel científico como agente ético, estético ou político (Marcuse, 1978, p. 144). Já a Arte, que opera nas dimensões estésicas (o sentir) e estéticas (o apreciar), projeta em seu *corpus* a despreensão de ser calculada, sobretudo a arte moderna e contemporânea.

Contudo, torna-se importante reconhecer que a “nova” sensibilidade age em um nível elementar, diferente do nível da política, que se revela no plano das experiências pessoais sob a forma de percepção. Para Marcuse (1982), a tecnologia amplia sua abrangência para além dos limites traçados pelo equipamento, o que implica modos de pensar e práticas que envolvem uma reestruturação da realidade como objeto de controle. Logo, tornar-se liberto desse modo de experiência só seria possível por meio de outra forma de experiência, o da transformação de práticas essenciais que se justificam na “nova” sensibilidade, ou seja, nas

¹⁰ *Bildung*: termo alemão que significa “a formação” do indivíduo. A palavra designa o ideal educativo de um período histórico (o iluminismo europeu) em que a educação deveria fazer florescer a individualidade, a autonomia do sujeito, tomado como ser capaz de apreender criticamente a cultura e tornar-se livre. Os chamados “romances de formação” são uma forma estética que materializa o ideal da *Bildung*. Efetivamente, esse ideal se enredou em contradições e foi progressivamente deixado em segundo plano na educação.

diferentes formas de sentir e apreciar, experiências de estesia e de estética da arte (Baroni, 2016, p. 5).

Esta nova sensibilidade da percepção, reflexão e interpretação, que leva a diferentes leituras dos objetos do mundo é possível de ser desenvolvida por meio de um ensino de arte não diretivo, mas autônomo e flexível para que os objetos do mundo e as realidades sejam vivenciadas, interpretadas, analisadas, recriadas e subvertidas, papel intrínseco desta área do conhecimento.

Assim, apostar em conteúdos e ações pedagógicas sólidas e que valorizem a aquisição do conhecimento por meio de estratégias bem planejadas e executadas pelos docentes, norteadas por uma matriz curricular que valorize a arte e seu potencial, tornaria possível rascunhar o desenho de uma transformação que se aproximaria dia a dia, cada vez mais, da realidade e sua iminente mutação, diferentemente do que preconiza o currículo de artes visuais aqui, em estudo, sem conteúdos claramente definidos, baseado no fazer, na arte utilitária e sua funcionalidade, características que se enquadram dentro do mercado de trabalho e das políticas neoliberais.

Já Gur-Ze'ev (2006) questiona sobre os “prospectos para a resistência” presentes atualmente em relação ao “processo de desumanização”, que fluem da educação padronizadora e estão intimamente ligados ao projeto da *Bildung* e à rearticulação com os pensadores críticos da Escola de Frankfurt. Para o autor:

[...] os pensadores da Escola de Frankfurt conceberam seu projeto como inseparável da tradição do Esclarecimento e da *Bildung* como missão. O que tornou a *Bildung* tão atraente para pensadores como Benjamin, Horkheimer, Adorno e Marcuse foi que ela não deveria ser reduzida a mera educação no sentido de cultivo, padronização ou socialização (Gur-Ze'ev, 2006, p. 6).

A concepção de *Bildung* em relação à Teoria Crítica dialoga sobre a real autonomia e potenciais dos sujeitos, seja para lutar ou cancelar sua condição autônoma de fazer escolhas, agir e se expressar em detrimento de um modo parcial, relativo, temporário e perigoso, porém, de vital importância. O autor considera a relação da Teoria Crítica com a *Bildung*:

Extremamente significativa era a concepção de *Bildung* como a construção das forças independentes mais profundas do indivíduo, como elemento desengajado e indiviso da totalidade da existência, forças que tornavam possível que ele escapasse dos processos padronizadores dominantes e das manipulações das hierarquias hegemônicas. Pode-se até ver todo o projeto como uma tentativa de estender e realizar o conceito de *Bildung* como um projeto politicamente revolucionário (Gur-Ze'ev, 2006, p. 7).

Contudo, sua concepção na prática abre caminhos para que os sujeitos transcendam à condição da mera objetividade, subestimando e moldando-os em detrimento de suas identidades, “Como um impasse, como um imperativo de autoconstituição ou transcendência

em condições impossíveis, a tradição da *Bildung* ainda se mostra relevante” (Gur-Ze’ev, 2006, p. 15).

Assim conclui que a consideração dos sujeitos, suas identidades, subjetividades, pretensões e singularidades reduzidas ao conceito de totalidade, como posto, desvenda-se como um objetivo maior dos mecanismos do sistema para moldar, equalizar, mecanizar e estereotipar cada potência virtuosa existente em cada ser.

E é neste contexto que a *Bildung* possui, ambigualmente, sentidos e poderes de tornar uma educação potencial e pulsiva, ou o seu contrário, confabulando com os pressupostos deste estudo ao reafirmar a natureza intencional do intento, aqui representado por um documento norteador do trabalho dos docentes de todas as escolas estaduais das cidades lotadas no estado de São Paulo.

Assim, entende-se que o processo formativo é crucial para uma *Bildung* qualitativa, humanizada, ativa, perspicaz, crítica, engajada e comprometida com uma significativa transformação das diferentes realidades objetivas, como já afirmado e reafirmado em linhas anteriores, agora, elucidado conforme as colocações e provocações do autor (Gur-Ze’ev, 2006, p. 15):

A contra educação pode oferecer estratégias específicas de reconstrução crítica dos aparelhos e da violência que cria o sujeito como objeto como ponto focal para um livre arbítrio reificado. Um dos grandes perigos, porém, é seu possível sucesso crítico, que não acontecerá sem pagar um alto preço dessa transformação com seu oposto numa nova versão da educação normalizadora, embaralhando a dor com o sofrimento e o prazer com a felicidade (Gur-Ze’ev, 2006, p. 16).

Em relação a tais pressupostos, sobre o processo de formação dos indivíduos, cabe citar a questão da internacionalização do mercado, alavancada pelo processo de globalização, que se traduz em possibilidades de se jogar um “jogo” complexo de vantagens e desvantagens, dentro de uma espécie de “tabuleiro da sobrevivência” quadriculado pela competitividade, divergências e inequidades, onde supostos “perdedores e vencedores” participam com jogadas conscientes ou inconscientes, erradas ou certas, com conhecimento ou sem conhecimento, com estratégia, azar ou sorte, desta prática perniciosa e agressiva que distancia e desagrega cada vez mais as relações pendentes nas diferentes extensões das práticas sociais. As demandas geradas por estas engrenagens ratificam o elevado grau de competitividade e a necessidade de se obter maior conhecimento e informações para se garantir uma razoável sobrevivência dentro deste jogo maquiavélico¹¹.

¹¹ Referência à obra *O Príncipe*, escrita por Nicolau Maquiavel (1469-1527), em 1513, na República Fiorentina e publicada, postumamente, em 1532. A obra trata de teorias políticas mais elaboradas pelo pensamento humano e em relação ao Estado cujo objetivo é descrever as maneiras de conduzir-se nos negócios públicos internos e

Um autor de grande relevância, já citado anteriormente, entra em cena para ajudar a argumentar sobre estes pressupostos, costurando, assim, uma tessitura própria do texto, Flusser (1985). Ele afirma que os sujeitos da atualidade podem se transformar em legítimos jogadores, um *homo ludens*:

Aparelho é brinquedo e não instrumento no sentido tradicional. E o homem que o manipula não é trabalhador, mas jogador: não mais homo faber, mas homo ludens. E tal homem não brinca com seu brinquedo, mas contra ele. Procura esgotar-lhe o programa (Flusser, 1985, p. 15).

O autor acredita que na pretensão de conter maior sentido de liberdade, o *homo ludens* preconiza, paradoxalmente, o inverso no jogo da “resistência cultural”, ratificando o da “indústria cultural”; por isso, acredita-se que um Ensino de Artes Visuais comprometido com a emancipação, respaldado pela historicidade com ações focadas na leitura dos objetos do mundo das imagens e seu universo de possibilidades, suportes e sentidos, poderá promover significação e conscientização aos sujeitos, coadunando com o léxico flusseriano de vincular a resistência cultural ao aprendizado do pensamento em linha à realização de uma leitura crítica das superfícies, ou seja, ir além do que o mero olhar, para chegar a ver, interpretar e produzir sentido.

Diante de tal situação de barbárie, nos cabe entendê-la por meio da análise crítica da forma e do conteúdo presentes em seu bojo, bem como, suas proposituras, superando assim, a apropriação indevida de suas interfaces, bem como, mudando nossa percepção acerca delas. Um ensino de Artes Visuais ativo, crítico e engajado pode ser um instrumento para a desmistificação de pontos, linhas e superfícies propostos por Flusser (1985) pela desprogramação à historicidade e à verdadeira liberdade.

Segundo Flusser (2007), vivemos em uma era inaudita, sem narrativas totalizantes, pois gravitamos por aí sem fundamentos, como sujeitos coisificados, programados, contrarrevolucionários, pois vemos e aceitamos, anestesiados, todas as tragédias do mundo, como o ocorrido em Auschwitz, durante a segunda guerra mundial deixando marcas eternas na história (Adorno, 1995).

Atualmente, as mídias mostram a invasão da Rússia na Ucrânia, na busca por maior território e demais riquezas daquele país, uma guerra que obrigou moradores a migrarem para outros lugares, violenta, bombástica, destrutiva e genocida e, quase ninguém, ao menos,

externos, e fundamentalmente, como conquistar e manter um [principado](#), ou seja, um guia para como se chegar e manter-se no poder a qualquer preço, custe o que custar.

comenta sobre o assunto. Outro exemplo mais próximo estaria na guerra silenciosa das comunidades e favelas brasileiras entre traficantes e traficantes junto aos policiais que matam controversos, policiais e inocentes como crianças, adolescentes, idosos, trabalhadores e trabalhadoras, sem falar da negligência política e governamental que se reproduz dia a dia sob nossos olhos, em sua maioria, míopes assim, a humanidade releva e encobre o passado como mera poeira debaixo do tapete.

Flusser (2007) afirma que é preciso conscientizar, dialogar, desprogramar, contra programar, reprogramar para evitar a incidência de novas catástrofes - que operou sob “os valores mais elevados do ocidente” (ADORNO, 1995).

Sendo assim, entra em xeque a real posição da educação como a “salvaguarda” de tantas pretensões, como alimento para suprir as demandas e necessidades de um mundo globalizado e neoliberal, entre guerras, atendendo à fervorosa velocidade das mudanças. Portanto, torna-se também, o professor, uma peça crucial neste tabuleiro cujas ações, muitas vezes equivocadas e atroz, afetam vidas e sobrevidas.

Zamora (2018) nos chama a atenção para este fato afirmando que toda a teoria crítica da educação leva a conclusões de que em todo o mundo, define-se uma mercantilização das instituições, dos métodos e dos conteúdos educacionais que se complexificaram através de um “capitalismo globalizado e em crise”. Tal diagnóstico, segundo o autor, denuncia a subordinação quase completa da educação às demandas do sistema econômico, declaradas “objetivas” pelas elites sociais, econômicas e políticas. O autor afirma que:

[...] o programa moderno de educação viveu de duas ideias-força claramente ideológicas, que definiram o cenário de sua legitimação. Por um lado, a promessa de uma distribuição justa das oportunidades de vida, por meio de esforços adequados de aprendizagem, que os sistemas educacionais devem promover e garantir. Trata-se da formação como base para a distribuição meritocrática das posições sociais. Por outro lado, a promessa de libertar os indivíduos, por intermédio da educação das predisposições e deficiências que tornam possível a sua servidão e impedem sua autonomia real (Zamora, 2018, p. 341-342).

Para Zamora (2018) existe uma contradição em relação à formação do “burguês” e do “cidadão comum” que caracteriza as sociedades capitalistas modernas à vista da perspectiva da subjetivação, onde se revelam as exigências divergentes que os indivíduos enfrentam para reproduzir sua condição existencial. Por um lado, a valorização da vantagem para a expansão social, deslocando-se necessariamente o outro para o sentido inverso, em anteparo a uma criticidade e comprometimento com os ideais da justiça, liberdade e dignidade humanas, mobilizados no âmbito das possibilidades de participação democrática

para construir uma comunidade mais humana, justa e solidária em detrimento do egoísmo burguês obcecado por dinheiro, poder e status social, que meritocraticamente legitima as desiguais chances de vida social, a vitória ou a derrota na competição de todos contra todos, por meio das supostas capacidades individuais e da livre responsabilidade para rentabilizar adequadamente a sua execução.

Já o cidadão dedicado à realização do bem comum, que luta pela igualdade de direitos e oportunidades na sociedade civil e guiado pelo ideal democrático de uma igualdade fundamental de todos os seres humanos, necessita, ao invés de lutar por sua sobrevivência a altos custos, tentar conciliar competitividade e solidariedade, interesse próprio e bem comum, adaptação e liberdade, disciplina e inovação.

Segundo o autor, a educação deve promover a autonomia reflexiva necessária para a superação e transformação desta realidade, em detrimento de uma formação básica que garanta a autorrealização e a capacidade crítica, referencias do cidadão educado para a liberdade e à autonomia. No entanto, este ideal é problematizado. Zamora (2018) atenta:

[...] a segurança material da sobrevivência do burguês depende da sua capacidade de se colocar a serviço das relações de poder e de traduzir a educação adquirida em uma posição remunerada dentro do sistema de exploração da força de trabalho. Quase nunca o desenvolvimento da primeira dimensão inclui na reflexão crítica as relações econômicas, sociais e tecnológicas que constituem as premissas da educação do burguês ou, pelo menos, não a ponto de interferir seriamente na reprodução dessas relações. A formação humanista da consciência moral e das competências sociais do indivíduo caminha de mãos dadas, em geral, com uma abstinência reflexiva em suas premissas sistêmicas, por isso não constitui um obstáculo, mas é um dos apoios à subordinação cega do princípio de competência e rendimento que triunfa realizar acima de tudo (Zamora, 2018, p. 344).

Dessa forma, da educação do “capital humano” corresponde à crise do “valor” da educação, e a mesma adquire o caráter de “investimento” mensurável, como qualquer investimento, pelo rendimento econômico que pode produzir com um custo-benefício justificado por uma agenda cujo objetivo é o de aumentar a produtividade e os benefícios por meio de investimentos que melhorem o processo de formação, para moldar funcionalmente os corpos e os cérebros dos indivíduos, para transformá-los em fator produtivo, algo cruel e nefasto, próprio de um sistema injusto e produtor de desigualdades em diferentes níveis e esferas.

A exigência de novas operacionalizações e avaliações pautadas em competências, elemento central da atual proposta curricular para o Novo Ensino Médio da rede estadual de educação de São Paulo, adequadas à BNCC (Brasil, 2020), produz no final do processo a redução dessas competências àquelas que são incorporadas na formação do “capital

humano”, uma formação em que predominam os contextos funcionais e não o desenvolvimento gratuito de capacidades e potenciais humanos em geral.

A incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação na organização da produção e distribuição, bem como, a substituição tecnológica gradual de uma parte da força de trabalho humana para um número crescente de tarefas, tornaram dispensáveis os antigos portadores de conhecimentos e habilidades agora realizados por máquinas cada vez mais “inteligentes”, como as mídias digitais, inteligências artificiais dentre outras plataformas e recursos significativos para a consolidação de um quadro bastante nebuloso, porém cheio de inovações e contradições com benfeitorias e reveses.

À medida que o conhecimento formal fora incorporado aos sistemas automáticos de produção na indústria, às inteligências artificiais, a força de trabalho trona-se facultativa. O “antigo” capital humano vê-se na fronteira entre sua rentabilidade e valoração, uma vez que investir em custosos processos regulados de apropriação de “conhecimento” e “habilidades” por indivíduos começou a não fazer mais sentido, em vista da possibilidade de reproduzir conhecimentos armazenados, a serem atualizados e aplicados por dispositivos tecnológicos, com exceções em atividades que exigem comportamentos, sociabilidade, afetividade, criatividade, imaginação, sentimentos e emoções próprias do ser humano, descritas como subjetivação do trabalho, ainda em desenvolvimento pelas inteligências artificiais.

O deslocamento que envolve a subjetivação do trabalho em relação às competências sociais e de comunicação tem sua correspondência no campo educacional no que se chama aquisição de valores como a motivação, resiliência e capacidade de realização, disposição para o relacionamento, criatividade, capacidade de inovação, pensamento e comportamento empresarial, inteligência intuitiva, desenvolvimento de talentos, aptidão para aprender determinadas áreas do conhecimento, capacidade de crítica e comunicação, autorreflexão, de resolver conflitos, de cooperação e trabalho em equipe, sensibilidade social, abertura, pensamento analítico, sistematização do pensamento, imaginação, gestão do tempo, capacidades organizacionais, dentre outras.

Inversamente a atual proposta educacional, objeto deste estudo, leva à formação de indivíduos dotados de capacidades cognitivas, emocionais ou relacionais conformadas instrumentalmente com poucos recursos para estabelecer de forma autônoma os fins materiais para aplicá-las, de modo que os mesmos se diluam rapidamente. Indivíduos, portanto, com competências e habilidades instrumentais supra determinadas e universalmente empregáveis em ambientes sociais e trabalhistas não só em mutação, mas também dominados por imperativos sistêmicos amplamente subtraídos à decisão dos

trabalhadores. Sendo assim, a capacidade substantiva de formular ou questionar “fins” é claramente postergada.

A escola tradicional, sobretudo a educação formal, o escolanovismo, o tecnicismo, o *laissez faire*, o construtivismo, dentre outras tantas referências educacionais empregadas nos currículos das escolas brasileiras, ao longo da História da Educação no Brasil tornaram-se obsoletas e ultrapassadas (Saviani, 2001). Hoje, é preciso se pensar na elaboração uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza que atenda às reais realidades objetivas e demais especificidades da contemporaneidade (Saviani, 2007).

O fato da coerção que informa os processos de aprendizagem se disfarçar de autonomia contribui para o encobrimento desta realidade, como se a autonomia reverberasse em discursos mais ou menos bem-intencionados sobre o “valor econômico” do saber, como, por exemplo, aprender a língua inglesa ou espanhola para se definir dentro de um mercado globalizado.

Em vez de explicitar as diferenças, a violência, a coerção e a dominação que configuram as relações no trabalho e na escola, simula-se um “paraíso de educação supostamente não diretiva” (Zamora, 2018, p. 360), o equivalente a um “governo indireto” no campo de trabalho resumido pela chancela de uma proposta educacional fragmentada, rasa, organizada em componentes “soltos”, quase aleatórios, módulos e receitas sem uma finalidade conceitual e integradora, mas sob a égide de efeitos pragmáticos preocupados em suprir as demandas do mercado de trabalho.

Desse modo, os professores já não professam mais como transmissores de conteúdos, suprimidos por “*downloads* duvidosos”, de sujeito mais desenvolvido a formar o outro sujeito menos desenvolvido à “ativadores de potenciais de autocondução”, em anteparo às “Pedagogias Ativas” (didática referencial ao objeto desta pesquisa), que reforçam a ideia de autoaprendizagem, da capacidade de auto-organização, de autonomia e de responsabilidade como condições de sobrevivência nos novos contextos de trabalho, relegando o professor a uma espécie de conselheiro, mediador ou tutor capaz de catalisar os processos de aprendizagens autônomas. O documento considera que os estudantes devem:

[...] aprender a se autogovernar como “capital humano”, administrar-se como mercadoria, autogerenciar-se ao serviço do processo de valorização capitalista. Essa transformação do educador em coach é determinada pelos novos requisitos de qualificação do “capital humano” gerados pelas mudanças sociais e econômicas. Longe de atualizar a velha aspiração de educar para a autonomia e a liberdade, ela representa a substituição dessa meta pelo objetivo de acompanhar os alunos em seus esforços para se adaptar à coerção objetiva do mercado. A contradição original da pedagogia moderna entre uma orientação para a autonomia e a emancipação, por um lado, e para a adaptação e a submissão à ordem existente, por outro, acabou se

resolvendo em uma síntese perversa: o empoderamento para a adaptação. Gradualmente, os alunos deixam de se ver como futuros “cidadãos” e são transformados em “clientes”. Assim, o caráter das instituições educacionais aproxima-se lenta, mas inexoravelmente, das empresas de serviços. Essa transformação da educação abre um campo de competição com outros “provedores de serviços educacionais” altamente tecnológicos, que operam de forma transnacional e que podem atuar de forma mais orientada para o mercado. É mais do que duvidoso que a educação, assim como foi entendida pela modernidade, possa manter seu “valor” no futuro. O debate sobre o “valor” da educação está posto e o horizonte não é muito favorável para as instituições educacionais tradicionais. Quando o imperativo inquestionável é a transformação do dinheiro em mais dinheiro, em uma economia que segue o ditado das taxas de lucro e crescimento, quando a educação também é submetida a esse imperativo e não busca mais a humanização do mundo, o “valor” de educar desaparece. Mas talvez essa desvalorização apresente a oportunidade de uma educação além do valor dinheiro e para uma formação dos indivíduos que não seja a formação de capital. (Zamora, 2018, p. 346).

Nesta toada, os governantes atuais pensaram em um discurso bastante claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (Perrenoud, 2000), as quais, por meio de um olhar mais crítico e aprofundado, levam valores agregados a um processo que não garante a isonomia e a equidade das aprendizagens necessárias a todos, pois, se para alguns, exigem-se níveis altos de aprendizagens, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico em relação à experiência empírica, para a grande maioria, bastam as “competências” em seu sentido mais generalizado concebido nos dias de hoje, que permite a sobrevivência dentro do jogo de estratégias incertas, em meio a um mercado de trabalho fragmentado, com exigências cada vez mais sofisticadas causando níveis altos de exclusão social e desemprego: um espetáculo global para a minoria com direito à mais alta tecnologia: *high tech à lá “panem et circenses”*¹².

Giroux (1986) problematiza esta questão ao refletir sobre a necessidade da construção de uma pedagogia radical vinculada e intrínseca à prática educacional por meio de uma leitura crítica capaz de explicitar a articulação dialética entre as estruturas de dominação e os atos de resistência e transformação, o que significa pensar, a partir das exigências da prática educacional.

Para o autor, não se pode resgatar o sujeito histórico, agente de transformação ratificando-o na lógica dos mecanismos estruturais de dominação, sucumbindo-o aos imperativos de uma "cultura positivista" que se autossustenta e se reafirma continuamente conformando-se, portanto, à negação da práxis. Dessa forma, como então se pensar nas

¹² Expressão criada por Juvenal, um poeta satírico da Roma Antiga, cujo significado questiona os pedidos de trigo para a confecção de pães e também de espetáculos gratuitos, como os circenses, pelo povo romano, de modo a contentarem-se, sem discussão ou senso crítico, com as ações executada pelos governantes da época, um dos modos mais obscuros e primitivos de se de garantir o apoio da população sem a perda do poder.

relações entre escola, ideologia, cultura e poder sem resvalar pelas condições, opostas e complementares da crítica pessimista ou do otimismo ingênuo?

Giroux (1986) elucida sobre a recusa de uma razoável gama de sujeitos à perspectiva conformista, que dilui toda dimensão ideológica e complexa da sociedade, quanto à perspectiva crítico-determinista, que elimina a possibilidade da ação e intencionalidade humanas e sua complexidade, a considerar as contribuições intelectuais da "Teoria Crítica da Sociedade" (Escola de Frankfurt), inspirando-se em autores como Adorno, Horkheimer, Marcuse e Habermas, segundo o contraponto de convergirem dentro de suas interrogações radicais e da proposição de um horizonte emancipatório.

O autor pauta, com liberdade sem ecletismo, diferentes contribuições teóricas, visando elucidar a prática educacional enquanto fenômeno histórico complexo e contraditório abordando sobre a teoria e o discurso crítico segundo as proposições da "Escola de Frankfurt", em relação ao problema do conhecimento pautado na ótica positivista e pragmática diante do mundo produtivo do trabalho, à análise da cultura, desvelando seu caráter político dentro da lógica da dominação, local onde o ensino de arte toma fôlego para contribuir para a tomada de consciência dos sujeitos sobre a sua situação de repressão social e suas múltiplas relações.

Giroux (1986) propõe uma Teoria Crítica da Educação, partindo da Teoria Crítica Clássica, confrontando-a com o campo da Teoria Educacional, sobretudo das teorias funcionalista e liberais em Educação, enfatizando o conceito de "currículo oculto", deflagrando o caráter conformista e de neutralidade política de ensino e aprendizagem, bem como, a escola como um espaço desvinculado da totalidade social. Também considera as teorias da reprodução em Educação, tratadas polemicamente, ao considerar o processo de escolarização como mediador dos interesses do capital e reproduzidor das condições necessárias à manutenção da divisão social do trabalho, desmascarando a realidade objetiva encontrada nas escolas e evidenciando suas ideologias perniciosas que valorizam os mecanismos estruturais da reprodução, exclui-se a ação humana e, concomitantemente, a possibilidade da resistência à dominação.

Dessa forma, Giroux (1986) conclui ser necessário ultrapassar a radicalidade negativa da crítica, pelo desvelamento dos mecanismos da dominação; impõe-se conceber positivamente a resistência como possibilidade real. Em outras palavras: forjar categorias teóricas que nos permitam apreender e pensar os momentos de resistência e "contra

ideologia" que emergem na efetividade da prática educacional que denomina como "Resistência e Pedagogia Crítica".

Este movimento justifica a necessidade de resistência e tomada de consciência ideológica no sentido de identificação e apreensão dos mecanismos e articulações que envolvem o processo de dominação e resistência, revendo-se e reavaliando o culturalismo e o estruturalismo, cujos resultados podem levar à reafirmação da autonomia da cultura empregada como reflexo da base econômica e suas consequências na experiência da vida cotidiana, ratificando a eficácia hegemônica da ideologia dominante aos oprimidos e aos sujeitos históricos, eliminados por tais mecanismos de reprodução socioculturais.

Segundo o autor (Giroux, 1986) o limite do culturalismo encontra-se em uma excessiva ênfase na consciência e nas possibilidades da ação humana a uma ingênua compreensão acerca do mundo material e seu diálogo com as relações entre os diferentes poderes.

Dessa forma, elucida que os resultados do estruturalismo podem ser facilmente visualizados se o considerarmos como uma reação às distorções provocadas pela rejeição da primazia do sujeito, reinterpretação da totalidade social como totalidade estrutural, ênfase na ideologia, não como forma de consciência, mas como prática social inconscientemente estruturada eliminando, assim, outras categorias de significados, de novas reflexões e mediações, papel fundamental à escola, sobretudo aos jovens estudantes em formação, a fim de que consigam identificar tal estruturalismo e suas relações diante da opressão e achatamento da sociedade à confirmação das hegemonias entre as classes uma forma de resistência e transcendência da práxis: à transformação de fato.

Giroux (1986) propõe, portanto, uma nova abordagem não reducionista da realidade social e da educação, enquanto jogo de regularidades e indeterminações no complexo processo de constituição das subjetividades onde resistência e teoria da racionalidade se encontram para apreender o pleno sentido da resistência. Segundo ele,

[...] não basta indicar os parâmetros de suas possibilidades, mas é necessário explicitar a sua dinâmica na prática educacional, ou seja, qual o objetivo de uma educação crítica? Com o advento da sociedade industrial-tecnológica, a educação passou a ser considerada de acordo com critérios operacionais, como treinamento, habilitação e aprendizagem. Para se contrapor a esta tendência unidimensionalizante, é preciso retomar o ideal clássico de Educação como formação para a cidadania. Mas, o que podemos entender, hoje, por cidadania? Poder-se-ia responder sucintamente: a cidadania é o exercício público da racionalidade que, para ser efetivo, exige como pré-condição a liberdade. Tal formulação é correta, desde que não se reduza a Razão a uma de suas formas, a racionalidade instrumental. [...] a técnica, a hermenêutica e a emancipatória. Ora, a educação para a cidadania, sendo mediadora da racionalidade social, não pode ser pensada como mero treinamento, segundo o modelo reduzido da racionalidade técnica; ao contrário, deve ser

concebida como o espaço, por excelência, da máxima explicitação dos procedimentos cognitivos e normativos que revelem ao próprio Homem (leia-se, aos oprimidos) a sua dimensão de ser histórico e autoconstitutivo (Giroux, 1986, p. 221-268).

O autor também questiona os conceitos de justiça e liberdade junto às ideias propostas pelo pensamento crítico em educação, sobretudo, em relação às ações das políticas públicas sobre o processo de alfabetização e letramento, um debate significativo político-cultural, que parece avançar entre “argumentos de um irracionalismo fácil” e o “conformismo arrogante de uma racionalidade minguada”.

Assim, sob a ação duvidosa das políticas públicas e sua relação à educação junto à opacidade de documentos e legislações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a organização política de reintegração econômica entre os países da América do Sul, tendo como membros o Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai, Chile e Bolívia (MERCOSUL) e na União Europeia, ou mesmo, os governos nacionais, regionais, estaduais e/ou municipais. Todos são unânimes em assegurar a “centralidade da educação”, como a solução para a maioria dos problemas que englobam a esfera do conhecimento – um eufemismo (Michetti, 2017); apostando na “formação integral” dos sujeitos, independente da teoria ou pedagogia adotada, uma salada mista de recortes e interpretações duvidosas sob o funcionamento de uma práxis no interior do que consideram e intitulam “Educação Básica”¹³.

Tal centralidade justifica-se pelo fato da educação também ser considerada uma mercadoria, um produto a ser consumido por meio da introdução dos mecanismos do mercado no financiamento e gerenciamento de suas práticas, bem como, pelo fato da mesma formar as grandes massas, moldando os futuros eleitores e trabalhadores “competentes” o suficiente para serem incluídos na lista de proletários, já que, habilita as forças de trabalho necessárias para atender a tais demandas.

A educação, contudo, acaba se articulando como uma peça da engrenagem de um voraz sistema de produção, capaz de coisificar, quantificar, manipular, ludibriar e mecanizar as ações dos sujeitos frente a esta sociedade dita do “conhecimento”, sem que ele, ao menos, tenha consciência disso.

¹³ No Brasil, a Educação Básica inclui a Educação Infantil (etapa que vai do berçário até o nível 5 (5 anos) – obrigatória a partir do nível 3), o Ensino Fundamental (a partir do 1º ano até o 9º ano) e o Ensino Médio (1ª a 3ª séries).

Gomes (2010) nos chama a atenção para o atual cenário de complexidade das sociedades contemporâneas, e os vários fatores que contribuem para o agravamento de uma crise social, como o “esvaziamento da esfera pública” e o “consequente distanciamento da sociedade civil dos temas eminentemente sociais e humanos” (Gomes, 2010, p. 156), como sintomas que evidenciam a crise da política, instância vital à sociedade.

O autor aborda as reflexões de Theodor Adorno em relação à educação, pensadas no contexto mais amplo de uma sociedade em que prevalece a racionalidade instrumental, sobre o “poder ideológico da indústria cultural” (Gomes, 2010, p. 156) e a conversão de uma formação cultural em caráter de semiformação (Adorno, 1995), não deixam dúvidas quanto aos limites do processo formativo atual.

A dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação, se desvincula da ação social e acaba cedendo lugar à forma dominante da consciência social voltada para a adaptação e o conformismo. Daí a necessidade, em termos políticos, de uma educação que privilegie a autorreflexão crítica sobre o processo de semiformação da sociedade, em que ela necessariamente se converteu, já que a determinação política da educação decorre exatamente da necessidade de formação de sujeitos emancipados e livres da condição de alienação social.

Todavia, em nível global, a educação é tida como a solução para suprir todas as ações vindas de um cenário contemporâneo multicultural e neoliberal permeado de informações e desinformações dentro da bolha da “pós-verdade”¹⁴ por vezes, polarizado, demandando assim, à construção de sistemas e escolas mais “eficientes”, sem considerar as condições de um processo de ensino e aprendizagem e suas variáveis que o torna ainda mais complexo, deixando sua qualidade, portanto, duvidosa: “educação para a vida” (Dellors, 1998), a promessa romântica e positivista adotada pelas políticas educacionais de diferentes discursos, órgãos e instituições, uma educação que:

[...] irá ajudar no desenvolvimento das carreiras, curar o desemprego, estimular a flexibilidade e a mudança, incrementar a competitividade pessoal e nacional, contribuir para o desenvolvimento de carreiras, etc. (Walters, 1999, p. 578).

Um processo que expõe e permite acesso à manipulação de modelos prontos de conhecimentos que chegam por “vias enlatadas”, produzidas com a matéria prima de indicadores de desempenho colhidos por amostragens, com dados também duvidosos, porém,

¹⁴ Conceito contemporâneo considerado neologismo utilizado para descrever situações utilizadas por diferentes mídias para criar e/ou modelar opiniões e senso comum com forte apelo às emoções e crenças pessoais, desconsiderando a objetividade e a neutralidade dos fatos.

com o aceite do mercado e da sociedade do consumo, configura mais um mecanismo de controle social mediado pelo mercado, como: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), dentre outros.

Todavia, a relação entre o processo educativo e as demandas impostas pelo mercado é mais complexa do que simplesmente se dar ou receber. Trata-se de um processo negacionista, um processo de negação dos sujeitos sobre os objetos nocivos sobre si, que aumenta ainda mais as altas exigências por pessoal qualificado e competente que, inversamente, aumenta ainda mais o índice de desempregados e a distância entre as classes sociais com uma pequena presença ou total ausência de uma percepção mais assertiva sobre os fatos.

A construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata e pragmática serve de tapete vermelho para a promessa de uma utopia educacional focada na prática, no “saber fazer” em anteparo ao conhecimento teórico considerado pelo mercado como perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrito a um discurso de persuasão, fragmentado e meta-referencial.

Assim, por meio desse olhar míope refletido pelas lentes de ações globalizadas e neoliberais, a considerar o interior de um universo exponencial de possibilidades, surgem alguns questionamentos: como estes sujeitos em meio a tantos entreveros poderiam atingir a sua melhor versão a fim de melhorar a convivência consigo mesmos e com os outros; ter maior consciência de seus atos; confiança e segurança em suas ações; desenvolver emoções e mentes equilibradas, perceptivas, críticas, livres e ativas e transformar seu ambiente? Seriam estas metas consideradas pela maioria dos sujeitos, ou seja, os mesmos teriam consciência, clareza e discernimento de qual seria sua posição dentro deste sistema? Dependendo da variante, qual seria a melhor forma de se perceber e absorver o mundo em torno de si, usufruindo-se da plenitude dos sentidos que tocam o intelecto fazendo-os agir conscientemente e livremente sobre todas as suas ações?

Questões desafiadoras, que renderiam uma força tarefa e muitas páginas de pesquisa em vista de sua amplitude temática, porém, fazendo-se um recorte mais preciso, ao dirigir-se para o âmbito das artes visuais inserida educação escolar, trata do desenvolvimento de capacidades da ordem do sensível, da percepção, da experiência estésica e estética.

Além disso, afere o processo criativo e expressivo, dentro do currículo da 1ª série do Novo Ensino Médio, podendo traçar diversos caminhos reflexivos, bem como, análises e

apontamentos a fim de se considerar respostas, na crença de, apesar de tudo, por meio de um trabalho docente consciente e qualificado, ainda exista a possibilidade de se investir em um processo de educação mais humanizado, emancipador e, sobretudo, transformador.

Assim, tal desenvolvimento mais humanizado se mune à formação do senso crítico, gerando a esperança de que sejam possíveis outros caminhos eleitos para a educação, ensinando os estudantes a verem, olharem, ouvirem, escutarem, sentirem, perceberem, se emocionarem, comunicarem, lerem, apreciarem, interpretarem e ressignificarem os macros e micros universos de sensações e sentidos que rodeiam a todos: “infinitos particulares dentro de um universo ao redor”, que Rancière (2015) associa à ideia de “Partilha do Sensível” e suas relações entre política e estética.

O autor questiona uma junção necessária entre práticas estéticas e as práticas políticas para a consumação de um sistema de evidências sensíveis que revele, ao mesmo tempo, a existência de um “comum” e dos recortes que nele definem os lugares e suas partes respectivas. Assim, tal agrupamento com divisões e fusões que se resumem em uma partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determinam propriamente a maneira de como o “comum” se presta à participação e como “uns e outros” tomam parte nessa partilha, fazendo ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce e, assim, ter esta ou aquela “ocupação”, definindo-se competências ou incompetências para o comum, de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum e assim por diante.

Para ele tal experiência trata-se de um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que definem, ao mesmo tempo, o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. A política, em sua ótica, ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo, o lugar das “práticas estéticas”, territórios da Arte e suas diferentes linguagens:

O importante é ser neste nível, do recorte sensível do comum da comunidade, das formas de sua visibilidade e de sua disposição, que se coloca a questão da relação estética/política. A partir daí pode-se pensar as intervenções políticas dos artistas, desde as formas literárias românticas do deciframento da sociedade até os modos contemporâneos da performance e da instalação, passando pela poética simbolista do sonho ou a supressão dadaísta ou construtivista da arte. A partir daí podem ser colocadas em questão diversas histórias imaginárias da “modernidade” artística e dos vãos debates sobre a autonomia da arte ou sua submissão política. As artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do

invisível. E a autonomia de que podem gozar ou a subversão que podem se atribuir repousam sobre a mesma base (Rancière, 2005, p. 4).

Contudo, unindo a importância do ensino de Arte sobre as relações estéticas e políticas, surge a necessidade de se buscar, cada vez mais, o conhecimento, soluções e lutar, acreditando que mudar é preciso. Transformar a realidade dos sujeitos é uma necessidade urgente, para garantir a equidade, a justiça e a liberdade, dentre os demais princípios fundamentais dos direitos humanos, como prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e o próprio relatório de Dellors (1998) para a UNESCO.

Assim, resgatamos as ideias de Marcuse (1977; 1978; 1982), novamente vista sob a lente da *Bildung*, e sua concepção formativa em contradição latente com a educação unidimensional, que nos traz caminhos capazes de fomentar uma reflexão crítica dos problemas educacionais contemporâneos, acerca da necessidade urgente de uma educação estética como forma de resolver os problemas de diferentes ordens política, encaminhando a construção de outro princípio da realidade, estabelece na sua teoria educacional um importante ponto de apoio para repensarmos os rumos do progresso e da realização humana.

Batista (2021) contribui com tais ideias norteadas pelas colocações de T. W. Adorno, que postula a interpretação e a transformação da sociedade e do conhecimento por ela produzido como premissa básica de uma educação emancipatória; em virtude da crítica ao positivismo, e da constatação das antinomias entre cultura e administração, as reflexões da autora são instrumentos para a análise do construtivismo, da discussão sobre democratização do ensino e das formulações que estabelecem liga.

Já Adorno (1972) conflui um ponto de vista menos centrado na prática pedagógica que, em sua concepção, entra em suspeita:

O problema da imanente falsidade da pedagogia reside em que recorta a coisa tratada à medida dos receptores, e não constitui um trabalho puramente objetivo pela coisa mesma. É mais um trabalho “pedagogizado”. Já por esta razão deveriam os alunos sentir-se inconscientemente enganados (Adorno, 1972, p. 69).

A autora (Batista, 2021) afirma que o “colapso do sistema e dos métodos educativos”, conforme elucidada Adorno (1972) não são resolvidos, simplesmente com uma reforma pedagógica ou outros intentos advindos das políticas públicas, como Sistemas de ensino, normativas, materiais pedagógicos, etc.

Assim, conforme colocado, pode-se afirmar que o objeto desta pesquisa, e seu intento didático-pedagógico, voltado ao conhecimento preestabelecido em nível sócio cognitivo pareado aos alunos, como a partir de seus pré-saberes, mediação e protagonismo, “[...] está

mais a serviço da amputação do pensamento do que de seu desenvolvimento” (Batista, 2021), bem como corrobora Adorno (1972) em relação à formação segmentada em níveis de ensino “sequer articulados entre si, em níveis escalonados por outrem, é, na verdade, o seu inimigo mortal” (Adorno, 1972, p. 74) desvendando o enigma, posto no texto por Batista (2021):

A tarefa pedagógica realizada na escola não é equivalente àquela supostamente realizada pela indústria cultural ao afirmar que adapta os “bens culturais” ao gosto dos clientes? Os padrões da indústria cultural são aceitos, geralmente, sem resistência, porque têm como ponto de partida não simplesmente as necessidades dos consumidores: tanto aquelas legítimas, que são reinscritas na ordem da reificação – havendo aí uma secreta cumplicidade –, mas também aquelas pré-moldadas (produzidas) pela reificação (Batista, 2021, p. 183).

No entanto, ainda existe uma fresta de luz: a escola, a educação qualitativa e equitativa, quase uma utopia a considerar sua totalidade, pois ao desconsiderar a artimanhas da Indústria Cultural, conseguirá superar, por si mesma, as artimanhas de um mecanismo pré-definido, relevando assim, com clareza uma abordagem dos conteúdos: a forma e o conteúdo: a práxis, mostrando a todos a sua verdadeira natureza, de iluminar e não tornar crepuscular o acesso ao conhecimento.

Entretanto, diante de sua real condição, pode-se considerar que os estudantes não têm um acesso facilitado para nenhum pensamento próprio, “[...] o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento – mas através de sinais” (Adorno; Horkheimer, 1994, p. 129), ou seja, a escola incentiva atividades em que o pensamento deve ser castrado, ao mesmo tempo, que não pode ser evitado, já se contrapõe à sua própria ordem e finalidade. A autora (Batista, 2021) concebe que:

Chegamos ao limite de nos questionar a serviço do que está a pedagogia e se ela é capaz de dar conta da formação daqueles que irão trabalhar profissionalmente na formação de outrem. E ainda se a formação e a ação pedagógica do professor não são antes a expressão da semiformação laborando pelo seu fortalecimento. Trata-se de uma formação realizada em parte, restrita à adaptação e integração do sujeito sem, contudo, proporcionar-lhe os pressupostos para a emancipação (Batista, 2021, p. 184).

A “semiformação” é suspeita porque proporciona uma formação pela metade, ou mesmo, nula, já que não viabiliza seu objetivo fundamental (Adorno, 1996). Para o autor (Adorno, 1993), só a implacável consciência da negatividade vislumbra a possibilidade de algo melhor. Nesse sentido, as situações mais ingênuas, descontraídas e desinteressadas merecem um olhar crítico no sentido de não haver uma condescendência frente à prepotência, ao crime, reafirmando, portanto, refletir sobre a especificidade da dialética negativa e suas possibilidades de intervenção teórica na educação significa fazer jus à Teoria Crítica.

Quanto ao abismo existente entre a escola e a democracia, que se dá perante às exigências imediatas da sociedade, ou seja, a dificuldade em adequar-se às leis governamentais aliada às do mercado, acaba ratificando a reificação do pensamento. Assim, reafirmando os preceitos racionais de utilidade e eficiência, a escola pode produzir um conhecimento outro que reflita sobre o mundo totalmente administrado, não se acomodando à ideia de inutilidade como necessidade, em vista de um conceito ingênuo de cultura?

Para Adorno (1971), renunciar à práxis possível é equivalente a neutralizar-se e adaptar-se sem contradições. A negação do saber, ou seja, a abdicação da transmissão do saber historicamente construído e imposto, em nome da democratização do ensino resulta na banalidade, no conformismo e na aniquilação das suas potencialidades. Batista (2021) coloca que:

Este distanciamento da escola é caracterizado por Adorno (1971) como uma tendência imanente de erigir-se em esfera com vida e legalidade próprias. Haveria ali um certo hermetismo arredo a críticas. Este isolamento, em certo sentido, é inerente à própria cultura que, ao resgatar e cultivar o não aproveitável de imediato na práxis dominante, aponta para seus aspectos questionáveis. Porém o encapsulamento da escola não seria apenas ideologia ou uma virtude a ser sacralizada, mas uma “necessidade”, pois (...) uma escola que sem nenhuma sorte de travas se abraça totalmente ao externo, provavelmente perderia também seu caráter acolhedor e formativo. (Adorno 1972, p. 77). Este caráter “fechado” da escola pouco se tem verificado no nosso cotidiano, já que as escolas – especialmente as públicas – estão mais e mais sendo devassadas, tornadas transparentes perante a comunidade. O quanto isso tem de democrático e transformador é consideravelmente imponderável já que – ao mesmo tempo – as escolas estão abertas a toda sorte de imposturas e violências além das inerentes à sua própria constituição (Batista, 2021, p.187).

O positivismo explicitado nos currículos escolares constitui sua própria tessitura, bem como, as próprias pedagogias progressistas e neoliberais que compactuam com a apreensão acrítica de “saberes afirmativos”. Dessa forma, pensar na transformação e construção do conhecimento deveria ser uma ação a se pautar em teorias e pedagogias educacionais mais críticas.

Contudo, de uma ética conformista do positivismo, da cultura para uma determinada ação democrática, da legislação e sua aplicação, na práxis, cabe às escolas superarem tal situação de opressão. Estas instituições devem munir-se de esforços, questionamentos e lutas para se libertarem, desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem mais crítico e ativo, superando sua situação de apatia e alienação.

Assim, ela deve manter a tensão indivíduo/sociedade e estar para a realidade como a filosofia está para a ciência, ou seja, distanciar-se para poder refletir sobre ela mesma, rompendo seus dogmas com os da arte e da ciência, como uma espécie de ritual, para possibilitar o surgimento de pensamentos voltados à liberdade. Contudo, sua figura aparece

aprisionada pela lógica do capital e à razão instrumental, inerente a ela, cujo âmbito do pensamento equivale à quantificação e não à qualificação tão almejada.

Em consonância aos pensamentos de Sguissardi (2009) supracitado (p.20), Dardot e Laval (2017) consideram o neoliberalismo como uma racionalidade global e, não apenas, uma doutrina econômica ou ideológica que vem transformando profundamente as sociedades de forma subterrânea e difusa, considerando seu sistema normativo presente em todas as relações sociais, como na seara da educação.

Os autores descrevem em tons assombrosos os contornos de um mundo onde “o desejo é o alvo do novo poder” e afirmam que a grande inovação da tecnologia neoliberal é vincular diretamente a maneira como os sujeitos são governados à maneira como eles próprios “se governam”, destrinchando de forma clara e precisa as implicações desse novo paradigma, em que a economia torna-se uma disciplina pessoal. Assim, surge a figura de um “sujeito empresarial” pelo qual cada indivíduo se resume a uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar.

Segundo os autores, nesta nova razão do mundo, todas as atividades se assemelham a uma produção e/ou um “cálculo de custo”, aliado ao imperativo do “sempre mais” e da “mais valia”, que visam intensificar a eficácia de cada sujeito em todos os domínios: escolar e profissional, relacional, etc.

Dessa forma, entendem que as atividades que permeiam a vida de tais sujeitos são concebidas essencialmente como “investimento” no interminável processo de valorização do eu, pelo qual o indivíduo é inteiramente responsável.

Também traçam um estudo do caráter sistêmico desta racionalidade analisando, para além do processo mais visível de privatizações, a corrosão interna da própria dimensão pública e democrática dos Estados nacionais, à direita e à esquerda no espectro político institucional.

Para Dardot e Laval (2017), o sistema neoliberal opera uma desativação sem precedentes do jogo democrático, que está nos fazendo entrar no que chamam de “era pós-democrática” onde um dos principais sintomas é a mudança na concepção dos bens públicos, assim como os princípios de sua distribuição. Direitos até então ligados à cidadania e historicamente estabelecidos como consequência lógica da democracia política, como a proteção social, a igualdade de tratamento e a universalidade, são questionados pela concepção consumista do serviço público de um “sujeito ao qual a sociedade não deve nada”.

Dessa forma, dentro da nova razão do mundo formas sem precedentes de sujeição constituídas para os que a contestam tornam-se um desafio político e intelectual inédito.

Assim, combatê-las exige que o sujeito não se deixe iludir, realizando uma análise pautada pela sobriedade e lucidez.

Contudo, o conhecimento e a crítica ao neoliberalismo se tornam aliados e indispensáveis para a situação imposta verticalmente das políticas públicas, conforme argumentado nestas linhas. Os autores afirmam que somente a compreensão dessa racionalidade permitirá uma verdadeira resistência e que se “inaugure uma outra razão do mundo” (Dardot; Laval, 2017).

Dentro desta conjectura, afirmar que a escola, especialmente a pública, está em crise seria como “chover no molhado”, já que o óbvio está posto: sua própria razão de ser, de estar em crise continuamente, se autoavaliando criticamente, bem como, criticando os sistemas educacionais, normativas e documentos pertinentes. Laval (2022) denomina que “a escola não é uma empresa”, pois entende a escola:

[...] como o lugar que contrabalançava as tendências desagregadoras das sociedades ocidentais marcadas pela intensa profissionalização e pela disputa por interesses particularistas. Tal escola estaria preocupada com a formação do cidadão em todas as suas dimensões e centrada no valor social, cultural e político do saber, sem esquecer o lado profissional. Se a escola republicana põe ênfase na formação do cidadão, a neoliberal se orienta pela satisfação do usuário, cliente, consumidor (Laval, 2022, p. 18).

Assim, segundo esta perspectiva, não seria a sociedade, por meio do poder público, que deve garantir a todos os seus membros o acesso à educação e cultura; são os indivíduos que precisam capitalizar recursos privados para sua formação pessoal, habilitando-se a participar do mercado de forma mais qualificada. Em nome de uma nova reforma da escola denomina projeto neoliberal da escola, ideia repugnante dentro da realidade de um país localizado no hemisfério sul em “desenvolvimento”.

Esta possibilidade neoliberalista está sendo analisada pelos órgãos competentes, a partir de documentos emitidos por órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) e até por uma série de organismos europeus e canadenses.

Laval (2022) argumenta que a produção de “capital humano” a serviço de uma empresa, ou o envolvimento da escola nesta nova fase do capitalismo globalizado não trará bons frutos, aumentando significativamente o abismo social existente entre as classes. Dessa forma, argumenta que focar a escola sob o dogma do mercado, ou como se introduziu a lógica do mercado no campo educacional seria desastroso, injusto e cruel. Além disso, trata da questão do poder e gerenciamento de uma escola neoliberal, sobretudo na centralização de

poder dentro do quesito administrativo, de produção, competição e mercado, um cenário imaginário devastador.

Laval (2022) afirma que ao analisar o discurso neoliberal contra a escola pública concebe-a como locus de uma empresa divinizada, pautada por um gerenciamento educativo, um estabelecimento descentralizado, com pedagogia não diretiva, do avaliador científico e da família como consumidora de ensino que passaria a ter sentido no contexto do ideário que considera a educação um bem essencialmente privado cujo valor é, antes de tudo, econômico.

O autor afirma que o novo ideal pedagógico visa a formação de trabalhadores autônomos e indivíduos flexíveis, pois é disso que a sociedade globalizada necessita para crescer e progredir, bem como, questionado e explícito neste estudo. Assim, as atividades escolares teriam um custo e deveriam apresentar seus rendimentos, porque a escola que trabalha com uma mercadoria “a formação” se transformará no “[...] grande mercado do século XXI” (Laval, 2022, p. 231).

Projetos de avaliação constante e aperfeiçoamento contínuo demonstram que o sistema educacional deve estar a serviço da competitividade econômica e estruturado como um mercado; para tanto, deve ser gerenciado como uma empresa, tal qual faz parte o objeto deste estudo, como uma peça chave das engrenagens destes intentos assustadores.

Para o autor, opor-se a essa tendência significa ser acusado de “conservador”, de trair a necessária adaptação às transformações que estão ocorrendo no mundo, resistência, etc. Assim, mostra caminhos de ideais sobre a ação neoliberal em seu ataque à escola pública em vias de caráter republicano. “A chamada “escola neoliberal” é ainda uma tendência com forte possibilidade de se ampliação, afirma” (Laval, 2022, p. 255), um alerta sobre o que pode ocorrer em vários países considerados “desenvolvidos”, ou do “Primeiro Mundo”, espelhando-se ao redor do mundo, com realidades explicitamente diferentes e divergentes. Contudo, Laval (2022) critica a maneira pela qual a escola está sendo esboçada lá e aqui, no Brasil:

[...] como uma tendência em franco desenvolvimento, seja pela evolução das matrículas em escolas universitárias particulares, seja nos chamados cursos de especialização, ou mesmo na crescente mudança no visual dos edifícios das escolas em todos os seus níveis. A proposta que se está vendendo como um produto (educação) está diante de nossos olhos. Quem ainda não estiver convencido procure observar com mais vagar a propaganda que as escolas, desde o maternal até a pós-graduação, fazem em todos os meios de comunicação (Laval, 2022, p. 255).

Temos aqui a dimensão exata das ideias de Laval (2022) que não se traduzem em “fantasmagoria”, mas sim, que retratam a realidade cotidiana da educação. Contudo, pensar o objeto desta pesquisa como um importante instrumento balizador do processo de ensino e

aprendizagem, em sua face negativa e perversa, significa abrir os olhos para se atentar contra um planejamento maquiavélico, conforme já citado anteriormente, e procurar agir com postura sensata e implacável contra esta tragédia pensada para a educação neste país.

Contudo, conforme defendida por Marcuse e demais teóricos aqui citados a arte está numa instância maior em relação aos objetos e objetivos do mundo, assim, pode-se considerar seu ensino como capaz de ajudar na superação deste processo por meio de proposições que valorizam a subjetividade e a identidade artística de cada estudante, valorizando suas particularidades, estesia e modos de apreciação estética, dentre outras instâncias humanizadoras em prol do desenvolvimento da sensibilidade, percepção, reflexão, imaginação e criação.

Barbosa (1991) também considera a arte como um conteúdo passível de transformação, segundo ela:

O que a arte na escola pretende principalmente é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte [...] a escola seria a instituição pública que pode tomar o acesso à arte possível para a vasta maioria de estudantes em nossa nação [...] A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos (Barbosa, 1991, p 38).

A autora postula a Proposta Triangular para o ensino de Arte (Barbosa; Cunha, 2010) considerando a estética como parte integrante da formação do indivíduo, propiciando-o ao entendimento da gramática visual e a reflexão acerca das imagens em contexto geral, ou seja, ler o mundo. A autora chama a atenção:

Num país onde os políticos ganham eleições através de televisão, a alfabetização para a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora. Humanização é o que precisamos nossas instituições entregues aos predadores políticos profissionais que temos tido no poder nos últimos trinta [62] anos (Barbosa, 1991, p 38).

Jameson (2006) considera que a produção artística contemporânea, denominada pelo autor como “pós-moderna” está marcada, ainda, pelas modulações e pensamentos pós-modernos de produzir, conceber e consumir a arte. Sob esta ótica, o autor afirma que há uma perda significativa da capacidade de apreciação fazendo com que esta ação torne-se negativa ao desenvolvimento dos sujeitos, segundo ele, uma preconização própria do modernismo e totalmente ligada à Indústria Cultural no contexto da produção capitalista.

Diante deste cenário Jameson (2006) aposta na educação em arte como

necessariamente crítica, pautada pelo sentir, perceber, pensar e refletir. Assim, conclui que a produção artística não deve estar sujeita ao sistema capitalista e seus meios de produção a transforma em meras mercadorias, mas algo de valor maior, potente e pulsante.

Benjamin (1977) em suas teses sobre a história, a partir de sua perspectiva enraizada na tradição romântica alemã e na cultura judaica da Europa Central, responde a uma conjuntura histórica bastante precisa durante a época das guerras e das revoluções que vai de 1914 a 1940, cujos temas principais são de uma *universalidade* fornecendo-nos ferramentas para a compreensão de determinadas realidades culturais, fenômenos históricos, movimentos sociais em outros contextos, outros períodos e outros continentes à luz de sua crítica.

Suas teses, em especial a sétima, tenta descrever uma relação crítica e viva à cultura, em oposição a uma concepção reificante e fetichista dos “bens culturais” como propriedade ou posse, bem como colocado pelos demais autores críticos. Ressalta, então, a importância de uma ética da transmissão, que não considera as obras do passado como substâncias imutáveis, mas como reservas de sentidos, muitas vezes encobertos e esquecidos, e de possibilidades de resistência e transformação que cabe ao presente reencontrar.

Benjamin (2005) descreve o “[...] cortejo de triunfo que conduz os dominantes de hoje por cima dos que, hoje, jazem por terra” (Benjamin, 1977, p. 69) declara:

A presa, como sempre de costume, é conduzida no cortejo triunfante. Chamam-na bens culturais. Eles terão que contar, no materialismo histórico, com um observador distanciado, pois o que ele, com seu olhar, abarca como bens culturais atesta, sem exceção, uma proveniência que ele não pode considerar sem horror. Sua existência não se deve somente ao esforço dos grandes gênios, seus criadores, mas também à corvéia sem nome de seus contemporâneos. Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie (Benjamin, 1977, p. 70).

Há tempos estas ações se repetiram e geraram, ao longo da história, boas discussões para justificar sua desconfiança legítima em relação à cultura vigente, quando não, seu desprezo por ela: “Elas porão incessantemente em questão cada vitória que couber aos dominantes” (Benjamin, 1977, p. 58).

De um lado a cultura como testemunho da barbárie que subjaz à sua produção, do outro a cultura como manancial de “tenacidade e astúcia”, “de humor”, “de resistência” e de questionamento da “continuidade da dominação”, uma contradição que Benjamin (1977) coloca em xeque, bem como, demais teóricos da teoria crítica e da cultura de esquerda. Demais considerações serão postas na sequência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, vale lembrar de alguns pontos importantes discutidos ao longo deste texto: a questão da preparação para o mundo do trabalho dentro de uma sociedade neoliberal; a supressão de conteúdos curriculares em detrimento de itinerários formativos, com proposições e finalidades ligadas ao desenvolvimento de habilidades e competências; à promessa do desenvolvimento do protagonismo e da autonomia necessária para preparar o estudante para os desafios de sua realidade objetiva; os modos de olhar e conceber a sociedade e suas particularidades; a aceitação à pluralidade, ao respeito a si e ao outro, dentre outros valores de suma importância para a formação de uma Educação Básica que se preze; a presença de incertezas acerca de indicativos ou meios para o desenvolvimento de todas as habilidades e competências previstas na matriz curricular; quais metodologias e instrumentos a serem utilizados para que estas capacidades sejam desenvolvidas; e a falta de clareza sobre como os professores podem desenvolver tais capacidades, dentre outros pontos destacados no texto.

Contudo, entende-se que devemos olhar para a relação entre o currículo e sua práxis na escola com óculos particulares, entendendo sua técnica, em vista de uma vida social que espelha conhecimento e aplicação em larga escala de uma sócio técnica, por isto é preciso compreender as relações de dominação e governabilidade inerentes à mesma.

Dessa forma, torna-se pertinente conhecer a fundo estes sistemas para que possamos adquirir o conhecimento necessário para sua superação e assim, alicerçar o exercício da democracia de forma igualitária, para que se efetue uma mudança significativa pautada em transformações revolucionárias.

Vimos, por meio deste estudo que a escola possui um papel crucial no desenvolvimento humano e concebe o professor como um sujeito que deve voltar seu trabalho e não simplesmente professar, mas desafiar, apoiar, orientar, dialogar, enfim, que propõe reflexões necessárias à vida dos estudantes em cada etapa, bem como, ensinar criticamente os modos de leitura dos objetos do mundo, seus aparatos técnicos e seus conteúdos, bem como, analisa os fenômenos particulares com base no todo social, superando o que prevê, em nível raso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o relatório de Delors (1998) para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO). Um caminho longo e avesso às suas condições de opressão e achatamento dentro da escola.

Contudo, ao considerar que os processos educativos não são neutros, tampouco são autônomos, alguns de essência desumanizadora, produtores de efeitos políticos imediatos, neoliberais, portanto, manipuladores e defensores de determinados interesses, em meio à vieses ideológicos que tendem a amentar cada vez mais as diferenças, respaldados pela injustiça e ações unidirecionais, à mercadoria, à mais-valia, à fragilização e ao desempoderamento, cabe a todos os profissionais da educação, analisar esta proposta de “racionalização democrática (neoliberal)” criticamente em vista de uma remodelação do sistema educacional no Brasil e seus estados, um caminho cerceado de muita reflexão, discussão e luta, em vista e uma superação pela educação em prol da educação.

Maia (2020) nos chama a atenção para uma democracia fragilizada por mecanismos que nos mobilizam, pensados dentro de um desenho comportamental pré-programado e cientificamente projetado que exerce autoridade sobre nós. O autor defende a ideia de que a exigência da lei depende de relações políticas para sua funcionalidade. Concebe a educação como um instrumento de luta e, dessa forma, uma ferramenta para se contrapor ao colapso da democracia, já que a mesma não impera. Para ele, os modelos de padronizações que nos são impostos, controlados por algoritmos da veiculação da informação, equalizam respostas e comportamentos comuns, o que põe em xeque a incumbência da esfera pública em controlar as grandes e poderosas empresas hoje e no futuro.

Dessa forma, identificar e analisar valores e sentidos atribuídos, como a subversão, corrupção e outras conotações significa promover a consciência para uma avaliação mais apurada, que parte para a transformação, à resistência e à liberdade.

Dentro da esfera do ensino de Artes Visuais como linguagem e componente curricular importante para esta superação, Buoro (2002) traça apontamentos para solucionar a formação do olhar crítico do leitor, através da leitura de textos visuais dos quais apresentam imagens artísticas, uma metodologia diversa à da Matriz Curricular em questão, mais qualitativa e humanizada. A autora afirma que a educação do olhar é permissiva de uma interação mais satisfatória do indivíduo com o meio o qual está inserido e, norteadas por um trabalho pedagógico respaldado em leitura de obras de arte, é passível de aguçar o olhar do educando e sua percepção visual, promovendo maior capacitação para o desenvolvimento do senso crítico, reflexivo, sensível humanizado, conforme as condições do atual contexto político-sócio-cultural.

Buoro (2002) ressalta também a importância da construção de leitores da imagem visual, operando no campo da sensibilização para o desenvolvimento de capacidades, em busca da mobilização de um olhar mais significativo sobre imagens da pintura e sobre o mundo como imagem.

Em contraponto ao objeto de estudo desta pesquisa, as ideias de Benjamin corroboram com a crítica aos preceitos neoliberais do sistema capitalista, que transforma escolas em instituições comerciais ou fabris, desde sua estrutura, administração e ação pedagógica, com direito ao toque da sirene, controle de entrada e saída das pessoas, grades, cercas, alambrados e redes, com imensos corredores, escadas, salas cúbicas, filas, fileiras, disciplinas, grade curricular, atividades com cópias das mais diferentes naturezas, como matéria na lousa, lista de exercícios, fotocópias, modelos estereotipados, enfim, tudo que possa corroborar com seu sucateamento, um antagonismo em virtude das verbas a elas destinadas.

Peres (2021) elucida sobre a crítica à semiformação estética promovida pelos modelos escolares hegemônicos, que transformam os conteúdos em objeto didático que se interpõe à experiência e, ainda, da manutenção da diversão e do entretenimento coadunados à indústria cultural nas propostas curriculares e no ambiente escolar.

A autora explica que, a partir desta crítica, cabe uma investigação em torno de uma proposição formativa escolar afinada à experiência estética como uma linguagem legítima e qualitativa, já que sua tese se pauta na necessidade de se apostar em um processo educativo com um novo olhar acerca dos objetos do mundo, mais sensível, perceptivo e crítico, a fim de transformar os processos de leituras, interpretações, ressignificação e transformando o meio no qual o estudante estiver inserido.

Assim, torna-se pertinente a realização da análise dos conteúdos do currículo, curar seus objetos de conhecimento de modo a facilitar o planejamento dos professores, capaz de promover possibilidades de um diálogo com este olhar, renovado e pautado em um ensino pleno, baseado na totalidade do desenvolvimento do sujeito, qualitativo e precursor de um efetivo aprendizado, onde o jovem torna-se capaz de transformar sua realidade ao se desenvolver enquanto um ser crítico e histórico-cultural, dialeticamente produto e produtor da sociedade por ser um ser social, ao se apropriar de novas aptidões e funções torna-se capaz de produzir coletivamente e intencionalmente a cultura, superando a reafirmação do *status quo*, que diminui as capacidades e sensibilidades, a percepção, a intuição, o pensamento, a imaginação, o processo criativo e crítico junto às emoções e outros processos subjetivos que se manifestam como formas de conhecimento e de apropriação de mundo, em detrimento da aquisição de códigos e técnicas de um simples fazer automático e utilitarista.

É preciso se soltar dos grilhões e ver as imagens como são na realidade, conforme a metáfora do *Mito da Caverna* (Platão, 2001). Tal debate, entretanto, ajudou a traçar reflexões e apontamentos que argumentam sobre o tema em prol do desenvolvimento da consciência necessária para a ação e a transformação da realidade objetiva de cada sujeito, contribuindo com apontamentos significativos acerca dos pressupostos, objetivos e demais proposições deste estudo.

Evidentemente um prisioneiro da caverna, ao libertar-se, deixaria os demais prisioneiros na iminência de fazê-lo também, com muita luta e perseverança, para que os ideais de justiça e igualdade, se possível, sejam, de fato, traçados e consumados, por meio de um ensino de artes visuais que se autoconstrói, continuamente, desenhando e redesenhando seus caminhos, suas identidades e seus lugares dentro da complexidade da sociedade, segundo uma jornada quixotesca inerente à esfera da educação, pois lutar contra os gigantes sem perder de vista a perseverança é preciso!



Fig. 4. Don Quixote e Sancho Pança.
Pablo Picasso, 1955.

Fonte: <https://www.cervantesvirtual.com>

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, A.; ESTEVES, I. C. G. (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.
- ADORNO, T.W. **Minima Moralia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. **Consignas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1972.
- _____. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. Teoria da Semicultura. **Educação & Sociedade**, Ano XVII, n. 56, dez., 1996, pp. 338-411.
- _____. **Sociológica**. Madri: Taurus, 1971.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas**. Pp. 169 a 214. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364p.
- _____. **Dialética do esclarecimento** – Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ALESP. **Suspensão da Farsa do Novo Ensino Médio**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, junho de 2023. Disponível em: www.carlosgiannazi.com.br . Acesso em: 17 de julho de 2023.
- ANJOS, R. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2017.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo, Perspectiva/Porto Alegre, Iochpe, 1991.
- _____. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v.7, n.13:mai.2017. Disponível em <https://eba.ufmg.br/revistapos> . Acesso em 18 de julho de 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARONI, V. Por um outro princípio da realidade: o sentido formativo da estética em H. Marcuse. Educação. **Revista do Centro de Educação**. Passo Fundo (RS): UFSC, 2016.
- _____. **Educação estética enquanto Bildung em Herbert Marcuse**. Tese de Doutorado. Passo Fundo, RS: UPF, 2019.
- BATISTA, S. S. S. Teoria Crítica e teorias educacionais: Uma análise do discurso sobre educação. Revista **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/00.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

_____. Der Sammler und der Historiker. In: _____, *Gesammelte Schriften* (Vol. II-2 pp. 465-505). Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 1977.

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

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, Edição Extra, p. 5 (Republicação).

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra, p. 1.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.: Seção 1, p. 2.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino 296 Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Revogação da Reforma do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2023.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

_____. Nações Unidas. **Objetivo 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos**. Brasil, 2015.

_____. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24 jan.2012. Seção 1, p. 10.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

_____. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Seção 1, p. 120.

BUORO, Anamelia B. **Olhos que Pintam**. São Paulo: Cortez, 2002.

CERVANTES, M. **Don Quixote de La Mancha**. Madrid (Espanha): Francisco de Robles, 1605.

CESARINO, L. **As Ideias Voltaram ao Lugar?** Temporalidades não lineares no neoliberalismo autoritário brasileiro e sua infraestrutura digital. Caderno CRH, 34, Salvador, v. 34, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.44377> . Acesso em 23 de abril de 2023.

_____. Como as mídias sociais proporcionam uma política populista: observações sobre liminaridade com base no Quadro 1 – Organizador curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias caso brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 1, p. 404–427, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658828> . Acesso em: 23 abr. 2023.

CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote de La Mancha**. Tradução: Francisco Lopes de Azevedo Velho de Fonseca Barbosa Pinheiro Pereira e Sá Coelho António Feliciano de Castilho. Edição: eBooksBrasil, 2005.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2017).

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELORS, J. (et al.). Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**: Por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O Senso Comum Neoliberal Obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13786>

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2011.

_____. **O Mundo Codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac y Naify, 2007.

_____. **O Universo das Imagens Técnicas**: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. **Pós-história**: vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

GAGO, Verônica. **A razão neoliberal**: economias barrocas e pragmática popular. Buenos Aires: Elefante, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, L. R. Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 286–296, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i39.8639731. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639731> Acesso em: 12 abr. 2023.

GUR-ZE'EV, I. A Bildung e a Teoria Crítica na Era da Educação Pós-Moderna. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 5-22, jan./jun. 2006.

HAN, Byung-Chul. . **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Senso Demográfico de 2021**. Rio de janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> . Acesso em: 16 de abril de 2023.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília: MEC, 2017. 28 p. KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p.752-769, set/dez. 2011.

_____. **Censo escolar da educação básica 2021**: notas estatísticas. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> . Acesso em: 16 abril 2023.

JAMESON, F. L. Pós-modernismo e Sociedade de Consumo. In: JAMESON F. A. **A Virada Cultural**: reflexões sobre o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, pp. 15-44.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2022.

MAHONEY, A.A. Introdução. In: **Henri Wallon**: Psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2000.

MAIA, Ari F. Big Data, Big Tech y el colapso de la democracia. In: VEDDA, M.; FRANCO, R.; ZUIN A. A. S. (Orgs.). **Estado de excepción en Argentina y Brasil**: Una perspectiva a partir de la Teoría Crítica. Buenos Aires: Herramienta, 2020.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Trad. de Antonio Cauccio-caporale. L&PM Pocket: Porto Alegre, 2011.

MARCUSE, H. **Un ensayo sobre la liberación**. Trad. de Juan García Ponce. México: Cuadernos de Joaquín Mortiz, 1969.

_____. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A dimensão estética**. Trad. de Maria Elisabete Costa. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Trad. Giasone Rebuá. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A arte na sociedade unidimensional**. In: LIMA, L. C. (org.). Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. Teoría y praxis. In: _____. **Calas en nuestro tiempo**. Barcelona: Icaria, 1983, p. 27-53.

MARX, Karl. **O capital**. Volume I. Prefácio da segunda edição. Tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os economistas).

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a Crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - Vol. 35 N° 102. João Pessoa, PB: Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). DOI: 10.1590/3510221/2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 12 de abril de 2023.

_____. O discurso da diversidade no universo corporativo: ONU. Assembleia Geral da ONU (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nações Unidas, (217 [III] A). Paris, 1948.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PLATÃO. **República**. Trad. Maria Helena Rocha Pereira. 9. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbbenkian, 2001.

RAMOS, M. É Possível uma Pedagogia das Competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (1): 93-114, 2003

RANCIÈRE, Jacques. *A Partilha do Sensível: Estética e política*. São Paulo: EXO Experimental org.; Ed. 34, 2005.

ROCHA; MUNIZ; CHRISTÓFARO. Resistir e Existir: o ensino-aprendizagem de arte nos projetos integradores do novo ensino médio. **Revista Cena**. Porto Alegre, 2022. v. 22, n. 38, set./dez. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena> . Acesso em 18 de julho de 2023.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação nº 149/2016. Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. **Diário Oficial**, São Paulo: 2016.

_____. Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial**, São Paulo: 2016.

_____. Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. **Diário Oficial**, São Paulo: 2017.

SAVIANI, Dermeval. História da educação e política educacional. In: SBHE (Org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M.I.M, SANDANO, W., LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, Autores Associados, 2005.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEE-SP). União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, M. R. . A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **EDUR - Educação em Revista**. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> . Acesso em 16 abril de 2023.

TEITELBAUM, B. R. **Guerra pela eternidade**: O retorno do Tradicionalismo e a ascensão da direita populista. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Originalmente publicado em 1931).

_____, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Originalmente publicado em 1925).

_____, L. S. **Pensamento e linguagem** (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Originalmente publicado em 1934).

WALTERS, S. Lifelong Learning within Higher Education in South África: Emancipatory Potential? **International Review of Education**, 45 (5/6). November, p. 575-587, 1999.

ZAMORA, José A. El «valor» de educar: Una aproximación a la relación entre educación y ciudadanía. In: MINGUEZ, R.; ROMERO, E. (Orgs.). **La educación ciudadana en un mundo en transformación**: miradas y propuestas. Barcelona, Espanha: Octaedro, 2018.

_____, J. A. Entre “cidadania” e “capital humano”: a dialética da modernidade educativa. In: Zuin, Antonio A. S (Org.). **Teoria crítica, formação cultural e educação**: homenagem a Bruno Pucci. Organizado por Antonio A. S. Zuin, Belarmino C. G. da Costa, Luiz Roberto Gomes, Luiz A. C. N. Lastória. Piracicaba: Editora Unimep, 2018.

ZANATTA, S. C.; BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; NEVES, M. C.D. Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1711-1738 out./dez. 2019 e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> . Acesso em 16 abril 2023.

ANEXOS

	<p>(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.</p>	<p>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</p>	<p>Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais.</p> <p>Educação Física Corpo Movimento e Saúde. Esporte (técnico-combinatório, marca e precisão, invasão, combate, campo e taco, rede/parede, paralímpico).</p> <p>Língua Portuguesa/Língua Inglesa Análise e compreensão dos discursos produzidos por sujeitos e instituições em diferentes gêneros e campos de atuação. Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.</p>
	<p>(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).</p>	<p>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</p>	<p>Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais.</p> <p>Educação Física Esporte (técnico-combinatório); Danças (danças urbanas); Corpo, Movimento e Saúde (capacidade física e padrões de beleza).</p> <p>Língua Portuguesa/ Língua Inglesa Análise e produção de discursos nas diversas linguagens e contextos.</p>

Figura 5 - Quadro 2 (SEE-SP, 2020, p.73)

<p>(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</p>	<p>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</p>	<p>Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais.</p> <p>Educação Física Práticas Corporais de Aventura; Ginástica; Esporte; Brincadeiras e Jogos (eletrônicos e cooperativos).</p> <p>Língua Portuguesa/Língua Inglesa Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.</p>
<p>(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.</p>	<p>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</p>	<p>Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais.</p> <p>Educação Física Brincadeiras e Jogos (jogos eletrônicos).</p> <p>Língua Portuguesa/Língua Inglesa Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos. Aspectos do gênero e do contexto de produção e circulação de textos.</p>
<p>(EM13LP02A) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero. (EM13LP02B) Reconhecer adequadamente</p>	<p>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</p>	<p>Língua Portuguesa Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos. Relações entre as partes do texto. Estilística. Produção de textos multissemióticos. Coesão e coerência. Operadores lógico-discursivos.</p>

Figura 6 - Quadro 3 (SEE-SP, 2020, p. 74)

			Relações entre textos e discursos. Produção de textos em gêneros próprios para a apreciação, especialmente para circulação na cultura digital (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, <i>fanzines</i> , <i>e-zines</i> etc.).
	(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclips</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Língua Portuguesa Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Produção de textos em gêneros próprios para a apreciação, especialmente para circulação na cultura digital (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclips</i> etc.).
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Danças; Esporte (técnico combinatório). Língua Portuguesa/Língua Inglesa Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.
	(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Práticas Corporais de Aventura. Esporte (invasão, combate). Lutas.

Figura 7 - Quadro 4 (SEE-SP, 2020, p.84).

			Língua Portuguesa/Língua Inglesa Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.
	(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Danças, Lutas, Esporte (técnico combinatório, combate). Língua Portuguesa/Língua Inglesa Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.
	(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Lutas, Danças Língua Portuguesa/Língua Inglesa Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.

Figura 8 - Quadro 5 (SEE-SP, 2020, p.85).

	de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.		
	(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Língua Portuguesa Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários. Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos. Relações entre textos e discursos.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.		Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Danças. Ginástica (ginástica laboral). Língua Portuguesa/Língua Inglesa Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.

Figura 9 - Quadro 6 (SEE-SP, 2020, p.89).

	(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Esporte (invasão e combate); Corpo, Movimento e Saúde; Lutas. Língua Portuguesa/Língua Inglesa Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.
	(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Corpo, Movimento e Saúde (exercício físico e substâncias proibidas). Língua Portuguesa/Língua Inglesa Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.
	(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física

Figura 1 - Quadro 7 (SEE-SP, 2020, p.90).

			Práticas Corporais de Aventura, Brincadeiras e Jogos (cooperativos); <i>Tchoukball</i> . Língua Portuguesa/Língua Inglesa Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.
	(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Brincadeiras e Jogos (espaços de lazer); Práticas Corporais de Aventura; Esporte (paralímpico). Língua Portuguesa/Língua Inglesa Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.
	(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contrargumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Língua Portuguesa Estratégias de leitura. Movimentos argumentativos: tese e argumentação; fato e opinião. Contexto de produção, circulação e recepção de textos. Emprego de recursos linguísticos e multissemióticos. Planejamento e produção de textos argumentativos.
	(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Língua Portuguesa Consideração do contexto de produção, circulação e recepção de textos escritos e multissemióticos. Planejamento e produção de textos escritos e multissemióticos. Uso de recursos linguísticos e multissemióticos com efeitos de sentido.

Figura 2 - Quadro 8 (SEE-SP, 2020, p.91).

	apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.		Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Produção de textos em gêneros próprios para a apreciação, especialmente para circulação na cultura digital (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.).
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Língua Portuguesa/Língua Inglesa Compreensão geral e específica de textos (orais, escritos, multissemióticos); relação entre textos e contextos de produção.
	(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s)interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Língua Portuguesa/Língua Inglesa Variação linguística; preconceito linguístico.
	(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Esportes e lutas no mundo. Linguagens dos sinais na arbitragem (universal).

Figura 3 - Quadro 9 (SEE-SP, 2020, p.97).

	(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Língua Portuguesa Reconstrução e consideração do contexto de produção, circulação e recepção de textos orais e multissemióticos. Planejamento e produção de textos orais e multissemióticos. Usos expressivos de recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Usos de variedades linguísticas.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Corpo, Movimento e Saúde (atividade física ou exercício físico X qualidade de vida); Esporte; Danças; Lutas; Ginástica. Língua Portuguesa/Língua Inglesa Planejamento e produção de textos escritos e multissemióticos.
	(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Corpo, Movimento e Saúde (estereótipos e padrões de beleza);

Figura 13 - Quadro 10 (SEE-SP, 2020, p.99).

			Esporte; Danças; Lutas; Ginástica. Língua Portuguesa/Língua Inglesa Planejamento e produção de textos escritos e multissemióticos.
	(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Corpo, movimento e saúde (atividade física ou exercício físico X qualidade de vida). Práticas Corporais de Aventura; Esporte; Danças; Lutas; Ginástica. Língua Portuguesa/Língua Inglesa Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes,	(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Esporte; Dança e Lutas (práticas do Brasil e do mundo). Língua Portuguesa/Língua Inglesa Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).

Figura 44 - Quadro 11 (SEE-SP, 2020, p.100).

identidades e culturas.			Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Planejamento e produção de textos escritos e multissemióticos.
	(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Esporte; Dança e Lutas (práticas do Brasil e do mundo). Língua Portuguesa/Língua Inglesa Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
	(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas interseções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticas, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Dança. Esporte (técnico-combinatório). Língua Portuguesa/Língua Inglesa

Figura 15 - Quadro 12 (SEE-SP, 2020, p.101).

	percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.		Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Efeitos de sentido apreendidos em textos literários. Desenvolvimento da perspectiva crítica.
	(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Língua Portuguesa Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos. Organização e participação em eventos culturais.
	(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Língua Portuguesa Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos da literatura brasileira e ocidental. Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados por recursos literários. Relações entre textos literários, com foco em assimilações e rupturas quanto a temas e procedimentos estéticos. Compreensão em leitura e análise das obras fundamentais do cânone ocidental. Literatura portuguesa.
	(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Língua Portuguesa Repertórios de leitura: textos artístico-literários de diferentes gêneros. Gêneros artístico-literários: regularidades. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários. Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.)

Figura 16 - Quadro 13 (SEE-SP, 2020, p.103).

	diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. (EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Língua Portuguesa Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos. Dialogia e relações entre textos: intertextualidade e interdiscursividade.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Brincadeiras e Jogos (jogos eletrônicos). Língua Portuguesa/Língua Inglesa Produção de textos multissemióticos.
	(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Ginástica (ginástica de condicionamento e exercício físico); Esporte (técnico-combinatório). Língua Portuguesa/Língua Inglesa

Figura 17 - Quadro 14 (SEE-SP, 2020, p.104).

			Planejamento e produção de textos escritos e multissemióticos.
	(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Dança, Esporte (técnico-combinatório, marca precisão e invasão, combate, campo e taco, rede/paredes, paralímpico). Língua Portuguesa/Língua Inglesa Planejamento e produção de textos escritos e multissemióticos.
	(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Arte Elementos da Linguagem. Materialidades. Mediação Cultural. Patrimônio Cultural. Processos de Criação. Saberes Estéticos e Culturais. Educação Física Corpo, Movimento e Saúde (investigação científica). Língua Portuguesa/Língua Inglesa Curadoria de informação.
	(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	Língua Portuguesa Curadoria de informação. Procedimentos de estudo (grifar, anotar, resumir). Gêneros de apoio à compreensão (sínteses, resumos, esquemas).

Figura 18 - Quadro 15 (SEE-SP, 2020, p.105).

Organizador curricular do itinerário formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias

HABILIDADES RELACIONADAS ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS / EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADES ESPECÍFICAS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS
<p>INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA</p> <p>(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>(EMIFCG03) Utilizar informações.</p>	<p>(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFLGG02) Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFLGG03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s)</p>	<p>A investigação científica considera os diversos pontos de vista possíveis, partindo da seleção e análise de informações, com base em curadoria e fontes confiáveis, dos aspectos relacionados à proposta ou tema a serem desenvolvidos, dentro da área de Linguagens, integrando os componentes curriculares e desenvolvendo o posicionamento crítico e argumentativo.</p> <p>Ao desenvolver este eixo, espera-se que o estudante seja capaz de realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis; registrar o processo e comunicar os resultados; compreender os gêneros e linguagens presentes nas pesquisas e apreender como o conhecimento científico é produzido.</p> <p>Alguns aspectos relacionados aos objetos de conhecimento específicos para a área devem ser considerados: a apreciação, que envolve a análise e a avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais; a réplica, que é a construção de um posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem, e o planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.</p> <p>Ao utilizar e formular propostas de investigação com o intuito de participar de processos de produção individual e/ou coletiva, para defender opinião crítica a respeito de perspectivas diferentes sobre questões polêmicas e de relevância social, o estudante, sob a mediação do professor, se apropria do conhecimento científico disponível nas diversas mídias, contribuindo para a ampliação de sua visão de mundo, considerando a construção de uma perspectiva crítica diante de conflitos, interesses, preconceitos e ideologias.</p> <p>A investigação, a análise, o levantamento de hipóteses com a seleção, a</p>

Figura 19 - Quadro 16 (SEE-SP, 2020, p.204).

<p>conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p>	<p>e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>sistematização, a compreensão, a interpretação e a apreensão de informações presentes nos discursos em diversos gêneros e linguagens (sons, imagens, textos, animações, infográficos, reportagens, campanhas publicitárias, memes etc.), veiculados nas diferentes mídias, auxiliarão o estudante a construir um repertório que, após passar por esse processo, fará com que ele consiga ampliar sua capacidade de interpretação e de realizar intervenções críticas na realidade cotidiana, tratando de temas que apresentem interesse pessoal, coletivo local ou global, utilizando as diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), efetuando corretamente a citação das fontes dos recursos utilizados em suas pesquisas</p>
<p>PROCESSOS CRIATIVOS</p> <p>(EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.</p> <p>(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p> <p>(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais.</p>	<p>(EMIFLGG04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns).</p> <p>(EMIFLGG05) Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.</p> <p>(EMIFLGG06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre</p>	<p>Para este eixo, espera-se que o estudante possa reconhecer, selecionar, analisar e investigar produtos e processos criativos, apropriando-se da produção de discursos de diferentes línguas e linguagens. Isso deverá acontecer por meio de vivências, reflexões, elaborações de soluções estéticas, éticas, criativas e inovadoras, para a ampliação do repertório das práticas artísticas, culturais e corporais com respeito ao corpo, à saúde, aos jogos, às lutas, às danças, aos esportes em geral.</p> <p>Para isso, sugere-se ao professor proporcionar condições ao estudante de compreender e interpretar os interesses e relações de poder políticos, sociais, econômicos, históricos, culturais e artísticos nos discursos produzidos em diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais). Espera-se que, após esse processo, o estudante consiga refletir criticamente sobre o modo como esses discursos foram produzidos, circulam, constituem-se e produzem significação e ideologias. Assim, poderá combater a estereotípi, o lugar-comum e o clichê.</p> <p>Este eixo prevê a produção individual, coletiva e/ou colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), pressupondo que o estudante, de forma crítica, criativa, ética e solidária, considere, em diferentes contextos artísticos, a defesa de pontos de vista, respeitando o outro e promovendo os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. Essas produções devem estar pautadas em princípios e valores de equidade de maneira democrática, com base nos direitos humanos.</p>

Figura 20 - Quadro 17 (SEE-SP, 2020, p.205).

com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.	outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.	Nessas produções, precisam ser considerados dados e informações disponíveis em diferentes mídias e campos de atuação social para propor intervenções socioculturais e ambientais, atendendo a problemas reais e contemporâneos. Para isso, podem ser utilizados: 1. Materiais: matéria ou meios (plásticos - tinta, papel, cola etc.; naturais - folhas, pedras, argila etc.; recicláveis - plástico, vidro, sucatas etc.). 2. Suportes: base em que a obra é realizada (a tela de um quadro, o papel de um desenho ou de um texto, o espaço de uma sala, pátio ou quadra de escola, um jardim ou uma rua para a criação de uma instalação) e o corpo como base da expressão corporal (gestos, posturas e movimentos). 3. Ferramentas: instrumentos/equipamentos utilizados na produção (pincel, lápis, computador, máquina fotográfica, pinça, martelo, tesoura etc.). 4. Procedimentos: modos de articular a matéria na criação da obra (escrita, pintura, colagem, escultura, dobradura, modelagem, coreografia, regras etc.).
MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL (EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis. (EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e	(EMIFLGG07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem. (EMIFLGG08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente. (EMIFLGG09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos das	Para que o estudante aprofunde o conhecimento objetivando a prática da cidadania de forma ética, democrática e reflexiva, a fim de combater qualquer tipo de preconceito ou estereotipia, precisa identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de ações individuais e/ou coletivas. Para isso deve propor tarefas e testes que trabalhem e fundamentem reflexões e hipóteses criativas e inovadoras no tema proposto para o itinerário. Ao sistematizar seu estudo e pesquisa utilizando-se das diversas tecnologias disponíveis - e para compreender os impactos socioculturais e socioambientais envolvidos-, o estudante proporá ações transformadoras em sua vida e na de seus pares por meio de projetos pessoais, profissionais, coletivos e/ou colaborativos. Esses projetos se intensificam neste eixo, utilizando-se da curadoria de informações com a seleção de dados e argumentos em fontes confiáveis impressas e digitais para a produção textual fundamentada para além do senso comum. O estudante ampliará seu repertório, perpassando pelos objetos de conhecimento, como: a observação, compreensão e interpretação dos elementos das Linguagens através da música, do teatro, da dança e das artes visuais. A análise das diversas mídias e suas possibilidades de

Figura 21- Quadro 18 (SEE-SP, 2020, p.206).

resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade. (EMIFCG09) Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de soluções para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.	diferentes linguagens.	interpretação, exploração e transformação poderá levá-lo, por exemplo, ao entendimento de jogos eletrônicos ou da influência deles no indivíduo e na transformação cultural da sociedade. O estudante também poderá discutir temas, intervir e mediar socialmente a partir de reflexões e debates, assim como intervenções propriamente ditas, sobre os padrões estéticos corporais, defendendo sua posição, o que abre um leque de escolhas relacionadas ao movimento. Dentro desse processo, como consequência, a possibilidade de produzir textos orais, escritos e multissemióticos, para embasar a intervenção que pretende propor no meio em que vive. As propostas de intervenção elaboradas podem considerar as relações sociais, econômicas e culturais dentro dos modos de comunicação midiática, que repercutam na capacidade local de avaliar, discernir e participar de decisões relativas ao desenvolvimento da comunidade. Objetivos como a ampliação do repertório cultural, da qualidade de vida e do equilíbrio ambiental podem ser desenvolvidos nos temas propostos dentro deste eixo.
EMPREENDEDORISMO (EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade. (EMIFCG11) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar	(EMIFLGG10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais. (EMIFLGG11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo. (EMIFLGG12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.	Para o eixo Empreendedorismo, pressupõe-se que o estudante avalie e formule propostas concretas e articuladas, por meio de conhecimentos e recursos utilizados em diversas linguagens, para o desenvolvimento e a realização de projetos pessoais ou empreendimentos produtivos. Espera-se que ele seja capaz de se adaptar a diferentes contextos e criar oportunidades para si e para os demais. É fundamental, nesse processo, a utilização das diversas tecnologias disponíveis, de maneira ética, estética, criativa e inovadora, analisando de forma crítica como ocorrem impactos socioculturais e socioambientais de acordo com as decisões tomadas em torno do tema ou produto a ser desenvolvido. O projeto de vida do estudante deve ser considerado, observando problemas reais para combater a estereotipia, o lugar-comum e o clichê. O reconhecimento, a seleção, a sistematização, a mobilização e a utilização dos conhecimentos e dos recursos das práticas de linguagem (imagens estáticas e em movimento; música; corpo, verbal e não verbal etc.), por meio de estudos e pesquisa (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua inglesa, outras línguas e linguagens específicas visando

Figura 22- Quadro 19 (SEE-SP, 2020, p.206).

<p>apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.</p> <p>(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p>		<p>fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o efeito de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas linguagens possibilitarão a identificação de diferentes pontos de vista sobre o tema que será desenvolvido pelo itinerário, facilitando o planejamento do produto/empreendimento a ser criado.</p> <p>Pressupõe-se a utilização de diversas linguagens artísticas (dança, música, teatro e artes visuais), mídias e ferramentas digitais nos processos de produção individual, coletiva e/ou colaborativa de projetos autorais nos ambientes digitais disponíveis. O estudante utilizará <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções que permitem representar uma informação, de modo que tenham, além do texto verbal, recursos corporais, visuais e sonoros que auxiliarão na leitura, na compreensão do conteúdo em questão e no desenvolvimento do produto/projeto que decidir construir a partir da temática sugerida. Isso ajudará na apresentação do produto a ser criado, o que poderá ocorrer por meio de instalações, oficinas, vídeos, <i>podcasts</i>, feiras de conhecimento etc.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 53 - Quadro 20 (SEE-SP, 2020, p.210).

Organizador curricular do itinerário formativo integrado entre as áreas de Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias

HABILIDADES RELACIONADAS ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS/EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADES ESPECÍFICAS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES MATEMÁTICA	HABILIDADES ESPECÍFICAS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES LINGUAGENS	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS
<p>INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA</p> <p>(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos.</p>	<p>(EMIFMAT01) Investigar e analisar situações problema identificando e selecionando conhecimentos matemáticos relevantes para uma dada situação, elaborando modelos para sua representação.</p> <p>(EMIFMAT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na explicação ou resolução de uma situação-problema elaborando modelos com a linguagem matemática para analisá-la e avaliar a sua adequação em termos de possíveis limitações, eficiências e possibilidades de generalização.</p> <p>(EMIFMAT03)</p>	<p>(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas linguagens e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFLGG02) Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas linguagens e linguagens (imagens estáticas e em</p>	<p>A exploração e investigação científica, por meio do levantamento e análise de dados estatísticos e de situações-problema, consideram a organização, o funcionamento e os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas linguagens e linguagens, situando-os em contextos significativos (linguagem matemática - gráficos, tabelas, infográficos etc.; linguagens corporais e do movimento, imagens estáticas e em movimento, música, entre outras) de um ou mais campos de atuação social.</p> <p>A leitura, interpretação e compreensão de textos e dados, considerando conhecimentos, técnicas e procedimentos básicos relacionados às representações multissemióticas que a integração das áreas pressupõe, devem ocorrer com a realização de curadoria da informação, de forma a garantir a circulação de informações oriundas de fontes confiáveis. Para que isso ocorra, é preciso analisar dados e informações disponíveis em</p>

Figura 24 - Quadro 21 (SEE-SP, 2020, p.251).

<p>por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p>	<p>Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc. em fontes confiáveis, informações sobre a contribuição da matemática na explicação de fenômenos de natureza científica, social, profissional, cultural, de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação com o cuidado de citar fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFLGG03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas linguagens e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>diferentes mídias, selecionando a relevância para uma dada situação e elaborando modelos para sua representação.</p> <p>O estudante deverá levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na explicação ou resolução de uma situação-problema, aprofundando a seleção e sistematização, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a contribuição da Matemática e das línguas e/ou linguagens específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados, na explicação de fenômenos de natureza científica, social, profissional, cultural e de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação consistente.</p> <p>Após perpassar por esse processo, o estudante ampliará sua capacidade de interpretação, de realizar intervenções críticas na realidade cotidiana, tratando de temas que apresentem interesse pessoal, coletivo ou local, efetuando corretamente a citação das fontes dos recursos utilizados em suas pesquisas.</p>
<p>PROCESSOS CRIATIVOS</p>	<p>(EMIFMAT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de</p>	<p>(EMIFLGG04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de</p>	<p>Para este eixo, espera-se que o estudante possa reconhecer e desenvolver produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão</p>

Figura 6 - Quadro 22 (SEE-SP, 2020, p.252).

<p>(EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.</p> <p>(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p> <p>(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p>	<p>fruição, vivências e reflexão crítica na produção do conhecimento matemático e sua aplicação no desenvolvimento de processos tecnológicos diversos.</p> <p>(EMIFMAT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados à matemática para resolver problemas de natureza diversa, incluindo aqueles que permitam a produção de novos conhecimentos matemáticos, comunicando com precisão suas ações e reflexões relacionadas a constatações, interpretações e argumentos, bem como adequando-os às situações originais.</p> <p>(EMIFMAT 06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.</p>	<p>fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns).</p> <p>(EMIFLGG05) Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.</p> <p>(EMIFLGG06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.</p>	<p>crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos das linguagens considerando a produção do conhecimento matemático (gráficos, infográficos, tabelas etc.) e sua aplicação no desenvolvimento de processos tecnológicos diversos.</p> <p>O estudante poderá planejar, organizar e participar de festivais, mostras e oficinas de criação, <i>design</i>, teatro, dança, música, artes visuais, desenvolvimento de softwares (aplicativos, jogos eletrônicos entre outros), construção de <i>sites</i>, robótica, aplicativos etc. Para tanto, deverá selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens, incluindo aqueles que permitam a produção de novos conhecimentos, para participar de projetos e/ou processos criativos.</p> <p>A proposição e testagem de soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas linguagens (como a matemática, considerando a aplicação dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas simbólicas, formais e da linguagem de computação; imagens estáticas e em movimento; línguas; entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê, de modo a desenvolver abordagens e estratégias para enfrentar novas situações, auxiliarão o estudante no uso criativo para a difusão de ideias, propostas,</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 26 - Quadro 23 (SEE-SP, 2020, p.253).

<p>MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL</p> <p>(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p> <p>(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que</p>	<p>(EMIFMAT 07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais aplicando conhecimentos e habilidades matemáticas para avaliar e tomar decisões em relação ao que foi observado.</p> <p>(EMIFMAT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos matemáticos para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p>(EMIFMAT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados à Matemática.</p>	<p>(EMIFLGG07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem.</p> <p>(EMIFLGG08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.</p> <p>(EMIFLGG09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental,</p>	<p>obras ou soluções em diferentes mídias e plataformas, analógicas ou digitais. A visão de mundo do estudante, por meio da sensibilidade, criticidade e criatividade, deve ser ampliada. Novos conhecimentos da área de Linguagens e da Matemática, considerando possibilidades de representação algorítmica criadas pelo estudante e devidamente validadas pela testagem de hipóteses para propor soluções que alcancem os interlocutores pretendidos, devem ser assegurados.</p> <p>Neste eixo, o estudante deve identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem, aplicando conhecimentos e habilidades matemáticas para avaliar e tomar decisões em relação ao que foi observado, propondo ações que repercutam socialmente na comunidade local, verificando os impactos sociais e culturais.</p> <p>Pressupõe-se que o estudante amplie o conhecimento por meio da prática da cidadania de forma ética, democrática e reflexiva para combater qualquer tipo de preconceito ou estereotipia. Para tanto, deverá aprofundar e desenvolver a seleção e mobilização intencional de conhecimentos e recursos das práticas de linguagem e da Matemática para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.</p> <p>A proposição e testagem de estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, por meio da</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 27 - Quadro 24 (SEE-SP, 2020, p.254).

<p>assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.</p> <p>(EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p>		<p>selecionando adequadamente elementos das diferentes linguagens.</p>	<p>seleção adequada de elementos das diferentes linguagens para resolver problemas, serão desenvolvidas pelo estudante, considerando a relação dialógica entre as áreas.</p> <p>Nesse percurso, pressupõe-se a curadoria de dados e informações disponíveis em diferentes mídias e campos de atuação social para propor intervenções socioculturais e ambientais, atendendo a problemas reais e contemporâneos.</p> <p>A intervenção social é realizada para a resolução de algum problema levantado dentro da comunidade, podendo ocorrer por meio de campanhas de conscientização, documentários, ações comunitárias relacionadas a questões ambientais, culturais, sociais, sanitárias, econômicas etc.</p> <p>O estudante deve incorporar valores importantes para si e para o coletivo, agindo com empatia e flexibilidade, para que a mediação ambiental e/ou sociocultural proposta promova o diálogo, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p>
<p>EMPREENDEDORISMO</p> <p>(EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse,</p>	<p>(EMIFMAT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à Matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFMAT11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da Matemática para</p>	<p>(EMIFLGG10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFLGG11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem</p>	<p>Para o eixo Empreendedorismo, pressupõe-se que o estudante avalie e formule propostas concretas e articuladas, por meio de conhecimentos e recursos relacionados à área de Linguagens e à Matemática para o desenvolvimento e realização de projetos pessoais ou empreendimentos produtivos articulados com seu projeto de vida, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>Para tanto, o estudante deverá selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem e da Matemática.</p>

Figura 28 - Quadro 25 (SEE-SP, 2020, p.255).

<p>frustração, fracasso e adversidade.</p> <p>(EMIFCG11) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.</p> <p>(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p>	<p>desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>(EMIFMAT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando processos e conhecimentos matemáticos para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	<p>para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>(EMIFLGG12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	<p>O estudante poderá utilizar <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos, para criar textos e produções multissemióticas (<i>podcasts</i>, vídeos etc.) que permitam representar uma informação, de modo que tenham, além do texto verbal, recursos corporais, visuais e sonoros que o auxiliarão na leitura e compreensão do objeto de conhecimento em questão e no desenvolvimento do produto/projeto que decidir construir a partir da temática sugerida.</p> <p>A construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, de modo a ampliar o repertório/domínio pessoal sobre os recursos relacionados a conhecimentos de Linguagens e Matemática, pode ocorrer com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais que potencializam o pensamento computacional e certamente privilegiam a relação dialógica entre as áreas.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 29 - Quadro 26 (SEE-SP, 2020, p.256).

Organizador curricular do itinerário formativo integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias

HABILIDADES RELACIONADAS ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS/EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADES ESPECÍFICAS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES CIÊNCIAS HUMANAS	HABILIDADES ESPECÍFICAS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES LINGUAGENS	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS
<p>INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA</p> <p>(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações</p>	<p>(EMIFCHS01) Investigar e analisar situações problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFCHS02) Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p>	<p>(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFLGG02) Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens</p>	<p>O principal objetivo do itinerário integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Linguagens, no eixo Investigação Científica, é possibilitar ao estudante o desenvolvimento de habilidades que propiciem identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências para a utilização das informações, de modo a posicionar-se com base em critérios científicos.</p> <p>Deve-se oferecer ao estudante a possibilidade de entrar em contato com diferentes situações e/ou posicionamentos para que utilize a investigação, a análise e o levantamento de hipóteses considerando a seleção, sistematização, compreensão, interpretação e apreensão de informações presentes nos discursos em diversas línguas, linguagens e gêneros veiculados nas diferentes mídias (sons, imagens, textos, animações, infográficos, reportagens, campanhas publicitárias, memes etc.). Assim, ele poderá ampliar seu repertório crítico e argumentativo, ao analisar informações com base em curadoria e</p>

Figura 30 - Quadro 27 (SEE-SP, 2020, p.271).

<p>claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p>	<p>(EMIFCHS03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFLGG03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>fontes confiáveis, dos aspectos relacionados à proposta ou ao tema a ser desenvolvido, de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>Ao desenvolver este eixo, espera-se que o estudante seja capaz de: realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis; registrar o processo e comunicar os resultados; reconhecer como a abordagem de diferentes gêneros textuais pode compor as pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens; compreender a importância da produção literária brasileira, portuguesa, africana e indígena, entre outras, na assimilação, ruptura e permanência de temas contemporâneos relacionados a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais; adotar procedimentos tendo como base a articulação de textos literários, narrativas e outras expressões artísticas com conceitos produzidos pelas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens; e analisar os processos de assimilação e significação da cultura, situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social em relação ao corpo e à sociedade, considerando o local, o regional e o global.</p>
<p>PROCESSOS CRIATIVOS</p> <p>(EMIFCG04)</p>	<p>(EMIFCHS04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre temas e processos de</p>	<p>(EMIFLGG04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de</p>	<p>Para este eixo, espera-se que o estudante possa selecionar, investigar, apreciar, reconhecer e analisar processos de criação de produtos, apropriando-se de discursos produzidos em diferentes linguagens, por meio de vivências,</p>

Figura 31 - Quadro 28 (SEE-SP, 2020, p.272).

<p>Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.</p> <p>(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p> <p>(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p>	<p>natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>(EMIFCHS05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>(EMIFCHS06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p>	<p>diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns).</p> <p>(EMIFLGG05) Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.</p> <p>(EMIFLGG06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.</p>	<p>reflexões e elaboração de soluções éticas e inovadoras. Assim, poderá ampliar a sua visão de mundo e seus pontos de vista, considerando o desenvolvimento da criticidade, sensibilidade e criatividade.</p> <p>No contexto da aprendizagem significativa, ao estudante deverão ser apresentadas diferentes situações nas quais possa reconhecer diversas manifestações criativas, artísticas e culturais para compreender, interpretar e analisar, em discursos que circulam socialmente, os interesses e relações de poder políticos, sociais, econômicos, históricos, filosóficos, culturais e artísticos. Espera-se que, após esse processo, o estudante consiga refletir criticamente sobre o modo como esses discursos foram elaborados e estruturados e como acontece a circulação, divulgação e produção de significados e ideologias.</p> <p>A fruição estética, presente na expressão artística em âmbito social e/ou pessoal, permitirá ao estudante a reflexão sobre problemas reais relacionados a temas e processos de criação de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. Promoverá a ampliação do repertório das práticas artísticas, sociais, culturais e/ou esportivas, relacionadas ao corpo e à saúde física e mental, considerando diferentes tempos e contextos.</p> <p>Deve-se prever a produção individual, coletiva e/ou colaborativa de festivais, mostras, feiras, campanhas, eventos e competições em diferentes linguagens, considerando dados e informações</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 32 - Quadro 29 (SEE-SP, 2020, p.273).

<p>MEDIAÇÃO INTERVENÇÃO SOCIAL</p> <p>(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p> <p>(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.</p>	<p>(EMIFCHS07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p> <p>(EMIFCHS08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental.</p> <p>(EMIFCHS09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza</p>	<p>(EMIFLGG07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem.</p> <p>(EMIFLGG08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.</p> <p>(EMIFLGG09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos das diferentes linguagens.</p>	<p>disponíveis nas mídias e campos de atuação social. Essas produções devem estar pautadas em princípios e valores de equidade de maneira democrática, com base nos direitos humanos e no combate à estereotipia, aos preconceitos, ao lugar-comum e ao clichê.</p> <p>O principal objetivo do eixo Mediação e Intervenção Social é a ampliação da capacidade do estudante de utilizar conhecimentos relacionados às áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens para o planejamento e a realização de projetos de interesse pessoal e/ou coletivo que contribuam com a sociedade, no combate a conflitos, desequilíbrios, preconceitos e ameaças a grupos sociais, diversidade cultural, diferentes identidades e meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>Para que o estudante aprofunde o conhecimento, objetivando a prática da cidadania de forma ética, democrática e reflexiva, no combate a qualquer tipo de preconceito e/ou estereotipia, o professor oferecerá momentos de análise, diálogo, discussão, identificação e explicação sobre questões sociais, culturais, ambientais, de saúde pública, entre outras, relacionadas à realidade na qual se vive e em que se pretende atuar, levando em consideração valores éticos e coletivos e/ou colaborativos. Assim, ele irá propor tarefas e testes que trabalhem e fundamentem reflexões e hipóteses criativas e inovadoras, no desenvolvimento dos temas propostos para o itinerário a partir das questões e necessidades locais.</p> <p>Dessa forma, o estudante desenvolverá projetos de intervenção e mediação social, que mobilizem o seu</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 33 - Quadro 30 (SEE-SP, 2020, p.274).

<p>(EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p>	<p>sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</p>		<p>entorno, a partir da curadoria de informação, seleção de dados oficiais e/ou retirados de fontes confiáveis (imprensa ou digitais) e de discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.), escuta da comunidade, reflexão, debate, planejamento e execução de ações individuais, coletivas e/ou colaborativas, por meio da seleção, produção e registro de textos argumentativos, orais, escritos e multissemióticos.</p> <p>Estes projetos podem ser elaborados utilizando elementos das linguagens (música, teatro, dança e artes visuais) e conceitos centrais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na criação de jogos eletrônicos; campanhas de conscientização e mobilização popular, vinculadas a ações de responsabilidade social; propostas de combate à violência em suas diferentes manifestações; discussão das questões raciais, das diversidades, entre outras; e conscientização e sustentabilidade das relações sociais, socioculturais e socioambientais voltadas à valorização de aspectos da cultura local e à transformação do indivíduo e da sociedade.</p>
<p>EMPREENDEADORISMO (EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa</p>	<p>(EMIFCHS10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os</p>	<p>(EMIFLGG10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p>	<p>Para o eixo Empreendedorismo, pressupõe-se que o estudante avalie e formule propostas concretas e articuladas, mediante conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e às Linguagens, para o desenvolvimento e a realização de empreendimentos pessoais, sociais e culturais, entre outros, na perspectiva de uma participação cidadã, considerando seu projeto de vida pessoal e/ou profissional.</p>

Figura 34- Quadro 31 (SEE-SP, 2020, p.275).

<p>e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.</p> <p>(EMIFCG11) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.</p> <p>(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p>	<p>impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania.</p> <p>(EMIFCHS11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>(EMIFCHS12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p>	<p>(EMIFLGG11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>(EMIFLGG12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	<p>O professor, no contexto do empreendedorismo, estimulará o protagonismo juvenil e a valorização da liberdade, cooperação, autonomia e convivência democrática. Assim, oportunizará a mobilização de conhecimentos, atitudes e valores capazes de orientar o estudante a alinhar suas escolhas pessoais e profissionais ao exercício da cidadania ativa, utilizando diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais nos processos de produção individual, coletiva e/ou colaborativa de projetos autorais, nos ambientes digitais disponíveis, que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo e no desenvolvimento do projeto/produto que decidir construir a partir da temática escolhida.</p> <p>É fundamental, nesse processo, que o estudante mobilize suas experiências e repertórios e utilize as diversas tecnologias disponíveis, de maneira ética, estética, criativa e inovadora, levando em conta os impactos socioambientais para problemas reais. Nesse contexto, terá oportunidade de assumir o posicionamento mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa, buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias, em diferentes campos de atuação, reconhecendo, selecionando, sistematizando, mobilizando e utilizando os conhecimentos e recursos das práticas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no planejamento e execução de seu projeto.</p> <p>A simulação de empreendimentos pessoais e profissionais articulados com as demandas sociais pode gerar, como produto final (no contexto deste eixo), um projeto de pesquisa, uma <i>startup</i>, uma ação socioambiental, o desenvolvimento de um</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 35 - Quadro 32 (SEE-SP, 2020, p.276).

			<p>aplicativo que atenda a interesses pessoais e/ou à resolução de problemas, enfim, empreendimentos acessíveis e sustentáveis, de tal forma que o estudante se reconheça como apto para investir em um projeto.</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 36 - Quadro 33 (SEE-SP, 2020, p.277).

Organizador curricular do itinerário formativo Integrado entre as áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias

HABILIDADES RELACIONADAS ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS/EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADES ESPECÍFICAS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES LINGUAGENS	HABILIDADES ESPECÍFICAS ASSOCIADAS AOS EIXOS ESTRUTURANTES CIÊNCIAS DA NATUREZA	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS
<p>INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA</p> <p>(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas.</p>	<p>(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFLGG02) Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre</p>	<p>(EMIFCNT01) Investigar e analisar situações-problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.</p> <p>(EMIFCNT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFCNT03)</p>	<p>O eixo propõe o estudo, a pesquisa e a análise de problemas no âmbito humano, social, cultural e ambiental de determinada localidade, que envolvam as diversas linguagens e formas de expressão.</p> <p>Na investigação científica o estudante deverá diagnosticar situações-problema e suas variáveis, considerar pontos de vista possíveis, realizar levantamento de hipóteses e selecionar e analisar informações e dados, pesquisas e curadoria em fontes confiáveis, situando-os em contextos significativos e múltiplas linguagens: científica e tecnológica; linguagens corporais e do movimento visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos a serem desenvolvidos e utilizados no posicionamento crítico e argumentativo em um ou mais campos de atuação social.</p> <p>Depois, utilizar e formular propostas de investigação com o intuito de participar de processos de produção individual ou coletiva, para defender opinião crítica a respeito de perspectivas</p>

Figura 37 - Quadro 34 (SEE-SP, 2020, p.278).

<p>coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p>	<p>outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFLGG03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>diferentes sobre questões de relevância social e ambiental, tais como: estudo das teorias sobre a origem da vida; ética suscitada pela ciência e pela tecnologia contemporâneas; bioética; biologia molecular; alimentos <i>versus</i> agrotóxicos; pré-sal no Brasil; epidemias mundiais; processos de conversão de energia; biotecnologia; doenças genéticas; transgênicos; clonagem humana; células tronco; astronomia; vantagens e desvantagens das usinas hidrelétricas, termelétricas e nucleares; combustíveis alternativos; sustentabilidade; entre outras. Dessa forma, o estudante pode se apropriar do conhecimento científico disponível nas diversas tecnologias digitais (pesquisas da <i>internet</i> em <i>sites</i>, <i>blogs</i>, plataformas, aplicativos, infográficos, vídeos, <i>podcasts</i>, simuladores etc.) para a ampliação de sua visão de mundo.</p> <p>Ao desenvolver este eixo, espera-se que o estudante seja capaz de realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis; registrar o processo e comunicar os resultados; compreender e analisar os gêneros textuais presentes nas pesquisas e como o conhecimento científico é produzido; e realizar intervenções críticas na realidade cotidiana, que apresentem temas de interesse pessoal, coletivo local ou global e em específico situações-problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza.</p>
<p>PROCESSOS CRIATIVOS</p> <p>(EMIFCG04)</p>	<p>(EMIFLGG04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica</p>	<p>(EMIFCNT04) Reconhecer produtos e/ou Processos criativos por meio de fruição, vivências</p>	<p>Para este eixo, pretende-se que o estudante aprenda a desenvolver processos criativos, mobilizar conhecimentos, selecionar recursos e ampliar habilidades do pensar e fazer criativos</p>

Figura 38 - Quadro 35 (SEE-SP, 2020, p.279).

<p>Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.</p> <p>(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p> <p>(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p>	<p>sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns).</p> <p>(EMIFLGG05) Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.</p> <p>(EMIFLGG06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.</p>	<p>e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EMIFCNT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação.</p> <p>(EMIFCNT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de design de soluções e o uso de tecnologias digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.</p>	<p>para identificar, inventar e propor soluções inovadoras, éticas e estéticas a temas e/ou problemas da sociedade e do mundo contemporâneo.</p> <p>O eixo tem como propositura a aplicação no desenvolvimento de processos tecnológicos diversos para que o estudante possa desenvolver produtos (robôs; próteses; <i>softwares</i>; aplicativos e gráficos automatizados; equipamentos e circuitos elétricos voltados à nanotecnologia; dispositivos de <i>chip</i> etc.) e/ou processos criativos mediante recursos de diferentes linguagens por meio da seleção e mobilização intencional, em um ou mais campos de atuação social.</p> <p>Os produtos, como resultado de um processo criativo, podem surgir da necessidade de rapidez, praticidade ou métodos facilitadores de ações e/ou projetos científicos para resolver um problema, facilitar um procedimento ou simplesmente promover qualidade de vida. Como exemplo, podem-se citar: simuladores digitais que executam experimentos científicos; robôs que substituem o ser humano em tarefas perigosas (no espaço ou em mineradoras); robôs utilizados em cirurgias; próteses que substituem diversas partes do corpo; <i>softwares</i> que simulam os planetas, as galáxias e os seus movimentos em tempo real; aplicativos de planilhas com tabelas e gráficos automatizados; sistemas de captação de água da chuva; métodos e equipamentos para tratamento de água alternativo; maquete do sistema de água e esgoto de determinada cidade para visualização geral; equipamentos que utilizam nanotecnologia; equipamentos de leitura de água e energia</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 39 - Quadro 36 (SEE-SP, 2020, p.280).

			<p>elétrica; medidores de temperatura; sensores de presença humana; aplicativos que reúnem informações do tempo e do clima; aplicativos de controle de peso e contagem de calorias; aplicativos com atividades em outra língua - dicionários; dispositivos de <i>chips</i> para cartões de crédito; leitor de <i>QR Code</i>; leitor de código de barras; impressoras 3D, entre outros.</p> <p>A proposição e testagem de soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras voltadas aos problemas reais, serão compostas a partir dos diferentes recursos e da difusão de ideias, concepções artísticas e tecnológicas, obras ou soluções em diferentes mídias e plataformas, analógicas ou digitais, tais como: festivais, mostras e oficinas de criação, ciências, <i>design</i>, teatro, dança e artes visuais; desenvolvimento de <i>softwares</i> (aplicativos, jogos eletrônicos etc); construção de <i>sites</i>, entre outras plataformas digitais; combatendo assim, a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.</p> <p>Para este eixo, espera-se que o estudante possa reconhecer, selecionar e analisar produtos e processos criativos, apropriando-se da produção de discursos de diferentes linguagens, considerando a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou processos tecnológicos, obras ou eventos artísticos, culturais e/ou corporais que privilegiam o pensamento computacional e que apoiam a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre os recursos relacionados a conhecimentos entre as áreas.</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 70 - Quadro 37 (SEE-SP, 2020, p.281).

<p>MEDIAÇÃO INTERVENÇÃO SOCIAL</p> <p>(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p> <p>(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.</p> <p>(EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com</p>	<p>(EMIFLGG07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem.</p> <p>(EMIFLGG08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.</p> <p>(EMIFLGG09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos das diferentes linguagens.</p>	<p>(EMIFCNT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos.</p> <p>(EMIFCNT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p>(EMIFCNT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.</p>	<p>Neste eixo, o estudante deve identificar e explicar questões socioculturais e ambientais, atendendo a problemas reais e passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem; e aprofundar o conhecimento e o exercício da cidadania de forma ética, democrática e reflexiva, tendo como princípio o bem comum e o cuidado com as questões sociais, culturais e ambientais.</p> <p>Para isso, o estudante deve aprimorar o conhecimento científico e das diferentes linguagens, compreender, reconhecer e analisar problemas diversos do seu entorno e da comunidade que o rodeia, e propor intervenções sobre temas como: condições ambientais e má distribuição de água e esgoto; preservação, recuperação e cuidado de áreas verdes (praças, florestas, parques) para o lazer; formas de combate a doenças causadas por problemas sanitários e de saneamento básico; educação ambiental; utilização de fontes alternativas de energia; alimentação saudável; regiões de alagamento; ações sustentáveis; e melhoria da qualidade de vida de crianças, jovens e idosos, incorporando, dessa forma, valores para si e para o coletivo a partir da tomada de decisões conscientes, equilibradas, coparticipativas e responsáveis.</p> <p>O estudante pode desenvolver seu repertório, observar, compreender e interpretar os elementos das respectivas áreas e utilizar ferramentas e processos como a criação e/ou utilização das tecnologias digitais (aplicativos, pesquisa da <i>internet</i>, simuladores, vídeos, textos científicos,</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 41 - Quadro 38 (SEE-SP, 2020, p.282).

<p>empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p>			<p><i>blogs, podcasts, protótipos etc.</i>), difundindo-os por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais (redes sociais, palestras, oficinas, campanhas, feiras culturais).</p> <p>O estudante também poderá discutir temas, intervir e mediar socialmente, a partir de reflexões e debates ou intervenções propriamente ditas. Tais discussões podem ser sobre questões socioculturais (padrões estéticos corporais, por exemplo) e de natureza científica nas quais defenderá sua posição, o que abre um leque de possibilidades e escolhas. Nesse processo, terá que produzir textos orais, escritos e multissemióticos para embasar a intervenção que pretende propor no meio em que vive.</p> <p>Dessa forma, o estudante deve incorporar valores importantes para si e para o coletivo, agindo com empatia e flexibilidade para que a mediação ambiental e/ou sociocultural proposta promova o diálogo, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p>
<p>EMPREENDEADORISMO</p> <p>(EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse.</p>	<p>(EMIFLGG10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFLGG11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e</p>	<p>(EMIFCNT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências da Natureza podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFCNT11)</p>	<p>Para o eixo Empreendedorismo, pressupõem-se a avaliação e a formulação de propostas concretas e articuladas, por meio de conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens e às Ciências da Natureza, para o desenvolvimento e realização de projetos pessoais ou empreendimentos produtivos articulados com o projeto de vida (pessoal e profissional) do estudante.</p> <p>É fundamental, nesse processo, a utilização de diversas tecnologias disponíveis, de maneira ética, estética, criativa e inovadora, considerando os</p>

Figura 42 - Quadro 39 (SEE-SP, 2020, p.283).

<p>frustração, fracasso e adversidade.</p> <p>(EMIFCG11) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.</p> <p>(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p>	<p>recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>(EMIFLGG12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	<p>Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>(EMIFCNT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	<p>impactos socioambientais, os problemas reais, combatendo a estereotípi, o lugar-comum e o clichê.</p> <p>O reconhecimento, a seleção, a sistematização, a mobilização e a utilização dos conhecimentos e recursos das práticas de linguagens e das Ciências da Natureza, por meio de estudos e pesquisa (científica, bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização e o efeito de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas linguagens, possibilitarão a identificação de diversos pontos de vista sobre o tema que será desenvolvido pelo itinerário.</p> <p>Nesse contexto, o estudante terá oportunidade de assumir posicionamentos mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes utilizadas na pesquisa, buscando apresentar conclusões com o uso de diversas mídias, em diferentes campos de atuação.</p> <p>Também utilizará <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, ou seja, ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas (recursos corporais, visuais e sonoros) que auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão e no desenvolvimento do produto/projeto.</p> <p>Sugerem-se ações e projetos que levem em conta os impactos socioambientais, tais como: fabricação de produtos de limpeza biodegradáveis; fabricação de produtos de uso</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 43 - Quadro 40 (SEE-SP, 2020, p.284).

			<p>pessoal que não utilizam substâncias tóxicas; produção agrícola orgânica; fabricação de produtos alternativos como escovas de dente feitas de bambu; copos e canudos de papel para substituição de plásticos; sacolas feitas com materiais recicláveis; serviços digitais informativos; aplicativos para celulares; processos produtivos alternativos que utilizam energia e materiais sustentáveis etc. – todos com o intuito de produzir um serviço/produto cuja concepção e princípios sejam voltados às necessidades da sociedade, que não agridam o meio ambiente e que, ao mesmo tempo, venham ao encontro do ideal e do projeto de vida do estudante.</p> <p>Dessa forma, este eixo reflete sobre o próprio desenvolvimento e objetivos do estudante, relacionados ao mundo do trabalho, orientando-o em suas escolhas, esforços e desenvolvimento de ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p> <p>O estudante poderá se utilizar da construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos para ampliar o repertório/domínio pessoal sobre os recursos relacionados a conhecimentos de Linguagens e Ciências da Natureza e recursos digitais que potencializam o pensamento computacional e certamente privilegiam a relação dialógica entre as áreas.</p>
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 44 - Quadro 41 (SEE-SP, 2020, p.289).