



**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos**

**Jaine Maria de Lima**

**ESCOLAS DO CAMPO COMO ESPAÇOS DE LETRAMENTO SOCIAL: OS TEMAS  
CURRICULARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS E OS DIREITOS HUMANOS.**

**Diamantina**  
**2024**

**Jaine Maria de Lima**

**ESCOLAS DO CAMPO COMO ESPAÇOS DE LETRAMENTO SOCIAL: OS TEMAS CURRICULARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS E OS DIREITOS HUMANOS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de especialista.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Silva de Castro

**Diamantina  
2024**

### Catálogo na fonte - Sisbi/UFVJM

J25 Lima, Jaine Maria de  
2024 ESCOLAS DO CAMPO COMO ESPAÇOS DE LETRAMENTO SOCIAL  
[manuscrito] : OS TEMAS CURRICULARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
E OS DIREITOS HUMANOS / Jaine Maria de Lima. -- Diamantina,  
2024.  
37 p.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Carlos Henrique Silva de Castro.

Monografia (Especialização em Educação em Direitos Humanos)  
-- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,  
Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos,  
Diamantina, 2024.

1. Letramentos Sociais. 2. Direitos Humanos. 3.  
Multiletramentos. 4. Educação do Campo. I. Castro, Carlos  
Henrique Silva de . II. Universidade Federal dos Vales do  
Jequitinhonha e Mucuri. III. Título.

**Jaine Maria de Lima**

**ESCOLAS DO CAMPO COMO ESPAÇOS DE LETRAMENTO SOCIAL: OS TEMAS  
CURRICULARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS E OS DIREITOS HUMANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos exigidos para a obtenção título de Especialista em Educação em Direitos Humanos, na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Henrique Silva de Castro

Data de aprovação 25/11/2024

Documento assinado digitalmente  
 **CARLOS HENRIQUE SILVA DE CASTRO**  
Data: 26/11/2024 11:19:59-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Henrique Silva de Castro  
Diretoria de Educação Aberta e a Distância – UFVJM (Orientador)

Documento assinado digitalmente  
 **ROSANA BAPTISTA DOS SANTOS**  
Data: 26/11/2024 11:42:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosana Baptista dos Santos  
Licenciatura em Educação do Campo - UFVJM

Documento assinado digitalmente  
 **MAURICIO TEIXEIRA MENDES**  
Data: 26/11/2024 13:25:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Maurício Teixeira Mendes  
Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG

**Diamantina**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus, por me dar força, saúde e sabedoria para trilhar este caminho. Aos meus pais pelo carinho, cuidado, amor e incentivo a cada caminho que eu traço. À minha família, pelo suporte e compreensão nos momentos de ausência. Ao meu noivo Junio, sempre incentivando e apoiando em cada momento da minha vida. Ao meu orientador Carlos Henrique Silva de Castro pela dedicação, conselhos valiosos e toda confiança depositada em mim durante esse período, mostrando-se sempre solícito e disposto a colaborar com o desenvolvimento desse trabalho. Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esse trabalho fosse realizado. Muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho investiga os temas curriculares das escolas rurais do estado de Minas Gerais e o seu potencial para o letramento social de uma escola pública do Norte de Minas Gerais, localizada na área rural de um município com menos de 8 mil habitantes, a partir da perspectiva dos direitos humanos. Tal pesquisa justifica-se pela necessidade de se compreender que as escolas campesinas estão localizadas distante dos grandes centros urbanos e possuem um contexto sociocultural único, no qual deve-se ofertar práticas educativas contextualizadas, oferecendo aos estudantes o direito à formação crítica. A investigação dialoga com os estudos da educação do campo, que destacam a importância de valorizar os saberes locais, culturais e tradicionais, reconhecendo a especificidade dessas comunidades no âmbito educacional. O trabalho busca analisar como os temas ofertados no currículo mineiro de educação podem proporcionar o desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania e efetivação dos direitos humanos. A análise deu-se a partir de uma revisão bibliográfica dos documentos orientadores do Ensino Médio do estado de Minas Gerais, das teorias de letramentos sociais, direitos humanos e educação do campo, alinhando o currículo escolar com a realidade da escola rural com o intuito de promover a valorização da cultura e identidade local, igualmente realize o fortalecimento da consciência crítica em relação as especificidades da comunidade articulando o letramento social com as práticas de direitos humanos.

**Palavras-chave:** Letramentos Sociais, Direitos Humanos, Multiletramentos, Educação do Campo.

## ABSTRACT

This work investigates the curricular themes of rural schools in the state of Minas Gerais and their potential for fostering social literacy in a public school located in the northern region of Minas Gerais, specifically in a rural municipality with a population of up to 8,000 inhabitants, from the perspective of human rights. This research is justified by the need to understand that rural schools are situated far from large urban centers and have a unique sociocultural context, which requires the implementation of contextualized educational practices that provide students with the right to critical training. The investigation engages with rural education studies that emphasize the importance of valuing local, cultural, and traditional knowledge, thereby recognizing the specificities of these communities in the educational sphere. The study aims to analyze how the themes presented in the Minas Gerais education curriculum can promote the development of skills related to citizenship and the realization of human rights. The analysis is based on a bibliographical review of the guiding documents for High School in the state of Minas Gerais, as well as theories of social literacy, human rights, and rural education. This alignment seeks to connect the school curriculum with the realities of rural schools, aiming to promote the appreciation of local culture and identity while simultaneously strengthening critical awareness regarding the community's specificities, thus integrating social literacy with human rights practices.

**Keywords:** Social Literacies, Human Rights, Rural Education, Multiliteracies, Textual Genres.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Matriz Curricular do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais

## **LISTA DE SIGLAS**

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

## SUMÁRIO

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUÇÃO.....                                                                                     | 11 |
| 2. LETRAMENTOS E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:.....                                           | 15 |
| 3. AS ELETIVAS DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: TEMAS E PERSPECTIVAS<br>PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO ..... | 22 |
| 4. OS TEMAS DAS DISCIPLINAS ELETIVAS E A REALIDADE DAS ESCOLAS<br>RURAIS.....                          | 28 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                          | 32 |
| 6. REFERÊNCIAS .....                                                                                   | 34 |

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste trabalho consiste em estudar o potencial para o letramento ideológico dos temas curriculares do ensino médio definidos pelo governo estadual<sup>1</sup> de Minas Gerais para as escolas públicas rurais. A análise busca identificar o impacto desses temas na formação dos estudantes, especialmente nos termos de desenvolvimento crítico a respeito dos direitos humanos, questão diretamente ligada à cidadania e à democracia. Nesse sentido e em busca de maior aprofundamento e contextualização, o estudo pretende examinar a adequação dos conteúdos propostos às necessidades específicas das comunidades escolares rurais e suas contribuições para uma educação mais inclusiva. Segundo Sant Ana (2024, p.02)

Os profissionais que atuam nessas escolas têm a responsabilidade de incorporar constantemente as especificidades da vida de seus alunos ao currículo escolar, integrando a cultura local e as atividades econômicas ao processo de aprendizagem. Essa abordagem visa não apenas proporcionar conhecimentos acadêmicos como também valorizar as tradições e experiências únicas dessas comunidades. Ao fazer isso, a Educação do Campo reconhece e fortalece a identidade dos estudantes como agentes de transformação, tanto em seu meio quanto na sociedade como um todo.

Nesse sentido, essa investigação procura compreender como as diretrizes curriculares estaduais, especificamente no que se refere aos temas citados, são aplicadas nas escolas e verificar se estão alinhados com as necessidades e contextos específicos, sobretudo em termos de letramentos em direitos humanos, dessas comunidades. Além disso, o estudo busca identificar a eficiência dessas orientações em estimular as habilidades de leitura e escrita aplicada às práticas sociais dos estudantes contribuindo assim para o desenvolvimento integral, a promoção dos direitos humanos e a inclusão social dos alunos no ambiente rural.

A presente pesquisa adotou uma abordagem bibliográfica, visando à análise e síntese de estudos existentes sobre as teorias de letramentos sociais e direitos humanos e educação do campo e análise dos documentos que traz os temas curriculares abordados no ensino médio no estado de Minas Gerais. Para tanto, foram consultadas fontes acadêmicas, incluindo livros, artigos científicos e dissertações, disponíveis em bases de dados como o Scielo e Google Acadêmico. A seleção dos materiais seguiu critérios de relevância, atualidade e qualidade científica, priorizando publicações dos últimos 10 anos. A análise dos dados foi realizada por meio de fichamento e resumos permitindo a identificação de tendências, divergências e lacunas na literatura.

---

<sup>1</sup>Catálogo das Eletivas 2024: <https://drive.google.com/file/d/12o4DrUWB7jOTOUH4FV4V5ZyzSkZTsKR-/view>. Acesso em 18/11/2024.

A educação desempenha um papel fundamental na formação de saberes e conhecimentos diversos que transcendem o âmbito do mundo do trabalho, capacitando os indivíduos para a atuação ativa e consciente em suas comunidades rurais. Esse entendimento é reforçado pela Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, que reconhece a educação como um direito universal e um dever compartilhada entre a família e o Estado. Conforme o artigo 205 a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, qualificando-o tanto para o exercício da cidadania quanto para o mercado de trabalho reafirmando sua importância na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (Brasil, 1988, art. 205).

A educação do campo tem suas especificidades, pois é voltada para atender às necessidades e particularidades das pessoas que residem em áreas rurais, cujas questões locais são frequentemente negligenciadas. Até pouco tempo, a educação do campo não tinha muito espaço na legislação brasileira, sendo pouco contemplada nas políticas públicas educacionais. No entanto, é essencial que os saberes locais, culturais e práticas tradicionais dos moradores das comunidades rurais sejam valorizados, reconhecendo sua importância para a essência e o desenvolvimento dessa comunidade localizada na área rural de um município com até 7398 mil habitantes no Norte de Minas Gerais. Segundo os autores Magnani e Castro (2019, p. 66), a educação do campo tem o potencial de ocupar um espaço mais significativo nos mais diversos ambientes de discussão e participação social. No entanto, embora existam algumas práticas que incluam as comunidades rurais em momentos de reflexão coletiva, essas iniciativas ainda carecem de maior reconhecimento e legitimidade nos debates educacionais e sociais amplos. De acordo com os autores Magnani *et al* (2018, p. 02),

[c]omo resposta recente a essa realidade, emerge a Educação do Campo, propulsionada pelas lutas do fim do século XX –protagonizadas por movimentos sociais do campo e sindicatos rurais –em prol de uma política educacional para comunidades do campo e de reforma agrária. Essa mudança tem intensificado, consideravelmente, o interesse e a produção de pesquisas na área, fortalecendo um olhar para o campo mais condizente com os saberes e as expectativas locais.

Sendo assim, a importância da educação do campo reflete-se na necessidade urgente de assegurar que as práticas e saberes específicos dessas comunidades rurais, como os conhecimentos, tradições culturais e organização comunitária, sejam amplamente valorizados e reconhecidos nos diversos discursos sociais, acadêmicos e políticos. Essa valorização não apenas legítima a diversidade cultural e as experiências de vida no campo, mas também fortalece a essência campesina e impulsiona a inclusão social. Alinhar a educação do campo aos princípios dos direitos humanos, que defendem a dignidade e a equidade para todos, é

essencial para construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a pluralidade de saberes seja respeitada e onde todos, independentemente de sua origem ou local de residência, tenham suas necessidades educacionais atendidas de maneira adequada e contextualizada.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996, art. 28) que diz respeito sobre a educação do campo, determina que a educação básica, que compreende ensino fundamental e médio, deve considerar as peculiaridades da vida e do trabalho no campo, com objetivo de fortalecer as famílias e comunidades rurais. As principais diretrizes referem-se a uma adequação de conteúdos curriculares e metodologias; organização escolar própria, como adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; bem como a adequação à natureza do trabalho nas áreas rurais.

De acordo o que afirma a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2008), a educação do campo, conforme estabelecida pelos Entes Federados, deve ser organizada e planejada de forma colaborativa, com vistas a garantir objetivos como a universalização do acesso, a permanência dos estudantes nas escolas e a finalização de todos os níveis da educação básica. Para tanto, é essencial uma articulação eficaz entre os diferentes segmentos da sociedade, assegurando que as políticas educacionais considerem as particularidades das populações rurais. A educação do campo deve ser vista não apenas como um instrumento de inclusão, mas também como um meio de combater o êxodo rural e promover o desenvolvimento sustentável. Sant Ana (2024, p. 01) afirma em seu trabalho que “A Educação do Campo desempenha papel fundamental não só na promoção da aprendizagem dos alunos, mas também como ato político em face do atual modelo educacional e das circunstâncias enfrentadas pelas comunidades rurais.”

Sendo assim, a qualidade do desenvolvimento de temas curriculares nessas escolas é imprescindível para o crescimento integral dos estudantes, abordando questões como direitos humanos, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, entre outros. A inclusão de temas transversais exige uma postura ativa diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social (BRASIL, 1998, p. 35), tanto no espaço escolar quanto nas práticas sociais que envolvem diversas questões, como a presença maciça da leitura e escrita. Quando falamos de práticas sociais de leitura e escrita, referimo-nos ao conceito de letramentos, a ser utilizado neste trabalho. Segundo Soares (2003, p. 09), “[l]etrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.”

Este trabalho é organizado em quatro seções. Esta primeira seção, como o leitor pôde constatar, apresentou uma introdução onde se contextualiza a importância da educação nas

escolas rurais e a relevância dos temas curriculares do ensino médio em Minas Gerais para o desenvolvimento do letramento social, especialmente no que se trata à promoção de direitos humanos. A segunda seção aborda a metodologia, relatando os métodos utilizados para a coleta de dados e análise documental, bem como os critérios da seleção das escolhas dos temas e a autonomia da comunidade escolar. A terceira parte é dedicada à análise dos temas curriculares, na qual são discutidos os conteúdos trabalhados nas escolas rurais e a sua relação com os direitos humanos. Nessa parte, analisa-se como esses temas buscam promover uma educação que valorize e respeite a dignidade humana. Por fim, a quarta seção traz as considerações finais, refletindo sobre os resultados da pesquisa e sugerindo implicações a respeito da prática educativa voltadas à educação.

## 2. LETRAMENTOS E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo atenta-se à valorização de particularidades e singularidades das pessoas que vivem e retiram seu sustento do meio rural, além de construírem sua trajetória de vida nessas comunidades. Entretanto, a abordagem não se limita ao localismo, pois compreende que os conhecimentos e a valorização da cultura local contribuem para a construção de saberes mais amplos, resultantes de diálogos contínuos. (Castro *et al.*, 2020)

O conceito de letramento passou a ser debatido pela necessidade de a sociedade avançar nas práticas de alfabetização de crianças e adultos, que se mostravam ineficientes para uma sociedade na qual a presença das práticas de escrita se ampliava, sobretudo após o fim da ditadura e a construção de uma constituição cidadã, em 1988. Diferentemente de outros países, no Brasil, a alfabetização acontecia, na maioria das vezes, de maneira acrítica, considerando-se o fato de que vivíamos uma ditadura até 1985, que expulsou do país quem tentou fazer diferente, a exemplo de Paulo Freire. Segundo Soares (2017), a partir de meados da década de 1980, no Brasil, as práticas de leitura deveriam ir além do ato de escrever e decodificar, sendo essas consideradas habilidades essenciais, mas deveriam ser vistas com mais complexidade e integradas ao contexto social. Conforme a perspectiva de Soares e Batista (2003, p. 24), a alfabetização refere-se ao processo de ensino e aprendizagem da escrita alfabético-ortográfico, no qual se refere a uma tecnologia para representar a linguagem humana. Além do sistema de escrita, como foco nas questões fonéticas e fonológicas, das habilidades motoras e cognitivas de construção linguística, o conceito de letramento amplia a alfabetização para a prática com textos diversos presentes nas práticas cotidianas dos cidadãos, as chamadas práticas sociais.

As formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos não são neutras ou isoladas. Elas estão constantemente ligadas a identidades culturais, sociais e históricas específicas, que são moldadas por fatores como classe, gênero, etnia, e contexto regional, além das expectativas sociais. Sendo assim, a maneira como lemos e escrevemos reflete quem somos e como a sociedade espera que nos comportemos e desempenhemos certos papéis (Street, 2014, p. 466). Letramento, portanto, não é apenas uma habilidade técnica, mas um processo profundamente enraizado em valores sociais e culturais.

Nesse sentido, a prática de leitura e escrita também se relaciona com a construção de direitos humanos, pois molda a forma como nos posicionamos em relação às normas e estruturas sociais que impactam nossas vidas. É necessário que essas práticas envolvam a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa e útil na funcionalidade da

vida diária. Conforme afirma Soares (1988), o letramento precisa ser compreendido como uma prática que habilita o indivíduo a participar plenamente da vida social. Ao possibilitar que os indivíduos compreendam e exerçam seus direitos e deveres, os letramentos se tornam uma ferramenta essencial para a promoção da cidadania e a defesa dos direitos humanos. Conforme afirma Soares (1988, p. 37)

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, mas mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura-sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

A citação ressalta como o letramento transforma a maneira como o indivíduo interage com a sociedade, alterando sua dinâmica social e a convivência com o próximo, o que, potencialmente, amplia seus acessos. Esse processo de mudança social e cultural também é um dos alicerces para a promoção dos direitos humanos, pois permite que o indivíduo participe mais ativamente na sociedade, exercendo sua cidadania de maneira plena e consciente. O objetivo de uma alfabetização para além da decodificação não é nova, apesar de ter florescido a partir dos contextos já citados, com a queda da pós-ditadura no país.

Em diálogo com Soares (1988), Kleiman (2012, p. 20) confirma que o letramento é um fenômeno que vai além do simples ato da leitura e escrita tradicionalmente abordado pelas instituições formais, especialmente a escola. Embora a escola seja a principal instituição que agencia o letramento, ela tende a se concentrar apenas na alfabetização, ou seja, no processo do ensino de códigos alfabéticos e numéricos, visando ao desenvolvimento acadêmico. No entanto, o letramento é uma prática social mais ampla, que envolve o uso significativo da leitura e da escrita em diversos contextos cotidianos. Outras instituições sociais, tais como família, ambiente de trabalho ou igreja, oferecem outras formas de letramento que diferem daquelas ofertadas na escola. Ao reconhecer e valorizar esses diferentes contextos de letramento, estamos também promovendo uma educação que respeita e apoia os direitos humanos, considerando as diversas realidades e necessidades dos indivíduos.

No entanto, a leitura para esse entender as questões que nos cercam de maneira crítica também era desejo de Paulo Freire, entre outros, desde a democracia que antecedeu os chamados anos de chumbo. Segundo Freire (1981 p. 11) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele”. Ou seja, o autor tratava de questões que envolviam uma leitura crítica desde os anos 1960, considerando a língua e a realidade se prendem dinamicamente e uma compreensão de

textos diversos, verbais e não verbais, de maneira ampla e crítica, implica necessariamente a percepção das relações entre seus contextos. Educação, para Freire (1981), é ato político. Assim como é a defesa de uma educação para o exercício pleno de cidadania e em defesa dos direitos humanos.

Este trabalho não tem como objetivo aprofundar nas diversas implicações contextuais, como o impacto das tecnologias digitais na leitura e produção de textos verbais e não verbais, pois seu foco está nos letramentos em direitos humanos. Contudo, cabe destacar que a abordagem segue a perspectiva dos multiletramentos, que expande a noção tradicional de letramento alfabético ao incluir habilidades de leitura e escrita em diferentes linguagens e modalidades textuais.

No contexto atual, marcado pela globalização e avanços tecnológicos, multiletramentos envolvem a capacidade de compreender e produzir textos em variados meios e contextos culturais. Nesse sentido, os conceitos de letramento e multiletramentos se complementam: enquanto o letramento tradicional se concentra na leitura e escrita em contextos específicos, o multiletramento abarca práticas textuais mais amplas e diversificadas. De acordo com Rojo (2009), educadores enfrentam o desafio de preparar indivíduos não apenas para dominar as práticas tradicionais de leitura e escrita, mas também para atuar em ambientes multimodais.

Essa ampliação das formas de letramento é crucial para que os sujeitos compreendam suas realidades, exercitem plenamente seus direitos e participem de forma crítica e efetiva na sociedade. Assim, o ensino voltado para os multiletramentos reforça a conexão entre educação, cidadania e emancipação social.

Interessa ao objetivo posto, essas questões sociais que os conceitos trazem. De acordo com Street (2014, p. 23):

As implicações dos novos estudos do letramento para a pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem, para bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e utilizamos em determinados momentos.

O letramento social refere-se às práticas de leitura e escrita que são influenciadas e moldadas pelo contexto social em que estão inseridos. Dessa forma, devem ser entendido como contextos socioculturais específicos. O letramento social, em suma, não apenas desenvolve o pensamento crítico, permitindo a análise e questionamento das estruturas sociais, como também promove uma cidadania mais consciente e responsável. Além disso, o

letramento social facilita a convivência em uma sociedade diversa, ajudando na resolução de conflitos e na adaptação às constantes mudanças sociais. De acordo com Street (2007, p. 466)

“Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento.”

Assim, o letramento social também se apresenta como um caminho para a promoção dos direitos humanos, uma vez que reconhece e valoriza a diversidade das práticas culturais e sociais. O currículo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de ensino traz de forma estruturada obrigatoriamente o ensino de conteúdos que tratem e diz respeito aos direitos e deveres do cidadão, ao incluir esses conteúdos têm o intuito de formar cidadãos com fortes vínculos sociais, respeito ao próximo, aos demais seres vivos e ao ambiente natural. Nesse sentido, os autores Metz, Wachholz e Canan (2020 p.02) contribuem para essa visão ao afirmar que “além de nortear as funções escolares, o principal objetivo do currículo deve estar direcionado para a aprendizagem e, principalmente, para o desenvolvimento integral dos indivíduos envolvidos no processo. ”. Além disso, existe a parte flexível do currículo, que possui o papel de consolidar a formação integral do sujeito, desenvolver e incorporar valores, além de ampliar sua visão de mundo com autonomia e responsabilidade. Diante dessa postura, os autores Castro, Magnani e Marques (2022, p. 7) afirmam, “uma discussão sobre currículos aponta para elementos que fomentem o exercício da crítica e da autonomia, características de uma escola mais dialógica e, portanto, progressista, que vem sendo construída, mais teoricamente do que na prática, já há algum tempo. ” Ou seja, o currículo escolar que conduz a prática do professor deve se adaptar às necessidades locais, sendo esse valoriza a participação dos alunos e promova uma escola mais interativa e inovadora. Os autores Metz, Wachholz e Canan (2020, p. 3) concordam que

Elementar, um currículo apenas com os conteúdos pré-determinados não abarca a dimensão e a significância que ele apresenta no meio escolar. Este precisa estar relacionado ao contexto e ter a possibilidade de articular-se com as influências históricas e ideológicas que são significantes na formação do sujeito. A dinâmica curricular só ganha correspondência com o âmbito prático na medida em que estabelece relações com a contemporaneidade.

A construção de currículos que refletem e respeitam as realidades locais é essencial para garantir que a educação seja um verdadeiro instrumento de promoção dos direitos humanos, adaptando-se às diversas necessidades e contextos sociais. Ao promover o

letramento em direitos humanos, a educação do campo fortalece a questão crítica de pertencimento as questões de justiça social, lutas por condições melhores de vida, meio ambiente e igualdade e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse contexto, o letramento ideológico torna-se fundamental, uma vez que permite que os alunos reconheçam e questionem as estruturas de poder e desigualdade que afetam suas comunidades rurais, desenvolvendo uma consciência crítica sobre sua posição na sociedade. Sendo assim, a educação do campo contribui para a formação de uma sociedade mais igualitária e democrática, ao possibilitar que os indivíduos compreendam e atuem de forma transformadora em relação as questões sociais e políticas que impactam em seu cotidiano.

A educação do campo possui um importante papel na construção de uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos, pois embora o direito à educação seja garantido e assegurado pela lei, as escolas do campo ainda refletem profundas desigualdades econômicas, históricas, sociais e culturais do contexto brasileiro, e é indispensável a criação de um projeto de fortalecimento e expansão do direito à educação no campo. (Locks, Graupe, Pereira, 2015, p.150).

As Diretrizes de Escolhas dos Itinerários Formativos para o 2º ano e 3º ano do ensino médio Diurno e Ensino Médio em Tempo Integral trazem a possibilidade de flexibilização do currículo escolar para atender às necessidades e expectativas dos estudantes e sociedade, promovendo o protagonismo e a autonomia na prática, aprofundando em cada área de conhecimento com a qual se identificam, estimulando a permanência e os avanços significativos de suas aprendizagens (Brasil, 2024). Apesar dos documentos orientadores afirmarem essa possibilidade, na realidade acontece de forma diferente: os temas e áreas já são amplamente escolhidos e pré-definidos. Essa predefinição limita a real flexibilidade do currículo, em diálogo com as questões de letramentos locais, visto que os estudantes estão condicionados por um conjunto rígido de opções, restringindo o potencial de personalização e aprofundamento das áreas.

Sant Ana (2024) afirma que “(...) a Educação do Campo oferece grandes diferenciais em relação à grade curricular convencional, uma vez que proporciona aos alunos oportunidades de desenvolvimento para além do currículo comum”. Porém, ao invés de garantir uma educação que respeite e promova plenamente os direitos humanos, no sentido de ofertar aos alunos uma experiência educacional adaptada às suas singularidades e contextos, a implementação das disciplinas eletivas são aquelas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse e área de afinidade e seu projeto de vida dentro do conjunto oferecidas pelas escolas, já os aprofundamentos nas áreas do conhecimento trata sobre a parte do currículo em que os estudantes escolhem um percurso mais específico dentro das áreas de

conhecimento, sendo as áreas de Linguagens, matemática, Ciências da Natureza e Humanas se moldam em uma estrutura mais normativa e que não possibilita uma adaptação mais ampla e significativa de acordo com o perfil de cada estudante.

Entretanto, quando o Estado impõe diretrizes sob o pretexto de melhorar as condições de vida de um povo, mas desconsidera o contexto sociocultural dos indivíduos, tal prática pode ser associada ao conceito de letramento autônomo. Este, amplamente discutido por teóricos como Brian Street, é criticado por mascarar, sob uma aparente neutralidade, um "autoritarismo" intrínseco ao discurso governamental. Nesse cenário, é essencial refletir sobre o impacto dessas imposições nas comunidades locais e reconhecer o papel político inerente à educação.

Como argumenta Freire (1992, p. 5), o processo educativo é sempre político, estando a serviço de interesses específicos, e, portanto, uma educação neutra é inviável. Essa dinâmica ressalta a necessidade de promover um letramento em direitos humanos que permita às comunidades não apenas compreenderem as diretrizes impostas, mas também contestá-las quando desconsideram suas realidades específicas. Como apontam Helfenstein e Velasques (2021, p. 192), uma educação que respeita os contextos locais e privilegia o diálogo crítico torna-se uma ferramenta para fortalecer a cidadania e a autonomia comunitária.

“Trata-se de propor ações educativas voltadas para a promoção da reflexão ética acerca do ser humano, da sua condição enquanto ser situado em determinado contexto histórico, social, político, cultural, que pode ser ou é diferente de outros e precisa conviver com as diferenças e diversidades.”

Quando as práticas de letramento são impostas sem a devida consideração pelo contexto e autonomia dos indivíduos, há uma tendência de reforçar um discurso autoritário, no qual as vozes e saberes locais são negligenciados em favor de um modelo homogêneo. Isso não apenas limita o letramento social, mas também cria barreiras para uma inclusão ativa e participativa. Conforme argumenta Street (2014, p. 23), o que vemos na pré-seleção de temas pelo Estado “implica uma imposição de práticas de letramento que não consideram o contexto cultural e social das comunidades, refletindo uma forma de autoritarismo no discurso governamental.” Resistir a essas práticas também é aspecto ligado a direito e a letramentos.

Embora os temas curriculares rurais tenham um potencial significativo para promover o letramento social e ultrapassar as barreiras da simples alfabetização, eles não estão formalmente contemplados nas diretrizes educacionais oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É importante ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs), citados no trecho, foram substituídos pela BNCC como documento orientador do currículo brasileiro.

Os PCNs, publicados em 1998, valorizavam a educação para a cidadania ao tratar questões sociais de forma didática, incentivando a reflexão e a contextualização conforme as diferentes realidades locais e regionais. Além disso, incluíam explicitamente a educação em direitos humanos como um eixo transversal, com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos. No entanto, com a chegada da BNCC, a abordagem transversal foi reconfigurada, e os direitos humanos perderam sua centralidade, sendo diluídos em competências mais genéricas, como as socioemocionais. (BRASIL, 1998, p. 25).

Nesse cenário, a exclusão de diretrizes específicas sobre temas rurais e a redução do enfoque em direitos humanos na BNCC representam uma limitação à formação integral e crítica dos estudantes. Incorporar o letramento em direitos humanos em um currículo contextualizado com a realidade rural é essencial para formar cidadãos capazes de promover mudanças sociais e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao integrar as questões locais, culturais e sociais específicas de cada comunidade rural, essas instituições implementam uma educação mais inclusiva, contextualizada e alinhada aos direitos humanos. Por conseguinte, as políticas educacionais devem reconhecer e valorizar essa especificidade, proporcionando material adequado para os educadores, para que esses sejam agentes transformadores, garantindo acesso à educação de qualidade e o desenvolvimento pleno do indivíduo como ser consciente e participativo. Nesse sentido, o letramento em direitos humanos deve ser visto como um pilar fundamental para assegurar que a educação respeite e promova a dignidade e a diversidade humana em todas as suas formas. Em termos de proposições práticas para as escolas, os autores Helfenstein e Velasques (2021, p. 193) afirmam:

Diz respeito à proposição de ações educativas que estimulem os alunos a afirmarem os direitos humanos e a denunciarem violações a fim de compreenderem as implicações dessas questões nas experiências vividas nas relações sociais concretas. Essa dimensão requer o conhecimento da realidade social, política, econômica e cultural local e regional, o pensar as relações sociais estabelecidas e vividas e os padrões que as regem.

Isso implica promover uma educação na qual os estudantes não apenas conheçam os direitos humanos e sua afirmação, mas que consigam se posicionarem contra suas violações, pautado, inclusive, nas questões legais. Isto é, o processo de ensino deve ir além do fazer teórico, instigando a reflexão crítica sobre as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que impactam em suas realidades. Ao conectar o estudante com o conteúdo teórico e

sua realidade local faz-se com que a educação cumpra seu papel de formar cidadãos ativos e defensores dos direitos humanos.

### **3. AS ELETIVAS DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: TEMAS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O Ensino Médio, por ser uma etapa da educação básica que se situa entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, enfrenta desafios na definição de uma identidade clara. Historicamente, existe uma tensão entre oferecer uma formação focada na preparação para o Ensino Superior e outra voltada para a qualificação técnica e inserção no mercado de trabalho. Enquanto o Ensino Fundamental e o Ensino Superior no Brasil sempre tiveram seus objetivos bem definidos na legislação, o Ensino Médio só adquiriu uma definição clara com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que estabeleceu suas diretrizes e finalidades específicas (Gomes, 2019, p. 22).

O novo Ensino Médio começou a ser implementado de forma gradual no estado de Minas Gerais a partir de 2022. Essa mudança seguiu o cronograma nacional estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Ministério da Educação (MEC), sendo aplicada inicialmente aos alunos do 1º ano do Ensino Médio das escolas públicas e privadas, com a implementação completa prevista para 2024. Segundo os autores Silva e Boutin (2018, p. 523)

Apesar de a polêmica ter emergido com maior intensidade em 2016, a partir da Medida Provisória 746, a atual reforma do ensino médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017, tem sido pensada já há algum tempo por nossos legisladores. O Projeto de Lei contou com a assessoria e contribuição de alguns segmentos sociais, principalmente agentes ligados ao setor privado, como representantes do Instituto Alfa e Beto, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e do Movimento Todos Pela Educação, que endossaram a necessidade de um currículo diversificado e atrativo, uma formação mais técnica do que teórica, restrições para a oferta do ensino noturno e uma ampliação da carga horária diária.

Durante o processo de reformulação do Ensino Médio, o currículo, as formas de avaliação, a gestão escolar, a carga horária, o planejamento, o trabalho coletivo, entre outros aspectos, passaram por mudanças expressivas. Observa-se a continuidade de políticas que buscam redefinir os objetivos do Ensino Médio, como exemplificado na Lei 13.415/2017, a qual retrocede ao impedir que os estudantes tenham oportunidades de desenvolvimento como seres humanos éticos, comprometidos com o desenvolvimento intelectual e a compreensão dos direitos humanos (Gomes, 2019, p. 25).

Segundo Gomes (2019, p. 38), atualmente, o Ensino Médio tem assumido um lugar de destaque no cenário educacional, político e econômico. Diante dessa realidade, têm ocorrido discussões sobre seu papel, inclusive sobre a organização curricular. Faz-se uma alusão à história da educação, que registra avanços e retrocessos. As mudanças no Ensino Médio ocorreram em momentos significativos da sociedade, sendo evidentes os interesses governamentais, como, por exemplo, durante a Era Vargas e a Ditadura Militar, períodos em que o currículo foi estruturado para o Ensino Médio em formatos clássicos e científicos. De forma semelhante, as reestruturações atuais ainda enfrentam duras críticas por reduzirem a carga horária de disciplinas que abordam temas importantes, como direitos humanos, cidadania e pensamento crítico. Portanto, o autoritarismo não reside no ato de reformar, mas na ausência de diálogo e na imposição de diretrizes que desconsiderem a pluralidade da sociedade.

Diante da complexidade do Ensino Médio, é essencial reconhecer as características únicas dos jovens que frequentam essa última etapa da educação básica, valorizando suas identidades e culturas diversas. É igualmente importante entender que esses estudantes têm desejos, anseios e projetos futuros, desejando ser vistos como sujeitos plenos e já atuantes, em vez de serem considerados apenas em função do que ainda podem se tornar (Gomes, 2019, p. 24).

O currículo do Novo Ensino Médio, instituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), introduz uma organização mais flexível e personalizada para os estudantes. O currículo é dividido em duas partes: a formação geral básica, que abrange habilidades e competências essenciais e comuns a todos os alunos, tais como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional com as disciplinas dos itinerários, que permitem que cada estudante aprofunde seus interesses em determinadas áreas. Essa estrutura visa proporcionar uma educação mais alinhada às necessidades individuais dos alunos, preparando-os tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos no ensino superior (Brasil, 2018).

A Resolução nº 4908/2023 tem como objetivo definir as matrizes curriculares, bem como a organização das aulas que serão utilizadas pelas escolas públicas estaduais em todo território de Minas Gerais. É desse documento que reproduzimos a tabela a seguir, referente ao ensino médio regular no ano de 2024 e específica a formação geral básica e os itinerários formativos.

Tabela 1: Matriz Curricular do Ensino Médio no Estado de Minas

| ANEXO I V                                        |                                         |                                    |                          |      |            |        |           |           |        |        |           |     |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------|--------------------------|------|------------|--------|-----------|-----------|--------|--------|-----------|-----|
| MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO DIURNO            |                                         |                                    |                          |      |            |        |           |           |        |        |           |     |
|                                                  |                                         |                                    | 1º Ano                   |      |            | 2º Ano |           |           | 3º Ano |        |           |     |
| NOVO ENSINO MÉDIO                                | Área de Conhecimento                    | Componentes Curriculares           | A/S                      | A/A  | H/A        | A/S    | A/A       | H/A       | A/S    | A/A    | H/A       |     |
| Formação Geral Básica                            | Linguagens e suas Tecnologias           | Língua Portuguesa                  | 3                        | 120  | 100:00     | 3      | 120       | 100:00    | 4      | 160    | 133:20    |     |
|                                                  |                                         | Educação Física                    | 1                        | 40   | 33:20      | 1      | 40        | 33:20     | 1      | 40     | 33:20     |     |
|                                                  |                                         | Arte                               | 1                        | 40   | 33:20      | 1      | 40        | 33:20     | 1      | 40     | 33:20     |     |
|                                                  |                                         | Língua Inglesa                     | 1                        | 40   | 33:20      | 1      | 40        | 33:20     | 1      | 40     | 33:20     |     |
|                                                  | Matemática e suas Tecnologias           | Matemática                         | 3                        | 120  | 100:00     | 3      | 120       | 100:00    | 3      | 120    | 100:00    |     |
|                                                  |                                         | Física                             | 1                        | 40   | 33:20      | 1      | 40        | 33:20     | 2      | 80     | 66:40     |     |
|                                                  | Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Química                            | 1                        | 40   | 33:20      | 2      | 80        | 66:40     | 1      | 40     | 33:20     |     |
|                                                  |                                         | Biologia                           | 2                        | 80   | 66:40      | 1      | 40        | 33:20     | 1      | 40     | 33:20     |     |
|                                                  |                                         | Geografia                          | 1                        | 40   | 33:20      | 2      | 80        | 66:40     | 1      | 40     | 33:20     |     |
|                                                  | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas    | História                           | 2                        | 80   | 66:40      | 1      | 40        | 33:20     | 1      | 40     | 33:20     |     |
|                                                  |                                         | Sociologia                         | 1                        | 40   | 33:20      | 1      | 40        | 33:20     | 1      | 40     | 33:20     |     |
|                                                  |                                         | Filosofia                          | 1                        | 40   | 33:20      | 1      | 40        | 33:20     | 1      | 40     | 33:20     |     |
|                                                  |                                         | SUBTOTAL                           |                          |      | 18         | 720    | 600:00:00 | 18        | 720    | 600:00 | 18        | 720 |
|                                                  | Itinerário Formativo                    | Unidade Curricular                 | Componentes Curriculares | A/S  | A/A        | H/A    | A/S       | A/A       | H/A    | A/S    | A/A       | H/A |
| Projeto de Vida                                  |                                         | Projeto de Vida                    | 1                        | 40   | 33:20:00   | 1      | 40        | 33:20:00  | 1      | 40     | 33:20:00  |     |
| Eletivas                                         |                                         | Eletiva 1                          | 1                        | 40   | 33:20:00   | 1      | 40        | 33:20:00  | 1      | 40     | 33:20:00  |     |
|                                                  |                                         | Eletiva 2                          | 1                        | 40   | 33:20:00   | 1      | 40        | 33:20:00  | 1      | 40     | 33:20:00  |     |
| Preparação para o mundo do trabalho              |                                         | Introdução ao mundo do trabalho    | 2                        | 80   | 66:40:00   |        |           |           |        |        |           |     |
|                                                  |                                         | Tecnologia e Inovação              | 1                        | 40   | 33:20:00   | 1      | 40        | 33:20:00  | 1      | 40     | 33:20:00  |     |
| Aprofundamento nas áreas do conhecimento         |                                         | Práticas Comunicativas e Criativas | 1                        | 40   | 33:20:00   |        |           |           |        |        |           |     |
|                                                  |                                         | Humanidades e Ciências Sociais     | 2                        | 80   | 66:40:00   |        |           |           |        |        |           |     |
|                                                  |                                         | Núcleo de Inovação Matemática      | 1                        | 40   | 33:20:00   |        |           |           |        |        |           |     |
|                                                  |                                         | Saber e Investigação da Natureza   | 2                        | 80   | 66:40:00   |        |           |           |        |        |           |     |
| Aprofundamento na Área de Conhecimento OPTATIVO* |                                         | Componente 1                       |                          |      |            | 2      | 80        | 66:40:00  | 2      | 80     | 66:40:00  |     |
|                                                  |                                         | Componente 2                       |                          |      |            | 2      | 80        | 66:40:00  | 2      | 80     | 66:40:00  |     |
|                                                  |                                         | Componente 3                       |                          |      |            | 2      | 80        | 66:40:00  | 2      | 80     | 66:40:00  |     |
|                                                  |                                         | Componente 4                       |                          |      |            | 2      | 80        | 66:40:00  | 2      | 80     | 66:40:00  |     |
| SUBTOTAL                                         |                                         |                                    | 12                       | 480  | 400:00:00  | 12     | 480       | 400:00:00 | 12     | 480    | 400:00:00 |     |
| CARGA HORÁRIA TOTAL                              |                                         |                                    | 30                       | 1200 | 1000:00:00 | 30     | 1200      | 1000:00   | 30     | 1200   | 1000:00   |     |

Fonte: Resolução nº 4908/2023

O Documento Orientador das Diretrizes para a escolha dos Itinerários Formativos de Minas Gerais, com orientações sobre as escolhas dos itinerários formativos, que é a parte

flexível do currículo, tem o objetivo de promover a formação integral dos estudantes, desenvolvendo competências gerais e específicas relacionadas aos eixos estruturantes, como Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, e Empreendedorismo. No primeiro ano do Ensino Médio, os alunos seguem um percurso pedagógico comum para conhecer melhor as áreas do conhecimento e, no segundo ano, escolhem os itinerários que mais se alinham aos seus interesses, com base em guias fornecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e nas possibilidades ofertadas pelas escolas. (BRASIL, 2023, p. 02). A flexibilização do currículo, com a escolha das disciplinas dos itinerários, visa atender às necessidades e expectativas dos jovens em relação à educação campestre, fortalecendo seu protagonismo e interesse pelo aprendizado, além de incentivar sua permanência na escola.

Em Minas Gerais, no primeiro ano do Ensino Médio, todos os estudantes seguem o plano pedagógico comum, com a Unidade Curricular de Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento, que são distribuídas, no período diurno, em quatro componentes curriculares: Práticas Comunicativas e Criativas, Núcleo de Inovação Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Humanidades e Ciências Sociais. Esse modelo de ensino tem como objetivo proporcionar aos alunos um conhecimento abrangente sobre as Áreas do Conhecimento, permitindo que, nos anos seguintes, eles façam escolhas de temas que atendam aos seus interesses. (BRASIL, 2023, p. 03). No entanto, no contexto das escolas do campo, há uma dificuldade em efetivar o letramento em direitos humanos com base na escolha das disciplinas eletivas. Conforme as contribuições dos autores Locks, Graupe e Pereira (2015, p.150).

“Para que o processo de implementação e permanência de uma educação do campo seja efetivada com equidade, é necessário que os movimentos sociais do campo reconheçam a escola como sua e que a própria escola se reconheça como um lugar de formação humana, passando a ter um sentido político, cultural e pedagógico em vista do desenvolvimento local.”

Todavia, a autora Gomes (2019, p. 111) afirma que a escolha das disciplinas dos Itinerários no Novo Ensino Médio dependerá da disponibilidade da escola para oferecê-las. Dessa forma, na prática, a realidade de cada instituição resulta na imposição de que a escola escolha apenas uma área dentre as cinco já definidas, ao invés de construir itinerários formativos que atendam às necessidades e aspirações dos estudantes. Isso também limita a inclusão do letramento em direitos humanos, que deveria ser essencial na construção do currículo, com base nas escolhas temáticas, promovendo uma formação cidadã integral. No

entanto, essa inclusão acaba sendo negligenciada, apesar das promessas feitas pelo governo em suas campanhas.

De acordo com a Lei 13.415/2017, que alterou a LDB e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio, a escolha e definição dos itinerários formativos são determinadas pelo sistema de ensino, e não pelos estudantes. A oferta está condicionada às condições econômicas de cada região, além da logística e da estrutura das próprias redes de ensino, sendo que a maioria das escolas não possui infraestrutura adequada para oferecer várias opções (GOMES, 2019, p. 111).

Importante ressaltar que os demais docentes das áreas dos componentes das disciplinas de formação geral têm a autonomia de contextualizar com as temáticas da educação do campo e os direitos humanos. Entretanto, os materiais didáticos disponíveis são genéricos, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não contempla materiais didáticos adequados a educação campestre e não estão adequados de acordo com a realidade do estudante; assim, não atendem as necessidades da comunidade campestre, sendo assim não contribui para o letramento. De acordo com Street (2014, p. 35) “A aquisição de habilidades letradas não é uma necessidade prioritária no nível individual, desde que elas estejam disponíveis no nível da comunidade”. Dessa forma, o autor enfatiza que as necessidades das habilidades letradas devem estar ao serviço da comunidade que o estudante está inserido e não simplesmente imposto e de maneira descontextualizada. Com ênfase em uma educação crítica e contextualizada nas comunidades rurais, embora valorize os saberes locais, igualmente levanta dúvidas sobre como garantir que os estudantes tenham um conhecimento universal e possa ampliar suas possibilidades de atuação na sociedade, além de ser necessário refletir sobre os desafios práticos dessas propostas.

O novo Ensino Médio em Minas Gerais propõe temas organizados em quatro áreas que visam ampliar a flexibilização do currículo de aprendizagem, com o objetivo de aumentar as áreas de interesse dos estudantes e contribuir para sua formação integral. De acordo com Oliveira e Barbosa (2024, p. 227), a flexibilização do currículo é um dos principais temas da reforma do novo ensino. Contudo, essa discussão surgiu já nos anos 1990 e 2000, quando se sinalizava a importância de que os currículos fossem flexíveis. No entanto, Cássio e Goulard (2022, p. 516) afirmam em seus estudos que os estudantes do Ensino Médio, na maioria dos municípios do país, não podem escolher os temas conforme o catálogo proposto, dependendo, assim, da oferta de temas que estejam de acordo com sua realidade e perspectivas.

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação organizou a oferta dos itinerários formativos nas seguintes áreas: Projeto de Vida, Eletivas, Preparação para o

Mundo do Trabalho e Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento (Oliveira e Barbosa, 2024, p. 227). As eletivas têm como proposta incentivar o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando seu protagonismo e autonomia. Essas disciplinas oferecem uma variedade de temas, permitindo que os estudantes explorem seus talentos e habilidades. Entretanto, é fundamental que esses temas estejam ancorados nos direitos humanos, transformando-os em uma realidade concreta na educação brasileira, e não apenas em uma utopia. Conforme citam o autor Mazari (2019, p. 36)

Continuamos na expectativa de que o trabalho com os Direitos Humanos ainda possa ser plenamente desenvolvido nas escolas, justamente por acreditarmos que por meio dele é que podemos construir uma sociedade mais justa e democrática, partindo de conteúdos curriculares e alcançando as práticas sociais.

De acordo com Sachinski, Kowalski e Torres (2023, p. 734), essas matérias têm o objetivo de abordar temas relevantes ao contexto sociocultural e ao mundo do trabalho, conforme o contexto social dos estudantes e as demandas da contemporaneidade. Mazari (2019, p. 743) complementa afirmando que as eletivas podem promover debates e pesquisas sobre temas atuais, pois, estruturadas de acordo com o interesse de cada estudante, oferecem maior possibilidade de pesquisa e organização em sala de aula, favorecendo uma educação mais aberta ao processo de aprendizagem. No entanto, é importante destacar que, embora sejam essenciais para o desenvolvimento dos alunos, as disciplinas eletivas e itinerários formativos ficam a critério das redes de ensino, que devem considerar suas realidades e contextos. Ou seja, os temas ofertados pelas redes de ensino são os mais variados possíveis, permitindo aos estudantes uma gama de opções. Contudo, no processo de escolha, ainda há dificuldades na efetivação dos direitos humanos, especialmente nas escolas mais distantes dos centros urbanos. Cássio e Goulart (2022, p. 530) afirmam que:

“(...) o uso da ‘liberdade de escolha’ como elemento de propaganda serve para ocultar não apenas a limitação material da escolha igualitária, mas também para induzir a reprodução de condições desiguais de classe, raça, gênero e território nas redes de ensino.”

Em outras palavras, a escolha dos temas nas escolas do campo é marcada por profunda desigualdade em relação às escolas urbanas, uma vez que as opções são limitadas ou inexistentes, forçando os estudantes a seguir trajetórias que não condizem com suas realidades e necessidades locais. Essa falta de opções restringe o desenvolvimento integral dos jovens ao negar-lhes uma educação equitativa. Assim, a ausência de itinerários formativos adequados

desrespeita os princípios de igualdade de oportunidades e perpetua os problemas sociais entre os contextos rural e urbano.

#### **4. OS TEMAS DAS DISCIPLINAS ELETIVAS E A REALIDADE DAS ESCOLAS RURAIS.**

O autor Street (2014, p.09) afirma que o letramento autônomo está ligado e centrado no sujeito de forma individual e nas capacidades de usar um texto escrito, sendo comum o uso de expressões como “baixo letramento”, “grau de letramento” e “nível de letramento”. Em suma, está focado nas análises das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos e com textos escritos, além de normalmente ser uma decisão governamental do que a comunidade necessita, ao invés da própria comunidade indicar o que precisa em termos de letramento. Em oposição a esse modelo de letramento, o autor defende o modelo ideológico como o mais correto para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais, ou seja, o letramento é o produto da cultura de um povo, suas histórias e discursos. Segundo Freire (1989), cujos estudos são anteriores aos estudos sobre letramentos, em uma visão crítica, portanto política, a alfabetização em seu sentido mais amplo da palavra, transcende seu conteúdo etimológico, no qual funcione para reproduzir a formação social existente ou conjunto de práticas culturais que promove a mudança democrática e emancipadora. Street aprofunda tais ideias ao separar os letramentos prescritos para uma pretensa autonomia dos letramentos de interesses das comunidades locais.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta em seu documento as competências e habilidades pelos estudantes em cada etapa de escolaridade da Educação Básica. Entre essas competências concentra-se o “Trabalho e Projeto de Vida” tem por objetivo proporcionar ao estudante a capacidade de valorizar a diversidade de saberes e vivências das culturas e apropriar-se de conhecimento e experiências que possam entender a sua relação com o mercado de trabalho, realizando assim escolhas alinhadas a cidadania. (Brasil, 2018, p. 04). Por conseguinte, todos os professores são responsáveis pela formação pessoal, profissional, cultural e emocional dos estudantes camponeses. Assim sendo, os mesmos conteúdos são aplicados de maneira uniforme e sem considerar as especificidades regionais e culturais das diversas comunidades, essa abordagem padroniza e desconsidera as particularidades de cada localidade, principalmente as escolas rurais. Negando as realidades, o currículo de ensino impõe um modelo único, impedindo que os estudantes possam exercer o letramento e os direitos humanos nas escolhas dos conteúdos a serem trabalhados. Conforme afirma Lopes (2019, p. 61)

“(…), reafirmo não ser necessário nem possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas. O currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. É próprio de qualquer textualização, dentre elas a textualização curricular, ser submetida à interpretação, sendo realizada de forma imprevisível. Nunca é uma interpretação completa (pura diferença), sem referência ao texto, nunca é o suposto caos do qual qualquer um entende o que bem quiser.”

A implementação deve garantir que dialoguem com as demandas locais e regionais, respeitando a autonomia e as necessidades dos estudantes e profissionais das escolas campestres. Entretanto, as dificuldades estão ligadas às condições e à marginalização dessas comunidades. Dessa forma, o letramento não pode ser visto apenas como uma simples aquisição de técnicas, porém como uma prática social que envolve o empoderamento dessas comunidades rurais, refere-se ao fortalecimento da capacidade de agir de forma autônoma, na tomada de decisões, no processo de valorização da cultura e participação de políticas públicas que amplie o acesso a direitos, tais como educação. Portanto, um dos grandes desafios é criar a possibilidade de letramento que promovam uma compreensão crítica dos direitos humanos que promovam uma compreensão crítica dos contextos sociopolíticos que estão inseridos. Assim como afirma o autor Street (2014, p.40)

A teoria atual, portanto, nos diz que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. Isso não nos leva a abandonar os esforços por difundir e desenvolver os usos e significados do letramento: de fato, nos força a questionar se o atual quadro teórico em que tais atividades são conduzidas é o mais proveitoso. A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a vidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea.

Além disso, participar de forma ativa de decisões para as comunidades rurais, podem garantir desenvolvimento significativo. Dessa forma, as eletivas são disciplinas integradas aos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, possibilitando que o aluno tenha maior autonomia em seu percurso educacional, podendo escolher conforme aquela área que mais interessa. As eletivas devem ser aplicadas com o objetivo de atender às necessidades e interesses dos estudantes do campo, além disso é importante que essa escolha leve em consideração as demandas dos alunos, família e a comunidade, promovendo uma formação mais contextualizada e que valorize os saberes do campo. Embora, os temas abordados aparentam oferecer autonomia, a decisão não dialogada desses temas contraria ao letramento ideológico e os direitos humanos ao impor escolhas pré-determinadas pelo sistema de ensino. Segundo Lopes (2019, p. 67), “Desse modo, o tão enfatizado protagonismo juvenil, associado

à escolha do que estudar, torna--se submetido às possibilidades de escolas e redes, algo que, para seu estabelecimento, a juventude não tem o poder de interferir diretamente.”

Street (2014, p. 53) ainda afirma que para haver o letramento no contexto ideológico não basta analisar apenas o contexto do socialismo ou neocolonialismo, também é necessário conhecer as estruturas do poder local, uma vez que as dimensões primárias do poder estão implicadas na supremacia das áreas urbanas sobre as rurais, dos homens em relação as mulheres e das elites centrais em relação as populações locais. Assim, para que promova uma real transformação social é importante valorizar e reconhecer as diferenças que permeiam na sociedade, incentivando o acesso ao conhecimento e o exercício dos direitos humanos.

Em conformidade com a Portaria nº1432 do Ministério da Educação (MEC), o estado de Minas Gerais ofertou um catálogo de eletivas apresentando as possibilidades de temas que poderiam ser escolhidas pela comunidade escolar, dessa forma as escolas ficaram limitadas a essas perspectivas. Muitas das eletivas ofertadas seguem o modelo das escolas urbanas como é o caso do tema, como exemplo, o tema “Cinema”, o objetivo dessa disciplina é estimular reflexões que aproximem os estudantes da realidade e da ficção, levando em consideração a habilidade de cada professor em desenvolver esse conteúdo. (Brasil, p. 31, 2024). Dessa forma, a eletiva Cinema, mesmo com todo o seu valor cultural para a humanidade não se adequa completamente a realidade do campo, uma vez que não está alinhada as necessidades e interesses dos alunos camponeses, pois esbarra uma série de dificuldades que vão desde a cultural até equipamentos eletrônicos. Em concordância com essa ideia, Street (2014, p. 117) afirma que ao ofertar uma variedade particular de letramento que possui como base as práticas urbanas e acadêmicas entre tantas passa a ser reproduzida como padrão, limitando a visão de como a escola deve entender e produzir o letramento, essa abordagem visa moldar a educação em apenas uma pedagogia tradicional e deixando de lado as formas de letramento que vise a valorização de experiências e saberes locais.

Outro tema ofertado é o Debate Público e Acadêmico: Práticas Discursivas e Escritas que tem como objetivo ofertar uma observação crítica a respeito da realidade e discussão propositivas sobre os problemas sociais. (Brasil, p. 44, 2023). Isto posto, apesar de seu valor nas discussões, essa temática não atende totalmente às necessidades dos estudantes das comunidades rurais, tais como a contextualização de conteúdo, valorização de saberes locais e culturais, acesso a recursos tecnológicos, educação inclusiva, apoio social e emocional, autonomia e empoderamento. Esse tema aborda uma prática de letramentos que pode contemplar os direitos humanos e, por sua vez, sendo mais formal e distante do cotidiano dos educandos que possuem uma prática de escrita mais voltada para suas tradições e costumes

culturais locais, uma vez que a adequação fica por conta dos professores que em muitos casos não estão preparados ou qualificados para isso.

Sabe-se que a escolha e a organização de procedimentos, tecnologias e conteúdos podem influenciar no papel político da escola para seus estudantes e determinar o alcance de ressonância das vozes da comunidade escolar tanto em sua luta em prol das transformações sociais quanto para sua maior participação política e representação de sentidos. (Magnani e Castro; p. 57; 2019)

Ao analisar o documento e as possibilidades de temas ofertados, aquele que mais se aproxima um pouco da realidade do campo é o tema Agricultura com Bases Ecológicas, que visa aprofundar o estudo em diversas formas de agricultura com foco especial de bases ecológicas. (Brasil, 2023, p. 23). Por conseguinte, esse tema se alinha com as necessidades dos estudantes que vivem nas áreas rurais, pois em sua ementa proporciona um aprendizado sobre as práticas sustentáveis, respeitando o ambiente a cultura local, além de desenvolver o conhecimento essencial sobre a conservação do solo e a preservação da biodiversidade. Dessa forma, além de estimular o letramento autônomo está inteiramente ligado aos direitos humanos, no qual fomenta uma relação de respeito com o meio ambiente e na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Os autores Magnani e Castro (2019, p. 66) afirmam que existe uma necessidade urgente que o campo esteja mais presente nos debates sociais, por mais que esteja avançando os saberes sobre o campo ainda não possuem a mesma circulação como o contexto urbano.

Sendo assim, para que os temas reflitam de forma adequada a realidade das escolas rurais que proporcione uma educação contextualizada, valorizando os saberes locais, a cultura e as práticas dos estudantes, além de ser um espaço importante para o desenvolvimento da cidadania e da justiça social nas comunidades do campo, é necessário adaptar o currículo conforme a realidade das comunidades, valorizando as suas práticas e valores específicos, fazendo cumprir a autonomia e protagonismo da comunidade camponesa. Faz-se essencial que antes de definir os temas, os professores, gestores, estudantes e demais representantes da comunidade realize um mapeamento da realidade da comunidade identificando assim as prioridades dessa população e assim conseguirá alcançar o letramento autônomo. Conforme autora Sant Ana (2024, p. 01), “Esses espaços são palco de uma luta constante por território, direitos, identidade e reconhecimento de suas vozes.” Ou seja, esses locais de troca de experiência são fundamentais para troca de conhecimento e valorização, além de reivindicação e consolidação dos direitos humanos. Sendo assim, os autores Magnani e Castro (2019, p. 67) afirmam que

(...) atividades que envolvem sujeitos de realidades do campo e buscam fomentar seu protagonismo em um processo que é, ao mesmo tempo educativo, mas também vinculado a cadeias dialógicas concretas, fomentando a produção e veiculação de textos reais com autoria de sujeitos que, na maior parte, permanecem vivendo em realidades não urbanas ou pouco urbanizadas.

Dessa forma, o pensamento crítico deve ser contextualizado, uma vez que ao trabalhar temas nesse viés são bem-vindos para a formação dos estudantes camponeses. No entanto, para que isso ocorra é essencial que os professores tenham acesso como ferramenta de trabalho materiais contextualizados e livros didáticos acessíveis e conforme o tema, incluindo nesse processo uma formação continuada adequada.

## **5. Considerações Finais**

Em síntese, a análise dos temas abordados nas escolas de ensino médio de contexto camponês, aliada aos processos discutidos anteriormente, evidencia que os temas curriculares possuem um potencial transformador ao promover o letramento social no âmbito dos direitos humanos. Essa abordagem valoriza a cultura, as atividades econômicas e as especificidades da realidade comunitária, fortalecendo a conexão entre a educação e as vivências locais.

Esse campo é válido para um grande processo de reflexão e debate público, pois o currículo deve considerar a territorialidade, o público atendido, a realidade da comunidade e escola. Esse estudo em nenhum momento teve o objetivo de avaliar as propostas estabelecidas pelo novo ensino médio, mas sim averiguar as estratégias de tal prática. Assim, analisando os temas percebeu-se uma possibilidade de estimular o protagonismo e autonomia em valorizar a realidade da educação do campo.

Entretanto, os documentos orientadores do estado de Minas Gerais, que norteiam o processo de escolha, apresentam alternativas de temas que abordam principalmente uma concepção voltada para as comunidades urbanas, contrariando a proposta de adaptação curricular pedagógica. Nesse sentido, torna-se um desafio para os professores e toda a equipe escolar atender as necessidades dos estudantes e proporcionar letramentos adequados aos valores, costumes e interesses daquela comunidade ainda, pois essas localidades enfrentam diversas dificuldades, tais como limitação em infraestrutura, formação de professores e materiais didáticos adequados.

Os documentos que apresentam os temas a serem trabalhados na parte flexível do currículo escolar em resposta a esse cenário, deveriam contemplar assuntos voltados para as práticas agrícolas, principalmente aquelas mais recorrentes na região, os saberes da

comunidade e cultura local, aproximando a uma educação mais contextualizada com a realidade dos alunos que buscam uma participação ativa na comunidade. Quando o governo aplica esses temas de forma mais universal e de forma ampla não consegue atingir a oferta dos direitos humanos e o letramento.

Por fim, é necessário repensar a educação como um processo que deve ser realizado constantemente, especialmente pelos órgãos governamentais. Quando abrimos espaço para reflexão sobre essa população muitas vezes marginalizadas estamos promovendo o direito à educação de qualidade e o cumprimento dos direitos humanos. Assim, priorizar a educação campesina não só garante a igualdade de oportunidades como também valoriza o desenvolvimento econômico e cultural da comunidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 25 jul. 2024

BRASIL. **Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do ensino médio 2023**.

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1oK7hZPWtGa7Lwb7MJKiudMQYBw8x27s9/view>. Acesso em: 25 jul. 2024

BRASIL. **Resolução See N° 4 908, de 11 de setembro de 2023**. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/4925-23-r-Public-14-11-23-1.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2024

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm).

BRASIL. **Lei 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 jul. 2024

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais-Temas Transversais**. 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024

BRASIL. **Resolução nº 2. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 02 ago. 2024

BRASIL. **Projeto de Vida**. Disponível em:

<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>.

Acesso em: 04 ago. 2024

BRASIL. **Diretrizes, manuais e portfólio Novo Ensino Médio 2022-2023**. Disponível em:

<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>.

Acesso em: 04 ago. 2024

BRASIL. **Caderno de aprofundamentos nas áreas do conhecimento**. Disponível em:

<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>.

Acesso em: 04 ago. 2024

BRASIL. **Catálogo de Eletivas**. Disponível em:

<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>.

Acesso em: 05 nov. 2024

BRASIL. **Mundo do Trabalho**. Disponível em:

<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>.

Acesso em: 28 jul. 2024

CASTRO C. H. S.; MAGNANI, L. H. e MARQUES, L. O. C. **Uma proposta curricular para a formação de professores de línguas no contexto da educação do campo: reflexões e práticas de Educação Linguística**. Revista Brasileira de Educação, v. 27. 2022. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fMchCPBGjRGSTWtt8TBZcFb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024

CASTRO C. H. S.; PEREIRA D. N.; MAGNANI L.H.; FRAILE O. O. **Letramentos e novas tecnologias: o “direito de narrar” na educação do campo**. São Carlos: Pedro & João Editores, v. 1. 2020. Disponível em: [https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/66815065/Cap\\_4-libre.pdf?1620085268=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLetramentos\\_e\\_novas\\_tecnologias\\_o\\_direit.pdf&Expires=1733406376&Signature=awANf8pJJZNL8mlHYIJPeuPJF3D9Xuc8mVwb~gICII6f3FHUZvhv0MxVoUDot1P4CH7y11o0a5OG-dm6xYaNVWbPWBmojKPKoa-b7vrEPAFnAB~gYRE2WOkKJfXLWDN9UYkuEWxk~pOoxkKle~g09UIY89p6tFID2EIMRjQYqT6xn2yVHi77euAUrd0NJZrNfxfW4O6lIDeBxJicSUAWOwF6o47BLq~rjyHMDYs5cEqFwunnkf-4CbhfwDcuIRYdjVzm0yo8-6hnFoRNIoPERW-Jxc05ugcYR7sfWb6HZdAiQDrIFsTAbNiTL0RjY0rT0C4PMTZRGDxIC2XDyszWkg\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/66815065/Cap_4-libre.pdf?1620085268=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLetramentos_e_novas_tecnologias_o_direit.pdf&Expires=1733406376&Signature=awANf8pJJZNL8mlHYIJPeuPJF3D9Xuc8mVwb~gICII6f3FHUZvhv0MxVoUDot1P4CH7y11o0a5OG-dm6xYaNVWbPWBmojKPKoa-b7vrEPAFnAB~gYRE2WOkKJfXLWDN9UYkuEWxk~pOoxkKle~g09UIY89p6tFID2EIMRjQYqT6xn2yVHi77euAUrd0NJZrNfxfW4O6lIDeBxJicSUAWOwF6o47BLq~rjyHMDYs5cEqFwunnkf-4CbhfwDcuIRYdjVzm0yo8-6hnFoRNIoPERW-Jxc05ugcYR7sfWb6HZdAiQDrIFsTAbNiTL0RjY0rT0C4PMTZRGDxIC2XDyszWkg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 03 dez. 2024

CÁSSIO F.; GOULART; D.C. **Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo**. Revista Retratos da Escola, v. 16. n 35. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516/1119> . Acesso em: 15 ago. 2024

FREIRE P. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 1981. Editora Paz e Terra. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Ju4nAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=leitura+de+mundo+paulo+freire+1981+pdf&ots=SPMJKGhnZG&sig=PNlcYVN50T8hwHqwcM3JqNFadyg#v=onepage&q&f=false> . Acesso em: 01 set. 2024

FREIRE P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. Editora Cortez. 1989.

FREIRE P. **Pedagogia da esperança um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, S.A. 1992.

GOMES H. F. **O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35482/1/O%20NOVO%20ESINO%20M%c3%89DIO%20NA%20REDE%20P%c3%9aBLICA%20ESTADUAL%20DE%20ENSINO%20DE%20MINAS%20GERAIS.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2024

HELFENSTEIN M. J. W.; VELASQUE M. T. **Educação em direitos humanos e letramento digital: uma proposta de formação para a cidadania**. Revista RIDH, v. 09, n 2. 2021. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/106/48> . Acesso em: 07 jul. 2024

KLEIMAN A. B. **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Editora The Wac. 2012. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/books/letramento/significados.pdf> . Acesso em: 23 jul. 2024

LOCKS G. A.; GRAUPE M. E.; PEREIRA J. A. **Educação do campo e direitos humanos: Uma conquista, muitos desafios.** Revista Conjectura, v. 20. 2015. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3654> . Acesso em: 10 ago. 2024

LOPES A. C. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis.** Revista Retratos da Escola, v. 13, n. 25. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf> . Acesso em: 30 de out. 2024

MAGNANI L. H.; CASTRO C. H. S.; MARQUES L. O. C. **Da política pública de educação do campo à prática acadêmica para a formação de professor.** Revista Educação e Políticas em Debate, v. 7, n. 1. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46397/25766> . Acesso em: 10 ago. 2024

MAGNANI L. H.; CASTRO C. H. S. **Práticas letradas, tecnologias e territórios: transgredindo relações de poder.** Revista X, v. 4, nº 5. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Luiz-Magnani-2/publication/337727407\\_PRATICAS\\_LETRADAS\\_TECNOLOGIAS\\_E\\_TERRITORIOS\\_TRANSGREINDO\\_RELACOES\\_DE\\_PODER/links/605b3ec4458515e8346ab483/PRATICAS-LETRADAS-TECNOLOGIAS-E-TERRITORIOS-TRANSGREINDO-RELACOES-DE-PODER.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Luiz-Magnani-2/publication/337727407_PRATICAS_LETRADAS_TECNOLOGIAS_E_TERRITORIOS_TRANSGREINDO_RELACOES_DE_PODER/links/605b3ec4458515e8346ab483/PRATICAS-LETRADAS-TECNOLOGIAS-E-TERRITORIOS-TRANSGREINDO-RELACOES-DE-PODER.pdf) . Acesso em: 07 nov. 2024

MAZARI E. J. **A percepção de alunos do ensino médio sobre os direitos humanos.** 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11923/DISSERTA%c3%87%cc3%83O%20Elenilson.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 06 jul. 2024

METZ G. D.; WACHHOLZ N. R.; CANAN S. R. **Currículo escolar, BNCC e formação integral.** Revista Cocar, v. 14, n. 30. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3464/1652> . Acesso em: 17 jul. 2024

OLIVEIRA R. R. A.; BARBOSA B. M. **O novo ensino médio em Minas Gerais: uma análise comparativa entre redes estadual, privada e federal no município de Juiz de Fora.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 25, n. 2. 2024. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10861> . Acesso em 13 ago. 2024

ROJO R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009

ROCHA G. R. M. **Desafios na implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Belo Horizonte – MG.** 2024. Disponível:

[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/64153/1/TCC%20UFMG%20%281%29\\_organized.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/64153/1/TCC%20UFMG%20%281%29_organized.pdf) . Acesso em: 21 jul. 2024

SACHINSKI G. P.; KOWASKI R. P. G.; TORRES P. L. **As disciplinas de eletivas no novo ensino médio: um possível caminho para a escolarização aberta**. Revista Diálogo Educacional, v. 23, n 77. 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v23n77/1981-416X-rde-23-77-730.pdf> . Acesso em: 09 set. 2024

SANT ANA H. A. **A Educação do Campo como ato político**. Revista Educação Pública, v. 24, n 2.2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/a-educacao-do-campo-como-espaco-de-aprendizagem-coletiva-resistencia-e-fortalecimento-identitario>. Acesso em: 17 ago. 2024

SILVA K. C. J. R.; BOUTIN A. C. **Novo ensino médio e educação integral: contextos conceitos e polêmicas sobre a reforma**. Revista da Educação, vol. 43, n 3. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/117157485009.pdf> . Acesso em: 23 set. 2024

SOARES M. B.; BATISTA A. A. **Alfabetização e letramento**. 2007. Disponível em: [https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao\\_letramento.pdf](https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao_letramento.pdf) . Acesso em: 11 jul. 2024

SOARES M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 23 jun. 2024

SOARES M. **Letramento: um tema de três gêneros**. Autêntica Editora LTDA. 2009.

STREET B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista Filologia e Linguística Portuguesa. Disponível em: <https://typeset.io/pdf/perspectivas-interculturais-sobre-o-letramento-2184k23s4y.pdf> . Acesso em: 17 jun.

