



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ester Figueiredo Araujo

**A Docência, o Currículo e os Novos Espaços
de Aprendizagens: um estudo em
Escolas de Ensino Médio Brasileiras**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ester Figueiredo Araujo

**A Docência, o Currículo e os Novos Espaços
de Aprendizagens: um estudo em
Escolas de Ensino Médio Brasileiras**

Tese de Doutorado
Doutorado em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Palmira Carlos Alves

abril de 2022

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC By

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A palavra que me define é gratidão. Reconhecer que ninguém faz nada sozinho, é um dom, pois para chegar até aqui foi necessário ter o auxílio de muitas mãos que, junto com as minhas, teceram a caminhada na realização deste sonho: concluir o doutorado. Muitas pessoas deixaram sua marca em minha vida. Faço questão de registrar os facilitadores do processo na construção do conhecimento:

Ao Deus Eterno, o responsável pela minha existência, perseverança e fé. Ele que me protege e cuida de mim. A Ele toda a honra e toda a glória; À orientadora desta investigação, a professora Doutora Palmira Alves, a quem irei sempre ter comigo e por quem tenho apreço e gratidão sem fim; À amiga Maria José Nice Paiva, por me mostrar o caminho para Portugal e me acompanhar nesta doce aventura como uma “mola propulsora”; Aos coordenadores da CREI (Reinaldo dos Santos Souza, Orleni A. Dantas dos Santos, Vanessa Raquel S. Miglioranza e Rosekeury Nunes Lamêgo). Aos gestores e pedagogos das Escolas Estaduais de Ensino Médio da Zona Urbana, por nos receberem e colocar-se à disposição para as entrevistas e me permitindo o acesso aos documentos e ao recolhimento dos dados para a sustentação desta pesquisa; Aos autores que entrevistámos pela atenção e valiosa contribuição para a minha pesquisa e formação acadêmica; A todos os professores do Ensino Médio que deram importância à pesquisa e respondendo às questões solicitadas; Ao Governo Estado (2017 a 2021) que me colocou à disposição da ciência através da investigação científica; Aos amigos Karen da Costa Hoshihara e Miguel do Carmo de Sousa, por me auxiliarem na coleta dos dados; Às Instituições que me acolheram, permitindo a ação pedagógica na formação de outros professores; Às amigas Ozanei Batista e Maria Rosália Cabral por auxiliarem na leitura dos trabalhos, formatação e na revisão ortográfica desta tese; Aos amigos do escritório de contabilidade ADCON e da Gráfi Serpa com o fornecimento do material impresso;

Ao Grupo Nosso Louvor pela boa e alegre convivência através da música; Aos amigos Manoel Figueiredo, Aurélio Andrade de M. Júnior, Sócrates Lever e Marcos Liartes por suas habilidades artísticas nos programas computacionais; Ao meu esposo José Araújo por sempre estar por perto em todas as caminhadas acadêmicas; Aos meus filhos: Adriene Hadassa, Sara Kelita e José Adriel por não deixarem os meus sonhos morrerem; Também aos netos que são a minha alegria: Hilda Stéfanny, Anderson Thalles, Abner Tito, Alex Cristiano e Alice Gabriela; Aos meus pais: Aldemir e Euzébia, por orarem por mim e acreditar em tudo que faço; A toda a minha família que torceu e orou por mim; Por fim, aos amigos que fiz em Portugal: Stela Borghi, Francisco Magalhães Couta e Alice Rodrigues dos Santos. **Gratidão Eterna!**

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática ou qualquer forma de falsificação de resultados.

Declaro, ainda, que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A Docência, o Currículo e os Novos Espaços de Aprendizagens: um estudo em Escolas de Ensino Médio Brasileiras

RESUMO

Falar sobre currículo no Brasil, é falar sobre identidade, cultura e novos espaços de aprendizagem, pois vivemos atualmente uma situação de muita instabilidade para os professores e gestores da educação. As exigências do sistema educativo brasileiro enfatizam a necessidade de maior autonomia das escolas mas, também, da sua responsabilização pelas aprendizagens dos alunos e pela melhoria constante do desempenho dos professores. O enquadramento teórico da investigação faz uma cartografia da literatura no campo científico da docência e do currículo e analisa as orientações das Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação. A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, implementada no país desde 2018 tem sido objeto de inúmeras controvérsias, pelo que o estudo busca compreender como está acontecendo o desdobramento do currículo escolar nas escolas do ensino médio, numa região do Norte do Brasil, para investigar sobre as possibilidades de elaboração de uma proposta curricular que seja construída juntamente com os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, com fundamentação nas novas orientações e, dessa forma, contribuir para que os professores modifiquem suas ações, atitudes e práticas pedagógicas consideradas pouco atuais, para emergirem novos espaços de aprendizagem. Com base nestes objetivos delineamos um estudo exploratório e descritivo, com opção por uma metodologia de cariz misto que compreendeu, numa primeira fase, um inquérito por questionário a 59 professores e, numa segunda fase, inquéritos por entrevista aos pedagogos, aos coordenadores municipais de educação e a personalidades internacionalmente reconhecidas na área da educação. Os dados quantitativos foram tratados com recurso à estatística descritiva e os qualitativos foram objeto de análise de conteúdo, triangulando com a teoria. De acordo com os resultados que obtivemos, podemos afirmar que os professores estão conscientes da importância das diferentes dimensões da função que exercem: garantir a qualidade das práticas pedagógicas, a adequação destas práticas às orientações curriculares emanadas da tutela e dos órgãos regionais de coordenação da educação, mas reclamam formação, condições materiais e motivação. A “disciplinarização do conhecimento”, enquanto aspeto fulcral na cultura docente, não só dificulta a interdisciplinaridade e uma visão mais integrada e global do currículo, como condiciona as interações profissionais dos professores. Também ficou evidente a tensão a que estão sujeitos entre as exigências da mudança, sem terem tido formação e a multiplicidade de tarefas que estão inerentes ao cargo que ocupam, que comportam sobrecarga de trabalho sem qualquer compensação efetiva, uma vez que não existe qualquer benefício remuneratório ou de progressão na carreira. Os pedagogos e os coordenadores manifestaram dificuldades na gestão do tempo e das pressões internas e externas, de modo a dar prioridade à coordenação da prática científico-pedagógica dos professores, numa clara perceção da persistência de limites vinculados entre as diferentes dimensões curriculares, identidades e culturas locais.

Palavras-chave: Aprendizagem, Avaliação, Currículo, Docência.

Teaching, Curriculum and New Spaces of Learning : a study in Secondary Brazilian Schools. 2021

ABSTRACT

Talking about curriculum in Brazil is talking about identity, culture and new spaces of learning, because of we currently live in a very unstable situation either for teachers or leaders. The demands of the Brazilian education system emphasize the need for greater autonomy for schools, but also for their engagement for students' learning and for the constant improvement in teachers' performance. The theoretical framework of the investigation maps the literature in the scientific field of teaching and curriculum and analyzes the Curriculum Guidelines of the Ministry of Education. The Common National Curriculum Base for Secondary Education, implemented in the country since 2018, has been the subject of numerous controversies, so the study aims to understand how the unfolding of the school curriculum in secondary schools within a Brazilian region is happening, to investigate the possibilities of developing a curriculum proposal that is built together with the subjects involved in the teaching process learning, based on the new guidelines and, so, contributing to change teachers' actions, attitudes and pedagogical practices considered outdated, in order to emerge new learning spaces. Based on these objectives, we designed an exploratory and descriptive study, with an option for a mixed methodology that comprised, in a first phase, a questionnaire survey of 59 teachers and, in a second phase, interview surveys to pedagogues, to municipal education coordinators. and internationally recognized personalities in the field of education. Quantitative data was analysed using descriptive statistics and qualitative data were object of content analysis, triangulated with theory. According to the results, we can state that teachers are aware of the importance of the different dimensions of their role: ensuring the quality of pedagogical practices, the adequacy of these practices to the curricular guidelines emanating from the macro and regional education coordination bodies , but they demand training, material conditions and motivation. The “disciplinization of knowledge”, as a key aspect of the teaching culture, not only hinders interdisciplinarity and a more integrated and global view of the curriculum, but also conditions the professional interactions of teachers. It was also evident the tension they are subject to between the demands of change, without having had training and the multiplicity of tasks that are inherent to the position they occupy, which entail work overload without any effective compensation, since there is no remuneration benefit or career advancement. The pedagogues and coordinators manifested difficulties in time management and internal and external pressures, in order to prioritize the coordination of the scientific- pedagogical practice of teachers, in a clear perception of the persistence of marked boundaries between the different curricular dimensions, identities and cultures locations.

Keywords: Teaching, Assessment, Curriculum, Learning

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1.1 Justificação do interesse pela temática	3
1.2 Opções metodológicas do estudo.....	6
1.3 Organização da Tese	6
CAPÍTULO 2 - A DOCÊNCIA E O CURRÍCULO	8
2.1 Para uma conceptualização curricular	9
2.2 O Currículo e a cultura na construção da identidade	17
2.3 Legislação vigente.....	18
2.4 Propostas Curriculares	22
2.4.1 A BNCC para o Novo Ensino Médio: uma proposta em transição no Brasil	22
2.4.2 Propostas contemporâneas sobre currículo	26
2.4.3 O currículo e a pedagogia de projetos	26
2.4.4 O currículo por problemas	32
2.4.5 O currículo por projetos	33
2.4.6 O currículo por temas geradores e por problematização.....	34
2.4.7 O currículo por módulos de aprendizagem	35
2.4.8 O currículo em rede, hipertextual e educação online	37
2.4.9 O currículo por ciclo de formação	39
2.5 A Proposta Político Pedagógica.....	40
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	42
3.1 Formação dos professores no Brasil.....	43
3.2 Breve histórico sobre a formação de professores no Brasil	54
3.2.1 As licenciaturas, a profissionalidade e a profissionalização.....	59
3.2.2 A formação de professores, o conhecimento científico e os saberes da experiência	61
3.3 Modelos de formação de professores	64
3.3.1 Um modelo de formação docente: o triângulo da formação	67
3.3.2 A formação como um eixo de instrução.....	68
3.3.3 A formação como um eixo de educação	69
3.3.4 A formação como um eixo de aprendizagem.....	70
3.3.5 Modelo do professor reflexivo.....	70

3.3.6	Modelos de formação centrados em aquisições, processos e situação	72
3.4	Outros modelos de formação	73
3.4.1	Modelo centrado nas aquisições.....	74
3.4.2	Modelo centrado no processo	74
3.4.3	Modelo centrado na situação	74
3.4.4	Modelo Administrativo.....	75
3.4.5	Modelo individual	75
3.4.6	Modelo de colaboração social	75
3.4.7	Modelo universitário.....	76
3.4.8	Modelo escolar.....	76
3.4.9	Modelo contratual.....	77
3.4.10	Modelo-interativo-reflexivo	77
3.5	Modelos de formação da prática educativa	78
3.5.1	A educação enquanto arte	78
3.5.2	A educação como técnica.....	79
3.5.3	A educação como interação.....	80
3.6	Síntese	82
CAPÍTULO 4 - A PEDAGOGIA DO SÉCULO XXI: CONTRIBUTOS PARA A INOVAÇÃO.....		85
4.1	Os desafios para o professor do século XXI	87
4.1.1	Principais desafios ou competências a serem adquiridas.....	88
4.1.2	Quem forma os professores?	90
4.1.3	Desafios atuais na carreira docente	91
4.1.4	O perfil do professor do século XXI	93
4.2	Contributos da pedagogia para obstruir a obesidade do currículo escolar	96
4.2.1	Pedagogias livres e os níveis educativos	97
4.3	Adaptação ao futuro	99
4.3.1	Bondade natural e neutralidade ideológica.....	100
4.3.2	Elitismo e livre escolha.	100
4.3.3	Sobre sua necessidade e futuro	101
4.4	As fases naturalista, psicológica e experimental.....	102
4.4.1	A Fase Naturalista	102
4.4.2	A Fase Psicológica.....	103
4.4.3	A Fase Experimental	104

4.5	As tendências pedagógicas e seus contributos para a educação no Brasil	106
4.6	Síntese	111
CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....		112
5.1	Problemática e objetivos do estudo.....	115
5.2	Natureza do estudo	118
5.3	Métodos de recolha, tratamento e análise dos dados	119
5.3.1	Participantes da pesquisa.....	121
5.4	Inquérito por questionário	127
5.5	Inquérito por entrevista.....	128
5.6	Caracterização do contexto.....	130
5.7	Caracterização das escolas participantes na investigação	132
5.7.1	Caracterização por escola.....	132
5.7.2	Escola Estadual de Ensino Médio (Violeta)	132
5.7.3	Escola Estadual de Ensino Médio (Margarida)	135
5.7.4	Escola Estadual de Ensino Médio (Girassol)	135
5.7.5	Escola Estadual de Ensino Médio (Zina)	138
5.7.6	Escola Estadual de Ensino Médio (Cravo)	139
5.8	Síntese	139
CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		142
6.1	Conhecimento e perspectivas da legislação relativa ao Ensino Médio	144
6.1.1	Análise sobre a prática docente no Ensino Médio	161
6.1.2	Opiniões dos professores sobre os desafios para o presente século	170
6.2	Valorização profissional.....	173
6.3	Experiências exitosas.....	183
6.4	Opiniões sobre mudanças a realizar na docência e na construção de uma nova proposta curricular no Brasil .	183
6.5	Síntese	184
CONCLUSÃO		191
REFERÊNCIAS.....		197
APÊNDICES.....		204

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O triângulo da formação.....	83
Figura 2 - Mapa do Estado do Amazonas	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores educacionais no município de realização do estudo	168
Quadro 2 – Caracterização das escolas participantes	169
Quadro 3 – IDEB/IDEAM	170
Quadro 4 – Rendimento escolar 2014 - 2017 IDEB/IDEAM	170
Quadro 5 – Disciplina Biologia.....	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da amostra do grupo de professores	157
Tabela 2 - Caracterização da amostra do grupo de pedagogos.....	159
Tabela 3 - Caracterização da amostra do grupo de Coordenadores da Educação.....	160
Tabela 4 - Caracterização da amostra do grupo de autores	161
Tabela 5 - Conhecimento e perspectivas sobre a legislação relativa ao Ensino Médio.....	191
Tabela 6 - Perspectivas Curriculares	205
Tabela 7 - Perspectivas dos professores sobre a prática docente.....	213
Tabela 8 - Avaliação escolar	217
Tabela 9 - Desafios da Docência.....	221

LISTA DE ABREVIATURAS

APMC - Associação de Pais e Mestres e Comunidade
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
CE - Centro de Estudos do município
CEP - Centro de Formação dos Profissionais
EA – Escola Adventista
FAP - Fundação de Amparo à Pesquisa
HTP - Horas de Trabalho Pedagógico
LDBN – Lei de Diretrizes e Base Nacional
PPP - Projeto Político Pedagógico da Escola
PDIC – Plano de Desenvolvimento Institucional da CRE
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEMI – Programa do Ensino Médio Inovador
PROET – Programa Escolas de Tempo Integral
PAGUE – Programa de Autonomia da Gestão das Unidades Escolares
PFC - Proposta de Flexibilização Curricular
PCE - Programa Ciência na Escola
SADE- Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional
SAEB – Sistema de Avaliação de Educação Básica
SEDUC – Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino
UE - Universidade do Estado

DEDICATÓRIA

“Desejo que você não tenha medo da vida, Tenha
medo de não vive-la.

Não há céu sem tempestades, Nem
caminhos sem acidentes.

Só é digno do pódio quem usa as derrotas para alcançá-lo. Só é digno da
sabedoria quem usa as lágrimas para irrigá-la.

Os frágeis usam a força; os fortes, a inteligência.

Seja um sonhador, mas que seus sonhos sejam com disciplina, Pois sonhos
sem disciplina produzem pessoas frustradas.

Seja um debatedor de ideias. Lute
pelo que você ama” (Augusto Cury)

Dedico esta tese a todos os professores do meu Brasil que, apesar dos desafios que a profissão exige, não desistem de estudar, de pesquisar, de ousar e de se reinventar. Uma vez se reinventando, inovam sua maneira de ensinar e de amar os seus alunos. Para alguns, estudar muito é loucura.

Em Eclesiastes 12:12 está escrito: “Demais, filho meu, atenta: não há limites para fazer livrose o muito estudar é enfado da carne”. Apesar do enfado, também se torna um deleite, pois enquanto estudo, aprendo e tenho consciência de que poderei ajudar pessoas. Acredito que o conhecimento adquirido agrega valores capitais a nossa vida, mesmo que seja apenas simbólico.

INTRODUÇÃO

Uma nova configuração de sociedade, naturalmente, impõe-se também um novo modelo de escola que seja capaz de questionar o que fazer e como fazer, face aos desafios que são apresentados para a sociedade. Tudo isso, temos deixado perplexos e, na maioria das vezes, confusos no que diz respeito à nossa prática docente, diante dos avanços tecnológicos, científicos e, principalmente de um vírus que nos últimos tempos, nos isolou de todos e que a cada dia tem levado para sempre as pessoas que tanto amamos.

Neste momento, enfrenta-se um desafio jamais visto. Começou em 2020 uma epidemia que assolou o mundo, o vírus que ficou conhecido como Covid 19 – o Coronavírus. Essa epidemia afetou não só a educação, mas a economia, a política e a vida cotidiana dos seres humanos, alterando, inclusive a forma de relacionamento e de conviver de todos, inclusive o psicológico e o emocional das pessoas. O ano de 2020 foi difícil, mas o de 2021 tem sido muito pior. No primeiro caso, um ou outro não resistia, quase sempre eram os idosos, agora não tem idade e a média de óbitos no hospital da cidade chegou a 15 mortes diárias. Diante deste quadro caótico em que o mundo se encontra, quando não podemos mais sair de casa e nem tocar as pessoas, nem tão pouco falar com os alunos presencialmente, além do difícil acesso geográfico e de comunicação (que nos distanciam e que são peculiaridades pertinentes à Região Norte Brasileira). Chegou-se, a conclusão de como professores, o sentimento é de incapacidade de vencer esta batalha, cada dia a distância se alarga no atendimento às exigências das demandas atuais, ficando assim, a necessidade de cuidar do equilíbrio mental e psicológico, o que só acontecerá com a ajuda das políticas públicas.

Outra questão pertinente será buscar compreender as Propostas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, verificando como elas se organizam, em que contexto são produzidas, bem como as ações efetivadas pelas Secretarias Educacionais, para que sejam concretizadas nas escolas desse nível em todo país.

Sobre as mudanças que ocorrem na sociedade, Nóvoa (2009 e 2013), sustenta que estão se construindo, diante dos nossos olhos, mesmo que muitas vezes não sejamos capazes de percebê-las, um novo projeto de sociedade está aí.

Diante de um cenário político, social e econômico complexo e desafiadores que ora se nos apresentam, nós, os brasileiros, convocamos a sociedade para refletirmos sobre pontos importantes nos contextos das mudanças sociais.

Compreender tais projetos de construção de uma nova sociedade sem antes pensar nas propostas curriculares nacionais (neste caso, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, promulgada em dezembro de 2018), torna-se inviável e não surtiria nenhum efeito positivo. Nesse sentido, seria mesmo necessária a mudança na Legislação, já que tínhamos uma Diretriz Curricular (PCN), os quais direcionavam a elaboração dos currículos para a Educação Básica do país.

Uma outra questão que se traz para a esta reflexão é: como pensar práticas docentes adequadas aos novos tempos, sem antes discutir como elas vêm sendo formatadas ao longo dos anos e de que maneira foram forjadas pela

dinâmica dos currículos escolares?

Entende-se que pensar práticas docentes “inovadoras” que atendam à demanda dos novos tempos é também observar as práticas curriculares nas escolas. Não há como discuti-las, sem antes passar pela análise dos currículos que são postos e impostos diante dos professores e alunos e “tecidos” nos espaços escolares (Candau, 2016).

Assim, por compreende-se que as práticas docentes precisam ser renovadas para que atendam aos desafios do mundo moderno e ajudem na construção de pessoas cidadãs, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas nas escolas de Ensino Médio com o intuito de ouvir os professores, os pedagogos, o gerente do Ensino Médio e o coordenador das escolas (cuja função é de organizar e efetivar as Políticas Públicas), para que as mesmas tenham a funcionalidade tão esperada e atendam às exigências legais, tanto regionais como locais. Também foi de mesma relevância entrevistar três investigadores que discutem o Desenvolvimento Curricular e a formação docente (um brasileiro e dois portugueses). Assim, foi possível perceber suas ideologias, crenças e percepções a respeito da construção cidadã planetária.

Neste estudo, buscaram-se respostas para a seguinte problemática, a qual foi discutida durante todo o processo: Que mudanças curriculares se fazem necessárias nas escolas de Ensino Médio no Brasil, para que se tenham práticas de desenvolvimento do currículo que respondam aos desafios do presente século?

As questões norteadoras que nos ajudaram no aprofundamento das reflexões, foram:

As escolas de Ensino Médio estão trabalhando de acordo com as políticas públicas do Estado estabelecidas para elas?

Quais as condições oferecidas às escolas e aos professores do Ensino Médio que possibilitam a renovação de suas práticas docentes nas escolas?

Que práticas docentes podem ser consideradas adequadas e significativas, atendendo às novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio na construção de novos espaços de aprendizagem?

Neste cenário investigativo, de busca de respostas a tantas interrogações, encontra-se em Flores e Simão (2009, p. 99), um apoio literário que escrevem sobre o papel dos professores, “nós os professores do século XXI, temos um papel de apoio – facilitando a aprendizagem dos nossos alunos, ouvindo-os, bem como as suas necessidades, e fornecendo estratégias, ferramentas, competências e recursos para que a aprendizagem aconteça.”

O processo investigativo ajuda a esclarecer situações que no momento nos intrigam e nos tiram o sossego, razão pela qual nos debruçamos em busca das respostas, igualmente a um garimpeiro que se dispõe de forma corajosa a encontrar o ouro em meio a tantas adversidades, porém ele não desistirá até encontrar o que busca: o “ouro”.

Os professores investigadores, buscam na literatura existente e também na fala dos sujeitos as respostas para as atuais inquietações. “Se não quisermos, simplesmente ser cúmplices, temos de perguntar, de forma crítica”, para observarmos de que forma as nossas atividades enquanto investigadores, professores e formadores de professores contribuem ou não para o impacto e mudanças que ocorrem na educação de nosso país (Flores & Simão, 2009, p.66).

1.1 Justificação do interesse pela temática

A preocupação deste estudo parte da observação de um período de mais de três décadas sobre o trabalho docente, sua prática e seus desafios. As mudanças ocorridas no cenário brasileiro durante esse período foram muitas. Trabalhando na área da educação, foi possível vivenciá-las, sentindo-as e percebendo-as a partir da evolução e dos retrocessos do sistema, exercendo várias funções, tais como, professora alfabetizadora, supervisora escolar (atuando com os jovens e adultos), gestora escolar, coordenadora pedagógica do estado, docente universitária, secretária de educação municipal, além de outras atividades de orientação científica, que teve muita relevância nesse processo educacional.

Também, auxiliando os professores, fizeram-nos sentir, compartilhar e acompanhar mudanças e retrocessos na educação que ocorreram no país e no mundo.

Nos períodos de execução das funções de professora alfabetizadora (1985), gestora (1996), supervisora escolar (1997), professora universitária (2002 a 2010), coordenadora pedagógica das escolas estaduais (2005 a 2012) e Secretária de Educação do Município (2013 a 2016) foi possível vivenciar e compartilhar muitos anseios, “aflições”, perspectivas, progressos e retrocessos dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender no Estado do Amazonas, especificamente no município onde decorreu o estudo. Aqui, é necessário destacar e chamar a atenção para o professor e sua caminhada no processo de ensinar e aprender e, neste caso, sobre o que fazer e como fazer, o que certamente envolve a questão do currículo escolar.

Por muitas vezes, ouviu-se dos pedagogos escolares suas queixas e preocupações, não importando seu nível de experiência: “prático” (categoria utilizada por Nóvoa em seus escritos) ou novatos na profissão, pois as preocupações são sempre as mesmas, sobre como fazer o aluno estudar para aprender.

Visitando uma das escolas de periferia da cidade, foi possível ouvir de um grupo de professores que falavam sobre alguns alunos que haviam sido reprovados naquele bimestre. Assim diziam eles: “Como passar os alunos de ano, se eles não sabem nem ler e nem fazer contas? Eu passo mais tempo ensinando os alunos a fazerem conta do que ministrando o conteúdo”. Outra professora, mais antiga, queixava-se: “Quando eu participava da formação pelo Monhaguara (curso de formação para professores oferecido pela SEDUC, na década de 80), foi-nos ensinado que, se o aluno não soubesse ler, tínhamos que ensiná-lo, não importando a série ou ano em que ele estivesse”. Em outra ocasião, uma professora retrucava: “Como pode alunos do Ensino Médio não saber escrever o nome?”

Realmente, esta realidade é preocupante e as falas dos professores nesta reflexão demonstram a gravidade da problemática que está em nossas escolas de Ensino Médio.

Por esta ocasião, aconteceria nas escolas uma reunião para a atualização do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), onde seria apresentado aos professores o resultado da aprendizagem no primeiro bimestre de 2017 e lhes seriam demonstrados os casos de evasão e reprovação dos alunos, para que fizessem um plano de intervenção, algo que já estava causando nos professores um “mal-estar”.

Durante todos esses anos de magistério, atuando na educação, foram vistas com muita curiosidade as mudanças ocorridas no mundo na área educacional, no que se refere às escolas transformadoras e que possibilitou conhecê-las através das leituras, vídeos, participação em Fóruns, Congressos, Seminários e outros locais de debate e discussão da prática educativa.

Houve preocupação com as angústias dos professores em relação às tecnologias e a “apatia” da maioria dos alunos concernentes aos conteúdos apresentados nas escolas. Durante esses eventos educativos, ouviram-se relatos de experiências e chamadas para as mudanças que ocorrem no Ensino Médio: o mal desempenho dos estudantes do Ensino Médio nas avaliações externas, a chamada para que os professores precisariam de ter uma formação continuada, a necessidade de incluir alunos com suas deficiências, a importância de dominar as tecnologias educativas e muito mais.

Entende-se a vivência exigida em um novo tempo e que as alterações são necessárias, que nada é estático, porém há que se entender as razões de não ocorrerem na educação da mesma maneira como acontece em outras instâncias. Na área educacional, tais mudanças são muito lentas e, por mais que as leis se modifiquem, os cenários neste espaço vão permanecendo os mesmos.

As transformações ocorrem, as exigências aumentam e o Estado, uma visão neoliberal, cada vez mais diminui as condições de trabalho dos servidores. Desta forma, os profissionais demonstram muita insatisfação e insegurança na atual conjuntura. O que se sabe é que os fenômenos estão ocorrendo e, muitas vezes, o que resta é a aceitação e “execução” (mesmo a contragosto) das ordens daqueles que elaboram as leis para a sociedade, sem se preocupar com a imensa adversidade do país. Sendo assim, é muito importante nesta transição da Legislação do Ensino, que se compreendam os processos para que, a partir de reflexões, estudos e pesquisas, possamos juntos pensar sobre que tipo de sociedade está sendo construída, que tipo de homem e mulher estão sendo forjados e em que sociedade as novas gerações viverão.

Com as mudanças nas políticas públicas brasileiras foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para cuja elaboração foram contratados especialistas em educação e os professores ficaram de fora desse processo. Alguns poderão argumentar: como os principais atores deste cenário não foram convocados? No decorrer do trabalho isto será questionado, na própria fala dos professores.

Sabe-se que não há outra forma a não ser encontrar novos rumos para o ensino e a aprendizagem que contemplem as necessidades atuais dos estudantes. Na qualidade de pesquisadores, há esta possibilidade, o que configura mais uma razão para este estudo, uma vez que a cidade tem potencial para ser chamada de “cidade inteligente”, expressão utilizada por Lévy (2013, p. 30): “o ideal da inteligência coletiva implica a valorização técnica, econômica, jurídica e humana de uma inteligência distribuída por toda parte, a fim de desencadear uma dinâmica positiva de reconhecimento e mobilização das competências”.

Neste contexto, diante de tantos desafios, os profissionais da educação, de forma geral, demonstram muita

insegurança no que concerne às mudanças que vêm ocorrendo na estrutura do Ensino Médio, no entanto, alguns coordenadores ao nível macro e médio, demonstram otimismo e aguardam, com boas perspectivas, uma nova maneira de fazer educação no país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio traz muitas modificações que afetam a prática docente, inclusive a que se refere à parte diversificada do currículo e à inclusão de projetos de vida. Para que essas afetações não ocorram na prática, faz-se necessário que cada escola reelabore seu Currículo, suas Propostas Pedagógicas, contemplando tal diretriz e que ofereça os Itinerários que nada mais são do que aprofundamentos dos conteúdos, de acordo com a escolha profissional de cada estudante.

Enquanto a nova proposta tramitou no Congresso Nacional, foram também incorporados à LDB 9.394/96, ementas que modificam a Lei (como a 13.415 de 2017), que organiza a carga horária a ser trabalhada no Ensino Médio, propondo que a carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo de cinco anos, pelo menos três mil horas para todo o Ensino Médio, a partir de dois de março de 2017.

No momento, as escolas que trabalham com a educação básica oferecem uma carga horária de oitocentas horas anuais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem modificar essa maneira de trabalhar. Sobre tais mudanças e desafios, buscam-se fundamentações e questionamentos, entre outros autores, em Nóvoa (2009), Lévy (2013), Tardif (2010) e Freire (1996) que corroboram com a discussão sobre as mudanças radicais que ocorrem na educação. Todos os autores que referendam esta pesquisa dão ênfase à necessidade de criar uma nova sociedade, que tenha a participação e o envolvimento de todos. Mostram que a prática docente deve ser compartilhada e que os valores devem fundamentar-se e cimentar a nova maneira de ensinar e aprender.

Foram esses autores as fontes de inspiração dos educadores, despertando-lhes o desejo de descobrir novos espaços de aprendizagens. Além desses, buscou-se questionar as experiências educativas da Escola Projeto Âncora, na cidade de São Paulo, da escola Municipal Hermann Gmeiner, na cidade de Manaus, da Escola da Ponte, em Portugal, escolas que são apontadas como referências, por possuírem autonomia e alguma flexibilização e inclusão curriculares, perseguindo uma educação transformadora.

A maneira como os professores trabalham em outras realidades é também motivo de inspiração e credibilidade, visto que, por esse intermédio é possível aprender e ensinar de forma dinâmica, prazerosa e criativa, tornando o processo de ensino aprendizagem mais significativo.

Assim, entende-se que, para melhor compreender as mudanças necessárias na construção de novos espaços de aprendizagem, é importante, urgente e fundamental estudar a Legislação de Ensino, (fazendo uma análise documental) e as falas dos sujeitos acima mencionados. Em seguida, sugerir possíveis diretrizes e dispositivos aplicáveis ao ensino, à docência e à aprendizagem nas escolas de Ensino Médio brasileiras.

1.2 Opções metodológicas do estudo

Esta pesquisa é de natureza quanti-qualitativa, com enfoque fenomenológico, utilizando-se como instrumentos para a coleta de dados, o questionário e a entrevista, instrumentos importantes para entender perspectivas dos sujeitos investigados. Também foi realizada uma análise sobre a legislação de Ensino em nível nacional e estadual: a LDBN 9.394/96, os PCNs e a BNCC.

Em âmbito local, analisou-se o PPP (Projeto Político Pedagógico) de cada escola cujas leituras se fizeram necessárias para um melhor entendimento de como está sendo interpretada a documentação legal, tanto no contexto escolar quanto na visão dos dirigentes da educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de responsabilidade do Sistema Educacional em nível macro – Ministério da Educação (MEC) e em seguida, da Secretaria de Educação do Estado e Qualidade de Ensino – SEDUC, ao nível estadual.

O contexto de estudo foram cinco Escolas Estaduais do Ensino Médio, localizadas na zona urbana da cidade. Os participantes foram os professores de cada escola que, durante o ano letivo de 2019, aí lecionavam e foram questionados através do inquérito por questionário. Dos 241 questionários enviados aos professores, apenas houve retorno de 59 questionários preenchidos, equivalendo a 24,48%, apesar da insistência da pesquisadora e da orientadora. Deve ter-se em conta que, neste ano letivo, a situação pandêmica que assolava o país obrigou ao encerramento das escolas, dificultando as respostas.

Cinco pedagogos (um de cada escola), um pedagogo da Coordenadoria Regional, o gerente do Ensino Médio da SEDUC e três investigadores (um brasileiro e dois portugueses) foram entrevistados.

O objetivo geral da pesquisa foi avaliar a praticidade e a aplicabilidade do currículo nas Escolas de Ensino Médio, tendo como ponto de partida a legislação vigente e as perspectivas dos professores que atuam em sala de aula e dos responsáveis políticos.

1.3 Organização da Tese

Este trabalho está elaborado em seis capítulos, os quais se iniciam com uma breve introdução às temáticas centrais abordadas e finalizam com uma breve conclusão, de modo a estabelecer um fio condutor do estudo. Em seguida as referências, os anexo e os apêndices. O enquadramento teórico é dividido em duas partes: A primeira é relativa à revisão e análise da literatura, estando de acordo com os objetivos da investigação e contemplando os três primeiros capítulos.

O primeiro capítulo é a introdução, onde se explicita toda a fundamentação e estrutura desta tese.

O segundo capítulo trata da docência e do currículo em que se trabalhou a contextualização deste e os conceitos

da palavra de forma crítica e reflexiva. Também é apresentada e realizada uma análise da Legislação vigente (9394/96) e das propostas curriculares das escolas pesquisadas. Tratando-se de um estudo sobre currículo, ainda neste capítulo, desenvolveram-se estudos sobre como construí-lo, fundamentando-o em projetos, problemas, temas geradores, módulos de aprendizagem, currículo em rede e currículo por círculo de formação. No terceiro capítulo, aborda-se a formação dos professores no Brasil, buscando apresentar o processo histórico e modelar de educação, uma vez que os trabalhos docentes sempre se basearam em padrões pré-existentes.

No quarto capítulo, discute-se sobre os contributos da pedagogia para a inovação nas escolas, cujo título é: A pedagogia no século XXI: contributos para a inovação. Tem como base os principais desafios e competências para que o professor possa atuar de forma segura e com responsabilidade diante dos novos espaços de aprendizagem.

O estudo empírico ocupa o quinto e o sexto capítulos. O quinto capítulo é denominado: metodologia da investigação, que aborda a caminhada da pesquisa para obter os resultados aqui alcançados. É um mapa que foi desenhado com a finalidade de guiar todo o processo da pesquisa e depois descrito para que o leitor acompanhe e participe do caminho trilhado e da teia construída. O sexto capítulo trata da apresentação, análise e discussão dos resultados. Foi o mais prazeroso, porque caracteriza a identidade do pesquisador. É rico em detalhes, pois traz os resultados dos dados coletados durante o processo, dá vida àquilo que seria apenas uma fala, dá a ele um corpo, em que se costuram as ideias e apresenta um resultado das análises, das interpretações e das falas dos sujeitos, respeitando a sua subjetividade e os valores que lhes vêm intrínsecos.

Por fim, a conclusão dos estudos propostos, acompanhados pelas dificuldades encontradas pelo caminho, o que faz com que se elenquem perspectivas para outras investigações. Os anexos e os apêndices encerram o trabalho.

CAPÍTULO 2 - A DOCÊNCIA E O CURRÍCULO

A análise, discussão e reflexão sobre currículos implica considerar também, entre outros aspectos, a natureza das disciplinas que os compõem e a relação que é estabelecida entre o conhecimento escolar e o conhecimento do dia a dia. De acordo com a teorização de Bernstein (1999) sobre a natureza dos discursos e das estruturas de conhecimento que caracterizam as diferentes áreas do saber, “um currículo corresponde a um discurso vertical que pode diferir em organização e conceptualização, consoante a estrutura da área disciplinar a que se refere.

(Pacheco *et al.*, 2018, p.21)

Abre-se aqui o segundo capítulo da tese com as palavras de Pacheco *et al*/por permitir, neste início dos trabalhos escritos, uma reflexão sobre Currículo Escolar, por ser um termo polissêmico e complexo e, por isso, existirem vários conceitos para uma mesma palavra, o que na maioria das vezes, isso é muito frequente entre os professores, uma confusão na compreensão da palavra currículo. A ideia trabalhada por Pacheco *et al* é a de apresentar o currículo como aquilo que “corresponde a um discurso vertical que pode diferir em organização e conceptualização, consoante à estrutura da área disciplinar a que se refere” (Pacheco *et al.*, 2018, p 21).

O capítulo está dividido em quatro sub itens que discutem sobre o objeto de estudo que é o currículo para o Ensino Médio. Nesta perspectiva, a primeira parte traz a conceptualização sobre a palavra em si. Na segunda parte, uma reflexão sobre a Legislação vigente no que tange ao Ensino Médio. Na terceira parte, considerações sobre as propostas contemporâneas curriculares e, na quarta parte, o conceito de Projeto Político Pedagógico, como um instrumento construído na coletividade para ajudar na construção de pessoas cidadãs.

2.1 Para uma conceptualização curricular

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (PCN, 2018)

Falar sobre o currículo no Brasil, é falar sobre identidade, cultura e sobre os novos espaços de aprendizagem, pois vivemos atualmente uma situação de muita insegurança para os professores e gestores da educação, quando o assunto é currículo escolar, sendo que a exigência do Ministério da Educação é que cada escola tenha autonomia para criar o seu currículo escolar, a partir das necessidades e interesses dos estudantes, isto porque somos conscientes de que o currículo que temos não atende mais às necessidades da sociedade.

No decorrer da História da humanidade, tem havido muitas mudanças, momentos de muita tensão e conflitos, pois toda a sociedade busca melhorias de qualidade de vida, face a uma sociedade dividida em classes, onde a maioria busca a sobrevivência e uma pequena classe que tende o lucro e o poder.

Porém, acreditamos que as mudanças precisam acontecer e são necessárias para a perpetuação da

espécie humana, por ser o homem um ser inacabado, como defende Paulo Freire e tantos outros pensadores. Como se não bastasse, no início de cada ano, acontece alguma catástrofe no nosso país, assim citamos as seis últimas.

1. A colisão do voo da TAM, em 17 de julho de 2007;
2. As enchentes e deslizamentos na Região Serrana do Rio de Janeiro, em janeiro de 2011;
3. O incêndio na boate Kiss, em Santa Maria - Rio Grande do Sul, em 27 de janeiro de 2013;
4. O rompimento da barragem em Mariana - Minas Gerais, em 05 de novembro de 2015;
5. O incêndio no Museu Nacional, no Rio de Janeiro, em 02 de setembro de 2018, e, por último,
6. A pandemia, denominada COVID -19, a qual vitimou em nosso país, até o mês de junho de 2020, 45.241 vítimas, segundouma nota publicada no Correio Braziliense.

O Brasil voltou a registrar mais de mil óbitos diários por covid-19 nesta terça- feira (16/6), com 1.282 novos registros. Com isso, acumula 45.241 vítimas da doença, sendo o país com maior atualização diária, tanto de morte quanto de casos. Segundo dados do Ministério da Saúde, o Brasil confirmou hoje o maior número de casos nas últimas 24 horas. Foram mais 34.918 confirmações, totalizando 923.189 brasileiros que já foram atestados com o vírus. (Correio Braziliense, 2020)

O Brasil perdeu em número de mortos, apenas para os Estados Unidos, pois de acordo com um levantamento da Universidade Johns Hopkins, “[...] somente os Estados Unidos tem números absolutos superiores aos brasileiros”.

É importante tal registro devido à temática deste estudo ser currículo. Neste sentido, a realidade e as condições de vivência de um povo estão totalmente conectadas às mazelas sociais, condições climáticas, econômicas, etc, o que afeta consideravelmente os alunos e suas famílias, principalmente quando se trata das escolas públicas:

O Brasil é reconhecidamente falho para lidar com tragédias há décadas - tanto que o Banco Mundial fez um estudo entre 1995 e 2014 para calcular quanto o país perde com a resposta inadequada a desastres naturais - foram prejuízos da ordem de R\$ 800 milhões por ano. Segundo o relatório da entidade, os danos econômicos são agravados, pois "quando a população pobre é vítima de uma catástrofe, a perda proporcional de riqueza é de duas a três vezes maior do que entre a não-pobre, devido à natureza e à vulnerabilidade dos seus bens e meios de subsistência", diz o Banco Mundial. (Mori, BBC News Brasil, 2019)

Este é o contexto caótico de um país que, além da COVID-19, ainda vive uma grande crise política, onde ninguém mais entende. As autoridades estão sob investigação e com tudo isso, quem sofre é a população. Um país onde a desigualdade social nunca diminui, onde o analfabetismo predomina e a população pobre estudantil, na sua maioria, não consegue concluir sequer o Ensino Médio.

É neste cenário brasileiro que acontecem os debates sobre as mudanças no currículo da educação básica, primeiro no currículo para a Educação Infantil, depois para o Ensino Fundamental I e II e, por fim, para o Ensino Médio, sendo que a BNCC, vem sendo construída em um “processo colaborativo e democrático”, desde 2015, tendo como órgão responsável o Ministério da Educação (MEC). Para Guimarães e Semis (2017) a primeira versão do documento passou por

uma consulta pública (entre setembro de 2015 e março 2016), quando recebeu mais de 12 milhões de contribuições. A segunda versão foi analisada por gestores, professores e alunos de todos os estados, em seminários organizados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Mais de 9 mil recomendações foram sistematizadas. A partir delas, o MEC finalizou a terceira e última versão, que seguirá para um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), para, então, ser homologada.

A BNCC tem sido para toda a sociedade um documento objeto de discussões e controvérsias em todos os âmbitos educacionais formais e não formais em que, uns acreditam ser a mudança necessária, pois as crianças nas escolas não estão aprendendo nem o básico que é ler, escrever e contar e outros, que não é de uma BNCC que o país precisa e sim de garantia das políticas públicas já existentes.

A realidade apresentada mostra que muitos jovens estão chegando às Universidades praticamente “analfabetos”, uma vez que não conseguem ler, escrever e muito menos interpretar e pensar por si sós. Porém, alguns autores defendem que não seria necessário mudar o currículo e sim dar as condições necessárias e uma formação contextualizada aos professores. Entre conflitos e debates surge finalmente a BNCC, trazendo dez competências a serem aprendidas pelos professores e alunos neste mundo novo.

Vejamos a seguir o que traz o texto base do documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais, datado de 06 de março de 2018.

O Brasil desde então tem se preocupado em promover reformas educacionais que “permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos.” Neste contexto o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, organizou, na atual administração, o projeto de reforma do Ensino Médio como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área da educação. (PCN, 2018)

Particularmente, no que se refere ao Ensino Médio, dois fatores de natureza muito diversa, mas que mantêm entre si relações observáveis, passam a determinar a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam esse nível de ensino.

Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante e, a partir da década de 80, se acentuam no país.

A denominada “Revolução Informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passam a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no

conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais, de modo geral.

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior.

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Propõe-se, ao nível do Ensino Médio, a formação geral, (em oposição à formação específica), o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, tendo a capacidade de aprender, criar, formular, em vez do simples exercício de memorizar. São estes os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio e que se expressam na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96.

Se é necessário pensar em reformas curriculares, levando-se em conta as mudanças estruturais que alteram a produção e a própria organização da sociedade que identificamos como fator econômico, não é menos importante conhecer e analisar as condições em que se desenvolve o sistema educacional do país.

No Brasil, o Ensino Médio foi o que mais se expandiu, considerando como ponto de partida a década de 80. De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%. É importante destacar, entretanto, que o índice de escolarização líquida neste nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina.

Nos países do Cone Sul, por exemplo, o índice de escolarização alcança de 55% a 60%, e na maioria dos países de língua inglesa do Caribe, cerca de 70%. O padrão de crescimento das matrículas no Ensino Médio no Brasil, entretanto, tem características que nos permitem destacar as suas relações com as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade.

As matrículas se concentram nas redes públicas estaduais e no período noturno. Os estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), quando da avaliação dos concluintes do Ensino Médio em nove Estados, revelam que 54% dos alunos são originários de famílias com renda mensal de até seis salários mínimos e, na Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte, mais de 50% destes têm renda familiar de até três salários mínimos.

É possível concluir que parte dos grupos sociais até então excluídos tenham tido oportunidade de continuar os estudos em função do término do Ensino Fundamental ou que esse mesmo grupo esteja retornando à escola, dada a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho.

Nesta discussão sobre currículo, Ghedin (2007), Alves (2004) e Moreira e Candau, (2014), apontam a

importância do currículo como campo específico do conhecimento, tendo seu surgimento e desenvolvimento em um conjunto de teorias e de práticas que o sustentam. Feito tal registro, acredita-se que a presente reflexão nos ajuda a mergulhar na temática para melhor compreendê-la.

Na perspectiva de que o currículo é uma construção histórica, Ghedin (2007, p.17), posiciona-se desta forma em relação ao conceito de currículo:

Currículo é uma construção histórica situada no tempo e no espaço, de acordo com a cultura da sociedade que o formula. As formas que ele assume obedecem a diversos discursos que “habitam filosofias resultantes das intencionalidades que o produzem, dos diversos tempos e nos mais diferentes lugares. [...] tempo e espaço diferentes produzem diferentes discursos e modos diferentes de entender e de produzir o currículo. O que se quer dizer é que o currículo resulta de discursividade diferentes, de intencionalidades diversas, de representações várias, que nem sempre mostra, na sua superfície, tudo que pode significar, em termos de consequências que podem produzir na escola e fora dela.

Sendo o currículo uma construção histórica, é passível de mudanças, pois acontece em tempos e lugares diferentes e seguirá os pensamentos da sua época e do seu contexto histórico. Por isso, entendemos que a educação é uma política intencional, carregada de concepções e subjetividades das pessoas que, no momento, exercem os cargos nas secretarias de educação e no governo, tanto Nacional quanto Estadual e Municipal, bem como, nas outras Instituições de ensino, como a própria escola.

Ghedin (2007, p.22-23), contribui para a conceptualização de currículo:

O currículo é uma série estruturada de objetivos pretendidos de aprendizagem. O currículo é o que prescreve de forma antecipada os resultados da instrução. Não trata de prescrever meios, isto é, as atividades, os materiais ou inclusive o conteúdo que se deve lecionar para obtê-los. Ao tratar dos resultados a serem alcançados, refere-se aos fins mas em termos de produtos de aprendizagem, e não em nível mais geral e amplo. Em suma, o currículo indica que deve aprender e não o porquê se deve ser aprendido. [...] Ao currículo interessa a apresentação do conhecimento e compreender uma pauta, instrumental e expressiva, das experiências de aprendizagem destinadas a permitir que os alunos possam receber esse conhecimento dentro da escola. Essa pauta de experiência é de tal natureza que responde à ideia que a sociedade tem da essência, da distribuição e da acessibilidade do conhecimento, e está, portanto, sujeita às mudanças.

No primeiro conceito, destaca-se a importância de entendermos que o currículo vai se preocupar em prescrever os resultados do ensino, porém não refere como isso vai acontecer nem por quais os meios para que o ensino e a aprendizagem aconteçam, mas apenas quer que a escola forme pessoas “cidadãs”, por exemplo. Também salienta que a preocupação do currículo está em que o aluno precisa aprender, mas não refere por que razão ele tem que aprender isso ou aquilo.

No segundo conceito, mostra-se que para o currículo interessa apresentar aos alunos uma pauta de conhecimento e experiências a serem apreendidos por eles, pois é formado por um conjunto de crenças e hábitos de uma

sociedade, aquilo que ela entende como essencial na formação do sujeito. Então, o currículo está passível de modificações e isso é muito bom, porque não é algo fechado, mas flexível.

Diante destes conceitos, convocamos Moreira *et al*/ (2011), para nos ajudar nesta discussão, pois juntos comungamos sobre o seguinte questionamento: é certa a elaboração de um currículo único para todo o país?

No Brasil existe muita controvérsia sobre o assunto. Não há muito tempo, com a mudança da Lei da Educação 5.692/71 para a lei número 9.394/96, foi também modificada toda a base curricular do Ensino Médio e, por conseguinte, toda a educação básica brasileira. No caso do Ensino Médio, a mudança foi total, pois na lei anterior, a formação dos alunos era em um ensino chamado propedêutico (que era para os alunos que iriam prosseguir para os cursos superiores) e existia o Ensino Profissionalizante para os alunos que precisavam trabalhar e buscar o sustento seu e de sua família, uma forma rápida de ser absorvida a mão de obra barata no mercado de trabalho.

Durante muito tempo, essa dicotomia entre ricos e pobres foi pauta de muitas discussões no país, até que depois de uma década desta lei tramitando no congresso, foi sancionada e promulgada uma nova lei para a Educação, nº 9394/96, que trouxe em seu arcabouço muitas modificações, entre elas o “Novo” Ensino Médio.

Com a mudança de Lei das Diretrizes e Bases da Educação, foi implantado um novo currículo para o Ensino Médio, o qual está hoje passando por mudanças radicais, já com projetos piloto em escolas de Ensino Médio para que o currículo seja modificado novamente, a fim de que atenda às exigências de mercado.

Na Lei 5.692/71, o ensino propedêutico não era obrigatório ao aluno, sendo que ele podia escolher entre fazer um curso preparatório para o vestibular ou fazer um curso profissionalizante. O novo Ensino Médio se tornou uma obrigatoriedade na vida dos alunos. Uma etapa necessária para dar continuidade aos estudos e paralelamente, o Governo oferece cursos através de Instituições Governamentais como o Centro Tecnológico do Estado – CET.

Os cursos profissionalizantes são oferecidos para os alunos que estão cursando o Ensino Médio ou que já o concluíram, o que parece não ter surtido muito efeito, porque os alunos matriculados no Ensino Médio ficam tão atarefados e preocupados com os conteúdos exigidos na escola que não estão buscando os cursos profissionalizantes ou, pelo menos, não estão demonstrando muito interesse em cursá-los, pois muitos estão empenhados em conseguir realizar o sonho de entrar para as universidades.

Um outro fator que neste momento em que se realiza a pesquisa é hipotético, mas que parece contribuir para que os alunos do Ensino Médio não demonstrem interesse pelos cursos técnicos, são as exigências que o governo faz para que as escolas cumpram metas de aprovação impostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), incluindo aqui as Avaliações Externas (Prova Brasil, SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica) e outras, além das exigências de que os professores se esforcem cada vez mais para ministrar os conteúdos cobrados nas provas dos vestibulares.

Em relação às muitas cobranças feitas pelo governo, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que faz parte das avaliações externas.

As notícias que temos é que no Brasil, no Estado do Amazonas, mais especificamente no ano de 2005, o Ensino Médio conseguiu um pequeno crescimento em suas metas em relação aos outros Estados, enquanto o Ensino Fundamental não ocupou uma boa posição nas avaliações externas. Quando isso acontece, toda a rede de ensino se mobiliza para reavaliar as ações e reelaborar planejamentos de interferência na realidade. A dinâmica dispensada para o alcance das metas estabelecidas pelos governos é desgastante, o que corrobora com os autores que defendem o conceito de currículo como um termo polissêmico e complexo.

Em 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou a seguinte notícia: “Saeb 17 revela que apenas 1,6% dos alunos brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagens considerados adequados em Língua Portuguesa”.

O artigo continua lamentando a baixa qualidade do ensino no país, pois segundo esta análise, a má qualidade do ensino “atrasa o desenvolvimento social e econômico do país” (INEP/2017), o que confirma as palavras do Ministro da Educação Rossieli Soares, quando diz que “o Ensino Médio brasileiro revelado pelo SAEB é um desastre. O desempenho insuficiente dos nossos alunos, edição após edição da avaliação, confirma a importância das mudanças que trouxemos com o Novo Ensino Médio” (INEP, 2017).

A questão levantada por Moreira (2011), é de suma relevância: “faz sentido a ideia de um currículo nacional?” Segundo este autor, tudo está muito relacionado, nada acontece isoladamente, tudo faz parte de uma grande teia, onde:

A educação está intimamente ligada à política da cultura, pois o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado de seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (Moreira, 2011, p.71)

É fato incontestável que a educação está intimamente ligada à política, à cultura, à economia, sendo isto bem visível na realidade que vivemos hoje em nosso país, onde se enfrenta uma crise em todos os sentidos.

Temos acompanhado mais perto esse jogo na política, onde o que importa são os interesses políticos e não as pessoas. Tudo isso, tem afetado diretamente a educação pública, a qual depende de políticas públicas sérias e permanentes para que atendam às necessidades da classe estudantil e de toda a sociedade.

A exemplo disto, nestes últimos anos, a troca de governo, as decisões políticas têm afetado diretamente as ações planejadas para a educação de todo o Estado, como por exemplo: a descontinuidade do planejamento estratégico e outras ações planejadas pelo governo anterior, pois o interesse e o poder parece está acima da qualidade de vida de um povo e, certamente, as mudanças influenciam nas propostas curriculares das secretarias de educação e das escolas.

O presente estudo busca compreender melhor como está acontecendo o desdobramento do currículo escolar em cinco escolas do Ensino Médio, na tentativa de verificar as possibilidades de concretizar uma proposta curricular que seja construída juntamente com os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, com fundamentação nas novas

orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, implementada no país desde 2018 e, quiçá, contribuir para que os professores modifiquem suas ações, atitudes e práticas pedagógicas consideradas ultrapassadas, não mais validadas para o presente século.

Para contribuir com esta reflexão, chama-se Alves (2004), que trabalha uma temática bem interessante para o atual contexto, a eterna busca de superação de conflitos e construção de novas realidades, a viagem da escola em direção às competências, assunto este primordial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A reorganização curricular vem suscitando, nas escolas, diferentes reações: alguns professores acreditam que os desafios são da ordem do desenvolvimento profissional, condição indispensável à melhoria das suas práticas pedagógicas; outros professores sentem-se desestabilizados, oferecendo muita resistência à mudança. Esta resistência poderá explicar a inércia dos indivíduos e dos grupos, pois qualquer ação exercida sobre um grupo, no sentido de modificar suas próprias normas, suscita a aparição de forças que neutralizarão os efeitos desta pressão: mantém-se o equilíbrio à custa do aumento da tensão interna do grupo. (Alves, 2004, p.74)

Também Gadotti (2000), afirma que os seres humanos vivem hoje em uma aldeia global, não existindo mais fronteiras que separem os homens, pois todas as fronteiras foram derrubadas com o acesso às novas tecnologias de comunicação e informação (TICs), pois a qualquer momento ou a todo o instante é possível estar conectados com qualquer parte do mundo. Com isso, os conflitos também se alastraram pelo planeta devido as facilidades e complexidades do próprio mundo moderno, tanto o conflito trazido aqui por Alves (2004), sobre a necessidade de mudanças nadinâmica do mundo como em nossas práticas docentes.

Sabe-se que as mudanças são necessárias, isso é fato, mas por que elas não ocorrem? Respondendo à pergunta, a experiência tem mostrado que, na maioria das vezes, almeja-se por práticas diferenciadas, usando a criatividade, porém não se sabe como fazer para que as mudanças realmente aconteçam.

Durante toda a vida escolar, os alunos ficam sentados no banco escolar reproduzindo, copiando e seguindo um exemplo. Raramente é trabalhado e exigido que exercite o pensamento e a criatividade.

Assim o professor se torna um reproduzidor do conhecimento, pois assim ele foi treinado reproduzindo o currículo preescrito como se fosse uma receita.

Diante da realidade que se apresenta, o professor fica engessado e não consegue se sentir livre para criar e voar, porque o currículo que se tem nas escolas aprisiona, primeiro o professor e depois os alunos. Não é possível fazer diferente numa sociedade onde o belo é o que tudo é padronizado.

Alves (2004), sugere que a força da pressão de grupo seja diminuída para que, aos poucos as mudanças ocorram e, certamente, bons planejamentos serão necessários, não planejamentos unilaterais, mas planejamentos com a coletividade, a partir de escutas, que poderão ser incluídos nos projetos de ensino, nas políticas públicas e nas diretrizes educacionais.

Mesmo com a situação da COVID-19 que veio para acelerar o processo de mudança, o currículo continua engessado, uma vez que os professores foram obrigados a se reinventar para alcançar os alunos, porém por uma situação emergencial e imposta, mas sem a devida orientação das autoridades competentes em relação à matriz curricular das escolas. Cada escola foi se adaptando da maneira como pôde, em alguns casos, teve um certo suporte de suas secretarias, mas a maioria foi se adequando às suas realidades.

2.2 O Currículo e a cultura na construção da identidade

As diferenças sócio culturais são componentes fundamentais das relações sociais. Permeiam o nosso cotidiano, tanto no que se refere às relações interpessoais quanto entre os diversos grupos e movimentos presentes na sociedade. No entanto, essas relações estão muitas vezes marcadas por tensões e conflitos, em função da assimetria de poder que permeiam e provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, afirmam preconceitos, discriminações e violências em relação a determinados atores sociais. (Moreira & Candau, 2014, p.24)

Pensar em um novo currículo para o Ensino Básico é pensar também no diferente, nos agentes e sujeitos que compõem o cenário histórico e cultural de nossa cidade, estado e/ou país.

A sociedade em que vivemos incentiva o individualismo e o consumismo, só têm valor as pessoas que possuem poder, seja ele simbólico ou não. Cita-se como exemplo àqueles que não tiveram acesso à escola, que ficam à margem da sociedade.

A pergunta é: Como é que o currículo pode contribuir para a formação da pessoa cidadã, de forma que ela possa ter consciência de que é ela é quem constrói a sua identidade, pensando na coletividade e não somente em si, pois o individualismo é tão forte que, ao escolher uma profissão, geralmente o critério não está na afinidade que a pessoa tem com a profissão, mas no lucro que a profissão será capaz de gerar.

Se tem ouvido testemunhos de jovens que na sua profissão ganham um salário elevado e não percebem que ao ter um salário “gordo”, também aumenta o seu compromisso ético com a sociedade que o ajudou a formar. Parte deste dinheiro poderia ser muito bem investido em projetos sociais, os quais ajudariam outros jovens a se tornarem pessoas de bem. Contudo: Isso é ensinado na escola ou em casa? Que currículo poderia garantir a formação de pessoas onde fossem incluídos os valores éticos para com a sua sociedade?

Atualmente, essa concepção está na escolha de uma profissão rentável e tão latente que muitos pais incentivam e/ou obrigam seus filhos para que cursem medicina, direito ou engenharia, profissões que atualmente estão em alta no mercado, as demais como professores, pedagogos ou enfermeiros, já não são tão solicitadas, uma vez que o mercado brasileiro está “inchado”, com estes profissionais, sendo que muitos deles aguardam por uma vaga no mercado de trabalho.

2.3 Legislação vigente

A escola é um espaço vivo! “Os documentos que interferem em seu funcionamento (currículo, PPP e outros) devem contemplar o presente e olhar para o futuro” (BNCC na prática, 2018, p. 16). A Lei que prescreve as orientações e as diretrizes para a Educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394/96. No Brasil, é a terceira Lei da Educação, pois a primeira surgiu depois de uma revolução feita por professores que, depois de estudar nos Estados Unidos, vieram para o Brasil com ideias revolucionárias pautadas nos pensamentos de John Dewey, pensador que pôs a prática em foco. Este filósofo norte-americano defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumento para a maturação emocional e intelectual das crianças.

A revolução ocorrida na década de 30, na educação brasileira, ficou conhecida como: *O movimento dos pioneiros*, dando origem a uma carta de denúncias sobre a educação no país. Como resultado, surge a primeira LDBN, Lei nº 4.021/61, a qual foi prevista na Constituição de 1934 e regulamentada em 1961. A segunda versão da LDBN foi a Lei nº 5.692/7 e, por fim, a atual LDBN, promulgada e sancionada em 20/12/1996.

Pela relevância ao nosso objeto de estudo, transcreve-se o texto da Lei que se refere ao Ensino Médio, SEÇÃO IV, (Saviani, 2004, p.173):

Art. 35 – O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- a consideração e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- a separação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;

Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

- adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem as iniciativas dos alunos;

- III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades das instituições;

- 1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do

ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania;

2º - O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas;

3º - Os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

4º - A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Uma breve análise sobre este dispositivo legislativo e a realidade das escolas públicas no país.

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Sobre este inciso da Lei, a realidade que se apresenta, depois de vinte e nove anos, a de que a maioria das escolas públicas não oferecem uma “educação tecnológica básica” e muito pouco trabalha o “significado da ciência, e das artes”. Dificilmente, uma escola se preocupa com a valorização da arte, pois não temos essa cultura, de tal forma que os artistas não conseguem sobreviver dessa profissão.

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem as iniciativas dos alunos.

Infelizmente, pelas muitas exigências feitas aos professores e alunos, o cumprimento das metas e as avaliações internas e externas, fica a preocupação exacerbada com os conteúdos, não sobrando tempo para os docentes planejarem, pensarem ou pesquisarem metodologias de ensino e outras formas de avaliação que não seja a prova. Os alunos passam a maior parte de seu tempo na escola fazendo provas e os professores as elaborando e corrigindo-as, pois a “boa” intenção é a de colocar os alunos nas Universidades, já que as escolas conteudistas têm a fama de maior aprovação de aluno para o Ensino Superior.

Muitos docentes se questionam se vale mesmo a pena “perder” tempo com metodologias diferenciadas, se a memorização e a decodificação é que levam os alunos para os bancos das universidades. Ainda mais que a maioria dos pais quando tem a oportunidade de escolher uma escola para seus filhos, a sua escolha é por aquela que trabalha o conteúdo pelo conteúdo, muitos exercícios, muitos livros, muitas aulas na escola, etc.

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades das instituições.

Nas escolas públicas de ensino médio percebe-se consideráveis avanços, pois hoje se tem professores que atuam

ministrando as aulas de inglês porque têm formação acadêmica. Mas a questão é: o aluno passou toda a sua vida escolar desde a pré-escola até o fundamental I, sem nunca ouvir nada sobre uma outra língua, depois ele tem uma aula aqui e outra acolá no fundamental II, quando chega no ensino médio que já deveria dominar a língua, o aluno não possui base teórica para dar continuidade às aulas de língua estrangeira. Assim, ao sair do ensino médio, não terá tido a preparação necessária para fazer um exame de vestibular e garantir a sua aprovação, a não ser que estude uma língua estrangeira por conta própria, mas não terá o sucesso almejado, pelo que a escola pública também não garante este direito ao aluno.

Observamos que o problema não está na legislação posta ao Ensino Médio, mas nas condições que são oferecidas aos alunos e aos professores nas escolas, pois a LDBN rege o ensino do país nas escolas públicas e particulares, porém os alunos que têm acesso às Universidades públicas do país são oriundos das escolas conteudistas e particulares e não os alunos das escolas públicas.

Neste sentido, é fato afirmar que os alunos que conseguem concluir o ensino médio, ao sair das escolas, não lhes foi garantido “o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.” Também lhes foi negado “o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.” O aluno, ao sair do ensino médio, não sai com uma profissão técnica, a não ser que ele estude em um dos Institutos Federais do município (IF), onde possui um currículo diferenciado e sairá com o certificado de uma profissão, concomitantemente de conclusão do ensino médio. Os cursos de ensino médio têm equivalência legal, porém não estão “habilitando” os alunos a prosseguirem seus estudos em nível superior.

A criação do Plano Municipal de Educação, vigente para 2014 a 2024 (Portal do MEC, 2020), tem subjacente a

busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos. Vivemos atualmente um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário. É possível realizar um bom trabalho de alinhamento dos planos de educação para fazermos deste próximo decênio um virtuoso marco no destino do nosso País. (PNE/2014-MEC/SASE)

O Plano Nacional de Educação faz parte da política de Estado, assim como os demais planos: Estadual e Municipal, tendo validade de dez anos. É a forma que se encontrou de exigir os dispositivos da LDB. O PNE traz no seu arcabouço vinte metas que visam a organizar a educação para uma década.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no título da organização da educação nacional, em seu artigo 8º, menciona que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em forma de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” e seus parágrafos 1º e 2º, cabendo à União e à coordenação da política nacional de educação e aos sistemas de ensino a liberdade de organização nos termos da LDB. “Já os artigos 9º, 10 e 11 definem a incumbência de cada ente da federação no campo da educação” (Portal do MEC, 2020).

É interessante citar a lei que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de

2014, sendo o segundo PNE que o país elabora, pois o primeiro teve a sua vigência entre 2007 a 2010. Tem a sua base na Constituição Federal de 1988 e depois, na LDB da educação.

A partir do PNE, é também elaborado pelas instâncias responsáveis (Fórum Estadual de Educação) e as representações da sociedade civil. O primeiro Plano Estadual de Educação (PEE) foi elaborado em 2008. E o segundo teve a sua aprovação através da Lei nº 4.183 de 25 de junho de 2015 (ANPAE). “O PNE foi elaborado com compromissos, largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na Conferência Nacional de Educação (CONAE-2010), os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional) (PNE/2014).

Das vinte metas que constam no PNE, extraiu-se a meta 3, referente ao Ensino Médio, a qual faz parte das metas estruturantes do Plano.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (PNE/2014)

A respeito do cumprimento desta meta, a Revista Concursos (2020) publicou:

Divulgado nesta quinta-feira (02), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação (MEC), o relatório do Plano Nacional de Educação (PNE) revela uma realidade preocupante sobre a educação no Brasil. O país cumpriu somente uma das vinte metas previstas para serem atingidas entre 2014 e 2024. As demais estão longe de serem alcançadas ou foram cumpridas apenas parcialmente.

O documentário relata, em parte, a realidade brasileira no que se refere à educação no país, pois tudo se agravou com a chegada da pandemia, que ceifou mais de cem mil vidas. Neste mesmo registro, é anunciado que o Brasil retrocedeu nos últimos anos, principalmente nos números do ensino integral e nos gastos com educação. O relatório faz parte do 3º ciclo do monitoramento das metas do PNE 2020, que é publicado de dois em dois anos, para aferir a evolução do cumprimento das metas estabelecidas pelo plano:

O documento mostra que o Brasil retrocedeu nos últimos anos, principalmente nos números do ensino integral e nos gastos com educação. Em outros setores, a melhora ocorre ou há estagnação. A única meta integralmente no PNE é a que se refere à formação de professores do ensino superior, meta que, na verdade, já havia sido cumprida em 2018.

O Instituto também admite que a crise gerada pela pandemia de Covid-19 poderá afetar os próximos números do plano. ‘Em que a pandemia influenciará o próximo período é uma incógnita’, diz o relatório do PNE. (Silva, 2020)

É sabido que toda a transição envolve perspectivas e grandes desafios em sua análise, pois em todo o contexto permanece o cenário antigo. Enquanto isso, adaptar-se ao novo ainda está em processo de evolução e adaptação.

Uma situação preocupante do Relatório e que consta no PNE é a de que ainda existem 680 mil jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos fora das escolas em 2019, o que corresponde a um déficit que deveria ter sido sanado três anos antes. Além disso, a taxa líquida de matrículas dessa faixa no ensino médio ficou em 73%,

permanecendo muito longe da meta estipulada.

Em consulta à Ata da reunião de análise do PNE (27/07/2020-SEI/MEC), pudemos perceber o problema detectado pelos especialistas.

Os alunos brasileiros apresentam franca desvantagem de desempenho cognitivo medidos pelos exames do PISA – em relação aos de países desenvolvidos, em desenvolvimento, asiáticos e da América Latina:

Escores baixos, distribuição pífia ao longo dos níveis de desempenho e baixa taxa de participação. Nacionalmente o problema é o mesmo, o que muda são os baixos parâmetros de correção de fluxo que dão junto, uma falsa impressão de que o IDEB está realmente melhorando.

Diante destes documentos que mostram a realidade do país, além da pandemia ameaçando a todos, seguimos na análise e nos estudos das questões para encontrar outras oportunidades, tanto para os docentes quanto para os discentes, que buscam se encontrar neste emaranhado de questões sem solução, sendo que a pandemia voltou a assustar a região amazônica e a sociedade amazonense ficou temerosa em mandar as crianças e os jovens para as escolas.

Enquanto isso, o governador do Estado e um deputado anunciam em jornal local que tinham chegado os equipamentos necessários às escolas públicas estaduais para o protocolo de retorno.

2.4 Propostas Curriculares

Apresentamos e discutimos, nos itens seguintes, algumas propostas curriculares que, pela sua relevância, convocamos para o nosso estudo.

2.4.1 A BNCC para o Novo Ensino Médio: uma proposta em transição no Brasil

No texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode-se ler:

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. (Brasil, 2011, p. 167)

O contexto no país é de mudanças, conflitos e resistência. No Brasil, o caos parece ter se instalado há muito tempo, não se vê muitas perspectivas, uma vez que os governantes anunciam a todo instante mais cortes na educação. Paralelamente a tudo isso, os gestores da educação vão tentando caminhar com as condições que têm para a construção e realização dos sonhos propostos pelas políticas públicas, entre eles, a política de se construir novos espaços de aprendizagens. Enquanto isso, a violência nas escolas reproduz-se e o desestímulo dos professores também. Nas universidades, a desistência nos cursos de graduação cresce cada vez mais e os alunos pobres que conseguem passar para

medicina e demais cursos de ponta é através de quota. Pereira (2015, p.129) discute muito bem a questão da estrutura e a cultura das escolas na construção da identidade:

A estrutura e a cultura das escolas são dos fatores mais poderosos que moldam a identidade dos professores. Os significados sociais sobre a docência (o magistério, o que significa ensinar, o que é ser professor), umavez construídos em conformidade com a estrutura e a cultura das escolas, bem como afetados pela classe social, o gênero e as diferenças raciais das pessoas, também influenciam a maneira como percebemos a realidade nas escolas. Assim, o individualismo – como uma das marcas mais fortes e mais resistentes da identidade docente – pode ser reforçado tanto por meio da organização e da cultura das escolas, como pelos significados sociais sobre o magistério (a docência, o que significa ensinar, o que é ser professor).

Abre-se aqui espaço para analisar duas vertentes: 1. A estrutura das escolas e 2. Os significados sociais sobre a docência.

Primeiro, sobre as estruturas das escolas, o leitor é convidado a pensar nas escolas públicas que conhecemos e questionamos: Como elas são construídas? Na sua maioria, são em formato de caixas fechadas e gradeadas. As escolas são baixas e quentes, não possuem entradas para a ventilação. No caso de da região norte, onde o clima é quente e úmido, os espaços das escolas são inadequados para que aconteça uma aprendizagem significativa. Muitos professores e alunos passam mal literalmente no tempo do verão, devido à má ventilação e, em alguns casos, a escola é construída de frente para o sol, impossibilitando a permanência de pessoas dentro do estabelecimento em tempo de calor intenso. Já no período do inverno, muitas escolas vão para dentro dos rios, ficam totalmente submersas.

Relativamente ao desporto, não há uma quadra para os alunos praticarem esportes, não há auditório ou salão para as reuniões, as campanhas ainda são no estilo das fábricas, com ruído ensurdecido. A maioria das bibliotecas escolares não funcionam e os alunos são proibidos de entrar. Não existe jardinagem e nem laboratórios na maioria das escolas.

As escolas são, na maioria, frias, sem empatia, sem sensibilidade, sem algo que seja atrativo para os alunos. Quando uma escola tem um jardim, é por iniciativa de algum professor dedicado ou de uma ou outra gestão ou por algum projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAP). Não há um espaço de convivência para que os alunos possam ficar à vontade com seus pares ou estão na sala de aula, ou vão para casa. Essa é a realidade da maioria das escolas públicas que conhecemos.

No que concerne à questão número dois, falemos dos significados, pois é só chegar em uma sala de aula ou em grupo de alunos e perguntar qual a profissão que desejam abraçar, raramente alguém diz que quer ser professor.

Quem é o professor no contexto da sociedade? É aquele que, para sobreviver precisa trabalhar três turnos, o que lhe acarreta sérias enfermidades. O professor pelo trabalho que realiza é um dos profissionais que tem um salário desvalorizado. Como a educação não vai bem no país, a culpa está no professor que não consegue dar conta da sua jornada de trabalho, mais os seus afazeres pessoais e mais ainda, de muitos alunos de uma vez só. Tudo isso tem resultado que a

maioria dos professores estão com síndrome do pânico, outros deprimidos, outros são alcoólatras, enfim, doentes, na sua maioria.

A sociedade brasileira não valoriza a educação, pois pessoas que não são letradas chegam facilmente a assumir cargos importantes no país, inclusive o de presidente da república federativa. Já outros que estudam muito, mal conseguem sobreviver por falta de oportunidades. Trata-se de um paradoxo em nossa realidade que faz com que muitas vezes o aluno olhe para o professor e diga que o seu desejo é ser “bandido”, como aquele seu vizinho que não trabalha, mas tem celular, carro, tênis de marca.

Como elaborar um currículo para a construção da cidadania, se a formação dos professores que acontece nas universidades “obedece” a uma matriz curricular pautada mais no discurso do que em uma prática inovadora? Por exemplo: fala-se muito que a educação deve formar sujeitos pensantes, mas perguntamos: os professores em formação têm espaço para a produção do conhecimento nos cursos superiores? fazer pesquisas e desenvolver projetos? A investigação revela que no ensino superior, o ensino tradicional impera, com conteúdo fixos e muitos exercícios e provas. Poucas atividades nos cursos de licenciatura levam os alunos a perceber como a realidade fora da universidade é complexa. Sem falar nos cursos a distância, em que o aluno vai à faculdade uma vez por semana, sendo orientado por professores inexperientes na área de ensinar e ainda, tem também os cursos de complementação de outras faculdades, os quais deveriam ajudar os alunos a refletir sobre o contexto e a prática, porém da forma como se apresentam formam profissionais desqualificados para o mercado de trabalho. É a educação sendo tratada como uma mercadoria.

Diante deste contexto apresentado por Pereira (2015, p. 132) observa que “o modelo tradicional de formação de professores pode, na verdade, reforçar uma concepção individualista do ensino em vez de uma concepção da docência como uma atividade coletiva.”

Também Esteve (1999), reforça essa ideia de que a formação dos professores falha muito em não aliar a teoria com a prática, deixando essa parte para o final dos cursos, que é o estágio. Ao contrário dos médicos que, desde o início de sua formação orientam-se através de diálogos com os outros profissionais, participando de grupos de pesquisa e observando na prática o trabalho de outros mais experientes.

Nesta discussão de busca à inserção dos professores para transcender os conteúdos da sala de aula, entra uma outra categoria de estudo: a interdisciplinaridade que se discute a seguir, pois segundo Pereira (2015, p.138), uma proposta seria “a ideia de implementar a pesquisa colaborativa nas escolas e em programas de formação de professores”, que seria um meio de ultrapassar os limites propostos pelo currículo escolar na formação desses profissionais.

Ao concluir parte desta reflexão sobre currículo e sua influência na construção da identidade docente e discente, Moreira e Candau (2014, p.47) salientam:

Que é na escola, mas não só ali, que se pode ajudar a desconstruir mentalidades, posturas e comportamentos que atingem a alteridade com preconceito e discriminação. Acrescenta-se que é na escola, mas não só nela que se pode ajudar a formar crianças e jovens

cuja autoestima lhes propicieo respeito por si próprios e pelos outros, condição necessária para o cumprimento dos seus deveres e para a luta por seus direitos como cidadãos do nosso país e do mundo contemporâneo.

Por ser a realidade complexa e contraditória, comandada e dirigida por jogo de interesses, é que não se pode perder jamais a esperança na construção de uma nova sociedade, alimentando a todos com novos conceitos, descobertas e sonhos.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, escreveu que a escola não pode tudo, mas por seu intermédio, ocorrem mudanças significativas na vida dos indivíduos, por isso, a necessidade das pesquisas, das escutas com alunos, professores e pais, pois jamais deve-se perder a capacidade de sonhar, de acreditar que é possível trabalhar com compromisso na construção de um novo currículo que atente para as necessidades do presente século, mostrando para os jovens que eles podem ser pessoas felizes e que as escolhas do presente são importantes na construção do seu futuro.

Na região da pesquisa, trabalha-se com a pedagogia de Projetos, há mais de uma década, onde percebeu-se que através desta prática, quando em parcerias assertivas, traz muitos resultados positivos.

Entre muitos projetos pensados a partir das dificuldades percebidas elaborou-se vários projetos. Entre eles, o Projeto EU (alunos na Universidade), cujo objetivo foi mostrar as portas de entrada para os universitários locais e regionais. Este Projeto foi trabalhado em 2017 e 2018, e foi através dele que foi percebida a necessidade de criar o Projeto EM (Alunos no Ensino Médio), que gerou muitos frutos e cuja metodologia consistia num calendário organizado junto com as escolas do Ensino Médio para as conversas com todas as turmas daquele turno, pois foi necessário reunir em todas as escolas nos três turnos. Nestas conversas, estavam os alunos universitários e professores das duas universidades públicas presentes no município e de uma universidade particular. A preocupação partiu do grande número de alunos de 1º e 3º anos do ensino médio, reprovados, assim como, de um elevado número de alunos que se evadiam dos cursos superiores nas áreas exatas, no município, o que não é muito diferente do que acontece em outros municípios do Estado.

O Projeto obteve bom resultado, mesmo sendo trabalhado em apenas um ano, pois observou-se nesse período, alunos mais conscientes nas escolhas dos cursos para as universidades, alunos mais estimulados nas escolas de ensino médio e em relação ao ensino fundamental. Aumentou, também, o número de alunos que conseguiram aprovação para ingresso no Instituto Federal (IFAM), uma escola com muita procura no município. Além disso, em 2019, a SEDUC em parceria com a UEA, lançou um Programa “Eu na Universidade”, usando o ambiente de mídia, nos mesmos moldes do projeto criado, elaborado e executado por nós, na modalidade de ensino a distância. Neste sentido, acredita-se que, com um pouco de criatividade e disposição é possível fazer a diferença em nossas realidades, na sala de aula, também na escola, mesmo diante do “caos” em que se apresenta a educação.

2.4.2 Propostas contemporâneas sobre currículo

Segundo Macedo (2017), o currículo tem nome e sobrenome, assim como as pessoas. Nesta perspectiva, abordar-se-á algumas propostas que tem tido bons resultados nos tempos modernos. Entre essas abordagens apontam-se: o currículo pensado a partir da pedagogia de projetos, o currículo por problemas, o currículo por temas geradores e problematização, o currículo por módulos de aprendizagem, hipertextual e educação online e por fim, o currículo por formação.

A ideia de currículo como projeto é pensar além do momento que se vive, é olhar para o passado compreendê-lo e pensar sobre ele, entender o presente e articular ações para se efetivar em um futuro próximo. Por isso, o PNE tem a duração de dez anos. Neste contexto, abordar-se-á o currículo trabalhado através de projetos. Não porque seja moda, mas a partir de práticas vivenciadas nas escolas e que tem despertado o interesse dos alunos para a construção do pensamento e motivação para continuar os estudos.

2.4.3 O currículo e a pedagogia de projetos

A ideia da pedagogia de projetos apesar de não ser nova para o mundo, para os brasileiros é bem recente, pois quando se busca na história dos cursos de licenciaturas e pedagogia, (década de 90), tal temática nem se quer era mencionada. Nesta época, quem fazia projetos eram os cientistas e os engenheiros e os professores davam aula.

Ao contrário daqueles tempos, vivencia-se uma verdadeira metamorfose. Isso mesmo, sejam todos bem-vindos ao século XXI, o século do “novo normal”, e neste novo contexto, não é possível e nem admissível ter ou ser um profissional da educação que não entenda a importância de se trabalhar a partir de novas possibilidades.

A ideia, porém, da pedagogia de projetos foi criada no início do século XX, por John Dewey. Segundo sua concepção de educação, é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura, sendo necessário trabalhar o futuro no presente, fazendo aquilo que traz sentido para a vida.

Muitas escolas têm traçado sua nova caminhada na linha da educação transformadora, buscando desenvolver a pedagogia de projetos, uma forma dinâmica de inovar as aulas e o currículo.

Para contribuir com esta discussão, convocamos Ghedin (2007, p.325):

Se compreendermos a prática pedagógica por meio de projetos de aprendizagem como instrumento cujo ponto de partida é a identificação do nível de desenvolvimento dos alunos e a definição do padrão de desenvolvimento desejável, estaremos mais próximos de perceber as relações entre Projetos de Aprendizagem e toda a dinâmica de sua transversalidade sobre os sujeitos envolvidos.

Na tentativa de ultrapassar a educação tradicional que visa, sobretudo, ao conteúdo e provas, que não atende mais às necessidades da sociedade, onde a matriz curricular ainda é disciplinar, surge a proposta de se trabalhar com os projetos de aprendizagem, algo que a investigação e as experiências mostraram que é possível trabalhar na educação

básica em todos os níveis de ensino, visto que através dos projetos de aprendizagem, é possível desenvolver ideias próprias, no sentido de conhecer melhor o mundo para transformá-lo.

Os projetos de aprendizagem mostram uma visão diferente do que seja conhecimento e currículo e representam uma outra maneira de organizar os trabalhos na escola. Caracterizam-se pela forma de abordar um determinado tema ou conhecimento, permitindo uma aproximação da identidade e das experiências dos alunos. É uma maneira de vincular os conteúdos escolares entre si e com os saberes produzidos no contexto social e cultural, assim como com problemas que dele emergem.

Dessa forma, eles ultrapassam os limites das áreas e conteúdos curriculares tradicionalmente trabalhados pela escola, uma vez que implicam o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação, de sua ordenação, análise, interpretação e representação. Implicam igualmente atividades individuais, de equipes e da escola, tendo em vista os diferentes conteúdos trabalhados (atitudinais, procedimentais, conceituais), as necessidades e interesses dos alunos.

É muito proveitoso o trabalho com os projetos, o que pode ser comprovado através de uma escola para a qual se fez assessoria pedagógica, em que começou por explicar aos professores como seria o trabalho com os projetos de aprendizagem e seus benefícios para os alunos e para toda comunidade escolar.

Nesta escola específica, observou-se que os professores já trabalhavam com os projetos e o resultado era apresentado em uma feira da escola, porém tudo de forma muito mecanizada, porque não havia relação alguma da pesquisa com os conteúdos trabalhados em sala de aula. O critério para a escolha do conteúdo, era algo que chamasse a atenção do público avaliador, sendo a intenção dos grupos ganhar o prêmio oferecido pela escola. Quando a feira acabava, não se ouvia mais falar naquele assunto.

Por incrível que possa parecer, os professores em questão tiveram muitas dificuldades em encontrar uma problemática em seu entorno que estivesse ligada aos conteúdos e, ao mesmo tempo, buscasse solucionar uma problemática da própria escola. Mas, aos poucos, todos foram estudando e aprendendo que a proposta da Pedagogia de Projetos não era tão difícil assim, porém somente o aprender fazendo facilitou a aprendizagem daqueles alunos.

O resultado foi bem satisfatório, pois os docentes perceberam que, quando as crianças e os jovens se entregam às pesquisas, os conteúdos se tornam mais atrativos, permitindo aos alunos saírem dos espaços restritos das salas de aulas, indo para diferentes espaços no mundo.

Trabalhar com projetos de aprendizagens faz com que as crianças e os jovens tenham contato com o conhecimento, não como algo pronto e acabado, mas como algo controverso e em constante mutação. Um dos aspectos mais importantes no trabalho com projetos é que abre-se um leque para desenvolver atitudes ativas e reflexivas diante de novas aprendizagens, pois na medida em que percebe-se o sentido e o significado das coisas em nossas vidas, compreende-se melhor o mundo.

Nesta discussão sobre os projetos de aprendizagem, convoca-se Hernandes (1988, p.89), para dialogar sobre o assunto: trabalhar com projetos “significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema, partindo de um enfoque relacional que inclua ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas”.

Para o autor, trabalhar com projetos não é um processo metodológico, e sim uma concepção de ensino, uma maneira diferente de despertar a compreensão e a curiosidade dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola, ajudando-os a construir sua própria identidade.

A pedagogia de projetos é vista pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade. Isto de fato pode ocorrer, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

É também, um meio de trabalho pertinente ao processo de ensino-aprendizagem que se insere na Educação promovendo-a de maneira significativa e compartilhada, auxiliando na formação integral dos indivíduos, permeado pelas diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal, procedimental para os mesmos. Os projetos de aprendizagem não se inserem apenas numa proposta de renovação de atividades, tornando-as criativas, mas também, numa mudança de postura que exige o repensar da prática pedagógica, quebrando paradigmas já estabelecidos. E ainda, possibilita que os alunos decidam, opinem, debatam, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos.

Para que o trabalho com os projetos de aprendizagem tenha sucesso, é muito importante oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Assim sendo, o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento.

O fato de a pedagogia de projetos não ser um método exigido nos currículos tradicionais para ser aplicado no contexto da escola, dá ao professor uma liberdade de ação que habitualmente não acontece no seu cotidiano escolar. O compromisso educacional do professor é justamente saber o que, como, quando e por que desenvolver determinadas ações pedagógicas. E para isto é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do aluno e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica.

Mais do que uma técnica atraente para transmissão dos conteúdos, a proposta da Pedagogia de Projetos é promover uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica. As Escolas que adotam a Pedagogia de Projetos tomou novos rumos, pois esse movimento tem fornecido subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade dos alunos, numa perspectiva de construção do conhecimento por eles mesmos, mais do que na sua transmissão pelo professor.

A pedagogia de projetos pode contar em seu arcabouço com as metodologias ativas da escola nova e com a teoria do construtivismo de Piaget (1994) e Vygotsky (1978), ambos autores inconformados com essa maneira estática que, ao longo dos anos, a escola vem trabalhando os conteúdos, uma pedagogia arcaica que insiste em continuar essa forma particular de transmissão que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade.

Na Pedagogia de Projetos a relação que acontece no processo de ensino-aprendizagem é voltada para a construção do conhecimento de maneira dinâmica, contextualizada, compartilhada, que envolva efetivamente a participação dos educandos e educadores num processo mútuo de troca de experiências. Nessa postura, a aprendizagem se torna prazerosa, pois ocorre a partir dos interesses dos envolvidos no processo, da realidade em que estes estão inseridos, o que ocasiona motivação e satisfação em aprender.

Neste sentido, Ghedin (2007, pp. 320-321) salienta:

O projeto de aprendizagem oportuniza as novas formas de ensinar e aprender, além da quebra de paradigmas antigos, na forma sequencial da apresentação dos conteúdos, na classificação dos alunos por séries; fatos esses que serão dissolvidos totalmente no decorrer do processo e, principalmente, no rompimento de nossas atitudes ante o conhecimento, fazendo com que este, pelas inúmeras possibilidades de aquisição de informações (pela temática), possa tornar possível a aquisição/construção do verdadeiro saber, a todos os envolvidos no processo. Além disso, as informações, o conhecimento e o saber são tecidos por intermédio das relações e trocas que os projetos de aprendizagem viabilizam, das experiências e conhecimentos de alunos e professores, dos confrontos pedagógicos ocorridos na busca de responder as dúvidas temporárias e certezas provisórias, que se encontram enredados na construção da aprendizagem, pelo nós da educação.

Não é a intenção aqui alongar-se na tentativa de convencer professores que trabalhar com os projetos de aprendizagem na escola dinamiza o processo pedagógico, mas apenas contribuir, com as teorias e as experiências vivenciadas, mostrando que trabalhar com projetos é também lidar com pesquisa, mesmo em um currículo fechado como é o currículo atual. A intenção é mostrar que é possível desenvolver a prática da pesquisa nas escolas através dos projetos de aprendizagem, contribuindo, desse modo, para a formação de pessoas mais críticas e mais participativas, pois esta pedagogia insere os alunos no meio social, permitindo-lhes conhecer suas realidades e sentir o desejo de nela interferir.

Na construção do currículo deve-se ter em conta a discussão sobre os conceitos de competência e sua relação com a sociedade em que se vive. No caso, uma sociedade capitalista e que se move por jogos de interesses. Ramos (2001, apud Araujo, 2008), discorre sobre a relação trabalho e educação neste contexto, pois quando se diz que alguém é competente, a lógica é que o outro é incompetente. A importância da relação trabalho-educação justifica-se, porque, a partir dela, a formação humana e se configura como processo contraditório e marcado pelos valores capitalistas. “Esse processo, à medida que se institucionaliza, força categorias apropriadas, como por exemplo: educação básica, formação profissional, educação profissional”. (Ramos, 2001, apud Araujo, 2008, p.88)

Ao apontar uma formação que se articula com o mundo do trabalho, da produção e das problemáticas e os desafios da vida moderna, a proposta de formação por competências aqui apresentadas “objetiva a superação das antinomias que nos levaram a construir currículos pautados nas separações fragmentárias e nas compreensões não comunicantes”. (Macedo, 2017, p. 98)

A reivindicação formativa que se busca trabalhar vai ao encontro também da desconstrução das naturalizações ou coisificações dos saberes formativos, na medida em que as referências que advêm dos mundos não disciplinares, acabam por colocar o saber acadêmico sob constante tensão, no que concerne ao valor de suas verdades:

Diz-se que a pedagogia das competências é, na sociedade contemporânea, a pedagogia da sociedade pós-industrial. Entretanto, é preciso refletir epistemologia, ética, política e pedagogicamente sobre esses sentidos que configuram o processo de formação e o currículo, até porque a centralidade cognitiva desse conceito pode facilmente colocá-lo numa reedição psicologizante de gestão do aprendizado nos cenários curriculares. (Macedo, 2017, p.99)

Apresenta-se o conceito de competências como um “conjunto de saberes e habilidades que os aprendentes incorporam por meio da formação e da experiência, conjugados à capacidade de integrá-los, utilizá-los, transferi-los em diferentes situações” (Macedo, 2017)

A Pedagogia que dá conta desta realidade está pautada em uma concepção de currículo mediada pela pedagogia ativa e construtivista, tendo como base teórica as ideias de John Dewey (1900), Jean Piaget (1994) e Vigotsky, (1978), onde a ideia defendida na formação de pessoas se configura através do saber teórico (formalizado) e prático (técnico e metodológico), os quais também são conhecidos como os saberes em uso.

Um currículo pautado na perspectiva das competências, defendido por muitos autores, deve levar em conta algumas atitudes didático-pedagógicas muito importantes no viés formativo da pessoa. São eles:

Valorização da transposição didática;

Globalização dos saberes;

Uso das ideias-chave ou noções-núcleo como orientação dos módulos de aprendizagem;

Aprendizagem para e pelas situações de cenários de trabalho;

Tradução dos conteúdos em objetivos flexíveis;

Envolvimento dos alunos em projetos de trabalhos;

Avaliação como observação processual; avaliação formativa;

“Transferência” de conhecimentos, habilidades e valores;

Necessidade de planejar problemas e encontrar estratégias para resolvê-los, no caso do uso da perspectiva pedagógica da aprendizagem por problemas;

Interesses pelos processos de aprendizagens dos alunos;

Avaliação centrada nas evidências de desempenho demonstrado nas situações mais próximas possíveis daquelas

que os alunos poderão enfrentar na realidade realizada em tempo relativizado. Recomenda-se, aqui, o uso de indicadores flexíveis, através predominantemente, de instrumentos avaliativos de registros.

Todos esses pontos abordados por Macedo (2017) sintetizam de maneira clara a proposta que fundamenta a BNCC, permitindo-nos pensar em um currículo mais flexível, com a participação dos alunos e da sociedade, através do diálogo e das ferramentas tecnológicas e de comunicação. Não ignoramos, porém, os debates existentes na sociedade.

Para Ramos (2001), um currículo pautado nas competências não é adequado, por entender que os governantes utilizam este instrumento para “adestrar” pessoas e submetê-las à lógica do trabalho “escravo”, onde a educação é vista como uma mercadoria. Por isso, receberá uma educação de qualidade quem tiver o capital para adquiri-la.

Durante este embate social, em um contexto de muitas mudanças na educação, surge a pandemia, algo nunca vivido pelos habitantes do planeta, logo, as atenções do mundo inteiro, voltam-se para o que fazer diante de uma situação que levou muitas pessoas à morte.

Neste cenário, os debates em torno da BNCC cessaram e, em seu lugar, surgiu a questão: “como sobreviver em um contexto pandêmico?”. Multiplicam-se encontros online, congressos, e lives que chamam a atenção da sociedade para os riscos que o vírus pode trazer às crianças, jovens e professores nas escolas.

É claro que a atenção de todos está para os cuidados em preservar a vida. Paralelamente, todos os envolvidos na educação buscam “construir” um novo currículo, agora com mais este ponto a considerar, o COVID-19, seguindo os protocolos aconselhados e exigidos pelos órgãos de saúde pública e pelo Ministério da Saúde.

Neste espaço de contradição e controvérsias, Freitas (2002 *apud* Macedo, 2017, p.93), tece comentários relevantes sobre a sociedade capitalista e contraditória presente e histórica:

O pensamento progressista já examinou como o capital escamoteia a formação do trabalhador, na medida em que educá-lo é permitir que se torne cidadão conscientes das contradições do próprio sistema capitalista. A questão que se coloca para o capital é: Como instruir um pouco mais sem aumentar o grau de conscientização das classes populares?

[...] sendo a escola um local de preparação dos trabalhadores, ela não pode estar fora de sintonia com as novas habilidades exigidas no interior da produção: isso implica maior “participação” e “democracia” no interior da escola. É interessante notar que também no interior da indústria começa a ser experimentado, dentro do novo padrão de exploração implantado (tecnologia de grupo, células, círculo de controle de qualidade, planejamento participativo, qualidade total, avaliação de competências, etc.).

A contradição na sociedade é visível, aumentando, desse modo, o desafio dos educadores e alunos nas escolas: Formar pessoas cidadãs que sejam capazes de discutir sua realidade e perceber o que está nas entrelinhas e nos diversos contextos sociais é um trabalho de superação e enfrentamento da realidade atual.

Quais os interesses que estão em jogo e que favorecem a que as crianças e jovens retornem às escolas em tempos de pandemia? Por que os governantes exigem a presença de professores e alunos nas escolas, colocando em risco

a vida dos mais idosos? Quais os reais interesses para que as aulas retornem ou que continuem de forma remota? Será que o ano letivo está mesmo todo comprometido?

A seguir uma breve abordagem do currículo e novas formas de apresentação.

2.4.4 O currículo por problemas

O currículo por problemas faz parte das metodologias ativas, tendo sua origem nos pioneiros da escola nova, hoje conhecida por todos como “Metodologia ativa”. Primeiramente, ficou conhecida internacionalmente como aprendizagem baseada em problemas, em inglês PBL (Problem Basead Learning). Essa metodologia tem como característica principal desenvolver trabalhos em equipa para promover o processo de ensino aprendizagem através de problemas.

Quem primeiro desenvolveu estas atividades foram os médicos, pois foi uma necessidade utilizar tal método na resolução de problemas relacionados à medicina. Em seguida, outros campos do saber também adotaram essa ideia e os principais métodos foram utilizados e adaptados para contribuir na formação de profissionais e na educação básica. A eficiência deste método em relação ao ensino tradicional é destacada da seguinte forma:

Comparando o PBL, com abordagens tradicionais da sala de aula, Strobel & Barneveld (2009) avaliaram vários estudos e concluíram que o PBL é muito mais eficiente na retenção de conteúdos de longo prazo, bem como na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades profissionais. Embora pareçam evidentes a docentes experientes, pesquisas demonstraram que no PBL a qualidade de um problema (sua complexidade, graus de dificuldade, interações e desdobramentos) influencia na qualidade do trabalho da equipe estudantil e na aprendizagem de seus membros (Hurk *et al*/2001). Para Hurk et al. 2001), o PBL tem como uma de suas bases de aprendizagem colaborativa. (Carvalho & Neto Andrade, 2009, p. 46)

O trabalho centrado na proposta curricular, cuja base filosófica está nos problemas, tem a aprendizagem focada no aluno, ao contrário do ensino tradicional que tem o foco no professor e no conteúdo. Assim, uma aprendizagem centrada no aluno e na resolução de problemas tem o objetivo de fazer com que este estude determinados conteúdos de forma reflexiva e com base nos problemas concretos. Desse modo, o aluno é estimulado a ter atitudes positivas, na busca de novos saberes.

Após o elenco de situações, cada uma deverá ser analisada em suas particularidades a fim de que se determinem os conhecimentos que o aluno deverá possuir para cada uma delas. O referido elenco constitui os temas de estudo. Em seguida, cada tema deverá ser transformado em um problema a ser discutido em grupos de trabalhos.

A aprendizagem baseada em problemas deverá ter um grupo de apoio (composto, em geral, de um orientador e de 8 a 10 alunos) como suporte para os estudos, distribuindo funções entre aos elementos do grupo. Existe uma comissão de elaboração de problemas que deve seguir alguns critérios básicos, os quais serão encaminhados para as equipes de trabalho com critérios pré-definidos: O problema deverá ser formulado em termos o mais concreto e conciso, dirigir o aprendizado para um número limitado de itens, dirigir-se apenas a itens que possam ter alguma explicação baseada em

conhecimento prévio dos alunos e orientá-los para estudos independentes.

Macedo (2017), sugere alguns passos que consideramos relevantes para aqueles que optarem por aplicar essa técnica de ensino:

Primeiro, a leitura do problema; em seguida, identificação e esclarecimentos de termos desconhecidos; identificação dos problemas propostos pelo enunciado; formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior, (os alunos nesta fase utilizam os conhecimentos de que dispõem sobre o assunto); resumo das hipóteses ou questões formuladas; formulação de objetivos de aprendizagem; estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizagem; retorno ao grupo de apoio ou de trabalho para a discussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase anterior.

Segundo Macedo (2017), a proposta tem sua importância devido ao problema estudado ter uma articulação com o processo de problematização dos fenômenos. Assim, a construção de um currículo caminha no diálogo entre todos os envolvidos, a partir de uma reflexão significativa, buscando obter uma compreensão da realidade pautada na ética e na política, indissociavelmente. Como foi possível observar nesta reflexão sobre o currículo por problemas, trata-se de um recurso que parece viável e que tem contribuído de forma satisfatória para a formação de muitos alunos que se permitem pensar a realidade de forma questionadora e reflexiva.

2.4.5 O currículo por projetos

As experiências observadas através de um currículo por projetos são fabulosas, pois é possível através desta metodologia averiguar, acompanhar todo um processo de aprendizagem dos alunos.

Os projetos permitem uma melhor organização das disciplinas como português e matemática, contribuindo com a prática pedagógica dos professores e coordenadores a desenvolverem um trabalho docente de forma mais dinâmica e organizada nas escolas.

As vantagens em trabalhar com os Projetos são inúmeras, porque no projeto são previstas todas as ações que serão desenvolvidas, bem como os objetivos propostos para aquele período que poderá ser de curto, médio ou longo prazo. E ainda, durante o processo.

Os alunos pesquisam, descobrem, se envolvem com o objeto de estudo e produzem o conhecimento, além de desenvolver a autonomia, competências e habilidades diversas, ao mesmo tempo que treinam a capacidade de trabalhar com um grupo.

Neste sentido, Carvalho e Neto Andrade (2019, p.68) questionam:

Os projetos são as respostas que a escola necessita? Será que a pedagogia de projetos apresenta as melhores soluções para a questão do ensino e aprendizagem?
Com as mudanças advindas pelas tecnologias da informação, 'os projetos' respondem aos desafios contemporâneos da educação?

Acredita-se na proposta curricular que adota a pedagogia de projetos, por isso, responder-se-á estas questões através de uma descrição adotada por Hernandez e Ventura (1998, *apud* Macedo, 2017, p.105):

Em cada nível de escolaridade, essa escolha adota características diferentes. Os alunos partem de suas experiências anteriores, da informação que têm sobre os projetos já realizados ou em processo de elaboração por outras classes. Essa informação deve se tornar pública nos espaços formativos. Dessa forma, o tema pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum, originar-se de um fato da atualidade, surgir de um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro projeto. O professorado e os alunos devem se perguntar sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema. Todos eles analisam, de diferentes perspectivas, o processo de aprendizagem que será necessário levar adiante para construir conjuntamente o projeto.

Entre as inúmeras vantagens em trabalhar com os Projetos, é importante afirmar que eles nos permitem aproveitar melhor o tempo de maneira mais flexível, “pois as etapas têm o tamanho necessário para conquistar o objetivo” (Carvalho & Neto Andrade, 2019, p.72). Outras vantagens advêm pelo fato de o projeto não ser estático, os sujeitos vão dando o corpo e a forma ao se depararem com os resultados da pesquisa, proporciona inúmeros momentos de reflexão e oportunidades de descobertas. E, por fim, o momento de mostrar para a comunidade escolar os resultados alcançados parciais ou finais.

2.4.6 O currículo por temas geradores e por problematização

Também pertencente às metodologias ativas, o currículo por problematização é um modelo apresentado por Maguerez (1996), que se apresenta de forma muito semelhante ao PBL, Carvalho e Neto Andrade (2019, p.52), esclarecem que, “embora às vezes alguns utilizem a expressão ‘problematização’ como sinônimo de PBL, a maioria dos pesquisadores das metodologias ativas apresentam esse caminho como outra proposta para a aprendizagem por meio de problemas”.

Essa metodologia de trabalho docente envolve cinco etapas do processo de progressão pedagógica da problematização:

1. Observação da realidade;
2. Observação da maquete;
3. Discussão;
4. Execução da maquete;
5. Execução na realidade.

A proposta de trabalhar com os temas geradores, surge com Paulo Freire, que deixou um grande legado para todos os educadores e alunos, mostrando a importância de se conhecer a realidade para interferir nela através de atitudes positivas. Seja qual for o método a ser adotado, conhecer a realidade e os sujeitos que estão inseridos nela, é passo sine qua

non para se obter sucesso em seu trabalho.

Para Macedo (2017, p.108), trabalhar com os temas geradores:

significa possibilitar a articulação do trabalho pedagógico com a realidade sócio cultural das pessoas em aprendizagem curricular, seus interesses, com os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos tem direito de acesso. Os temas vão mobilizar um clima de trabalho conjunto e de cooperação à medida que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados de aprendizagem.

É importante lembrar que o tema gerador não pode ser visto como “uma camisa de força”, mas sim como uma inspiração para o trabalho pedagógico curricular, que parte da premissa de que a educação oferecida pelo estado não é igualitária e nem justa pelo que se faz necessário que se busque todas as formas e modelos de educação capazes de ajudar os alunos a se verem como parte da sua realidade. Assim sendo, se ele conseguir posicionar-se como sujeito, também será capaz de buscar meios para se libertar de toda e qualquer forma de opressão.

É dever da educação desafiar os alunos, nutrindo neles a valorização pelo conhecimento científico e a criatividade, de maneira que sejam capazes de articular criticamente os temas e os saberes, pois “historicizar e politizar a relação com os saberes são caminhos inerentes à perspectiva pedagógico-curricular dos temas geradores” (Macedo, 2017, p.109).

Macedo (2017, p.110), ajuda a fixar a proposta de trabalhar com os temas geradores e com a problematização, deixando claro a sua característica fundamental:

cabe lembrar que uma característica fundamental da proposta é a necessária articulação destes conhecimentos com a prática pedagógica, viabilizada exatamente pelo tema gerador. Verdadeiro fio condutor das atividades, e ao mesmo tempo, organizador dos conteúdos, mas esses conteúdos não se amalgamam, nem se desfiguram ou são disfarçados pelo tema. Ao contrário, eles se tornam significativos e ficam revestidos de seu real valor e de sua função social, na medida em que são sempre contextualizados, sendo adquiridos para alguma finalidade concreta e em função de um objetivo elucidado.

Dada a relevância de se trabalhar com o tema gerador e com a problematização, entende-se que ambos são necessários para serem adotados em uma prática docente reflexiva, que parte de um trabalho docente pautado em desvendar realidades.

2.4.7 O currículo por módulos de aprendizagem

Uma outra maneira de fazer acontecer o processo de ensino aprendizagem é através dos módulos aplicados nas escolas e universidades, correspondendo a uma prática de flexibilização do currículo, também como uma metodologia muito utilizada nos cursos semipresenciais e a distância.

Quando a Universidade Federal (UF) iniciou o processo de interiorização, no ano de 1990, optou-se por trabalhar o processo de aprendizagem no curso de Licenciatura em Pedagogia através dos módulos, uma vez que facilitou para a

Universidade a oferta dos cursos, trazendo de Manaus (a capital) os mesmos professores para ministrarem as aulas.

Ainda hoje, os cursos de formação continuada oferecidos aos professores seguem esta dinâmica modular, dadas as dificuldades geográficas apresentadas pelo nosso Estado.

Na explicação deste modelo, Macedo (2017, pp.110-111), refere:

Preocupar-se com a fragmentação das formações, bem como, com a construção, no âmbito dos currículos, de um itinerário formativo, onde o aluno possa construir com considerável autonomia seu percurso de aprendizagens; a edificação de uma flexibilidade quanto à terminalidade desse percurso...tudo isso leva autores como Michael Young, por exemplo a proporem a modularização como uma das alternativas possíveis para se superar os currículos lineares e de itinerário de formação rígida. Acrescenta a esta possibilidade de organização curricular a abordagem por resultados.

O modelo que se apresenta tem a preocupação de desenvolver no aluno a sua autonomia para os estudos, proporciona uma aprendizagem mais flexível, oportunizando outras aprendizagens que se articulem com temas transversais, de modo a se dinamizar num movimento em espiral, onde os temas, as proposições, problemáticas, conceitos fundantes da experiência formativa sejam vivenciados, perpassando toda a formação docente, requerendo conhecimentos específicos para tal.

Um ponto relevante a ser destacado é a importância e a forma como os alunos são avaliados, pois são envolvidos em dinâmicas diversas, computadas para sua avaliação, que não necessariamente a prova no término de uma disciplina. Já na formação modular, os professores e instrutores aproveitam de forma dinâmica o processo de experiência e vivência de cada aluno. Essa abordagem avaliativa curricular está centrada no aluno, visto que ele é estimulado a pensar em seus objetivos e pode traçar as metas e definir os critérios para alcançá-los.

É importante fazer uma diferenciação entre modularização do currículo e abordagem por resultados. A este propósito, Macedo (2017, p.112) salienta que esta se dá da seguinte maneira:

tanto a modularização como a abordagem por resultados podem afirmar ser perspectivas curriculares centradas no aluno, embora de um ponto de vista um tanto diferente. É assim que a abordagem por resultados começa descrevendo o que o aluno pode desejar alcançar, definindo os critérios de reconhecimento do aprendizado já realizado, ao passo que a modularização se concentra nos alunos como administradores de seu próprio aprendizado, que precisam de retorno explicitadores a fim de criar a base para melhoria das suas próprias estratégias de aprendizado, como responsáveis pelas decisões e como selecionadores de programas de aprendizagens.

Para este modelo, Young (2000 apud Macedo, 2017), faz uma crítica pertinente, dizendo que a modularização por si só não é capaz de assegurar um bom desempenho do aluno, nem mesmo do processo de ensino aprendizagem. É necessário que sejam pensadas estratégias pedagógicas pertinentes para que se alcance a “elevação do desempenho”. Neste sentido, entra o papel fundamental do professor e sua valorização. O autor faz uma crítica severa ao currículo centralizado somente no aluno ao sustentar que:

a contraposição entre a centralidade do aluno, em especial no contexto da abordagem baseada em resultados, que dá tanta atenção à avaliação, pode facilmente distrair a atenção dos desenvolvimentos de uma pedagogia centrada no aluno [...] minha crítica a um currículo centrado no aluno concentrou-se nas limitações das abordagens que dão excessiva ênfase ao papel ativo dos alunos; argumentei que elas desdenham a necessidade de novos papéis para professores. (Young, 2000 *apud* Macedo, 2017, p.112)

Essa preocupação é relevante, pois sabemos que uma aprendizagem para a formação do mundo do trabalho não pode ser apenas baseada em ensaio e erro, porquanto cada vez mais a escola precisa preparar o jovem como profissional e para o mercado de trabalho que exige conhecimento e habilidade que não podem ser aprendidos apenas no exercício da profissão.

Uma outra preocupação é quanto aos conteúdos na organização curricular por módulos. Neste ponto, a reflexão cabe em relação a importância da aplicação do conhecimento, o que envolve diferentes estratégias de ensino, porque a aplicação do objeto do conhecimento é tão importante quanto ele próprio.

Então, é plausível afirmar que um currículo organizado por módulos pode oferecer inúmeras possibilidades, permitindo diferentes combinações de conhecimentos disciplinares e de aplicações que podem ser definidas por resultados. É importante ressaltar que o desenvolvimento das habilidades gerais exige uma atenção especial para a especificação dos conteúdos, dos contextos e dos processos, como por exemplo: as experiências nas indústrias e em trabalhos em equipes. E, para cumprir com tal exigência, não se pode esquecer de que qualquer currículo deve ir além de uma proposta modular nacional ou dos resultados de aprendizagem que estiverem centrados no individualismo.

2.4.8 O currículo em rede, hipertextual e educação online

Como fugir das tecnologias da informação e da comunicação nos tempos modernos? Elas estão por toda parte. Ao nascer, os bebês já estão conectados à tecnologia da informação. As crianças que nascem neste século, suas mães não cantam mais canção de ninar para acalantá-las, ao contrário, elas simplesmente lhes entregam um tablet ou um celular para niná-las ou sossegá-las.

As primeiras letras do alfabeto que as crianças aprendem não são mais o ABC, mas sim, o WWW...alguma coisa. As crianças e os jovens, (os nativos digitais), antes mesmo de irem à escola, já conseguem fazer a leitura de mundo, (do seu mundo), o mundo da cibercultura. Quando em palestras nas escolas e durante as conversas com os professores, até o ano 2019, sempre salientava que não seria mais possível voltar atrás, pois o mundo caminha pelas tecnologias da informação e comunicação, por isso, a necessidade de dominá-las.

Século XXI, tempos modernos, alunos da era digital e professores tradicionais, mas aconteceu algo muito inesperado, um vírus que parou o planeta e obrigou a todos a ficar em casa e a trabalhar com o celular e o computador. Quem não tinha recursos adequados teve que procurar alternativa, porque não tinha outra solução, a não ser ministrar aulas remotas e híbridas.

Desta maneira, entre resistências, hesitação e angústias, as aulas foram acontecendo. A pandemia, apesar do lado negro, mostrou às pessoas que elas são capazes de se reinventar e de se adaptar ao novo. A experiência foi dolorosa, mas passados alguns meses, muitos daqueles professores que resistiam às tecnologias e em ministrar aulas com recursos tecnológicos, ainda estão muito inseguros mas preferem atender aos alunos de forma remota. Outros, porém, permanecem no conformismo, aguardando a onda passar e o tempo para se aposentar.

Sobre as potencialidades das TIC, Macedo (2017, p.115) sustenta que elas são:

potencializadoras de outras maneiras de se estruturar o currículo, as chamadas TICs apresentam hoje um desafio que vai além do tecnológico quando são transferidas para a educação ou produzidas neste cenário social. Incitam problemáticas éticas, políticas, epistemológicas e pedagógicas- curriculares. Como qualquer contexto técnico, faz-se necessário refletir as ambivalências que crivam o seu uso socioeducacional. Até porque avanço técnico, não significa avanço social, tampouco educacional.

Existe sim a necessidade de um currículo que envolva as TIC, porém no contexto em que se vive, nas escolas públicas do Estado é quase inviável, por não se ter acesso a uma boa rede informática. Durante todo o período pandêmico foram perceptíveis os transtornos experimentados em oferecer aulas remotas, pois se faz necessário que se tenha um compromisso sério dos governantes no sentido de disponibilizar os recursos tecnológicos necessários a este novo modelo de ensinar e aprender, uma vez que a maioria dos alunos não dispõem sequer de um celular para acompanhar as aulas online em casa.

A internet trouxe muitos avanços no que se refere à aquisição de saberes, pois com um clique acessam-se sites que levam a outros mundos de forma imediata e em tempo real, que seriam impossíveis de conhecer se não fosse a tecnologia. É fato que neste novo contexto, as tecnologias apontam para soluções interessantes e potencialidades significativas, quando se pensa na democratização da educação e “na diversidade de configurações e modos de relação com o conhecimento, numa realidade sociotécnica que nos desafia, vinda principalmente do mundo do trabalho, da produção, da cultura, e mesmo das novas configurações da (in) formação e da comunicação propriamente ditas” (Macedo, 2017, p.115)

Para os professores, inúmeras possibilidades de lidar com o conhecimento, inúmeras formas de aprendizagem, distintas ferramentas e possibilidades de dialogar com o aluno, sem falar nas possibilidades de formação continuada, cursos totalmente gratuitos e *online*, congressos, lives e outros encontros que contribuem para a formação continuada docente, sem precisar sair de casa e sem precisar de investir em muitos recursos.

Santos (2005 *apud* Macedo, 2017, p.116) traz uma importante contribuição para a construção do currículo em rede:

Diante do paradoxo entre a natureza do ciberespaço, rede, e as produções lineares encontradas no mesmo, torna-se urgente discutir outras dimensões de comunicação para que novas ações sejam materializadas, sobretudo no campo do currículo e da educação. Um currículo em rede precisa ser instituído. A rede tem centros instáveis, configurados por compromissos técnicos, estéticos e políticos. Seus elementos circulam e se deslocam de acordo com as necessidades e problematizações dos sujeitos. Dessa forma, tanto

professores quanto alunos podem ser autores e coautores de mensagens abertas e contextualizadas pelas diferenças das singularidades [...]. O que imposta nessa complexa rede de relações é a garantia da produção de sentido, da autoria dos sujeitos coletivos...O currículo em rede exige a comunicação interativa onde saber e fazer transcendem as separações burocráticas que compartimentalizam a autoria, quem elabora, quem ministra, quem tira as dúvidas e quem administra o processo de aprendizagem.

Na qualidade de docente, tem-se participado de cursos realizados a distância, 100% online, com um currículo em rede, porém quase sempre sem o diálogo entre os sujeitos. Temos observado o distanciamento que tem dificultado muito a aprendizagem dos alunos e o protocolo de retorno é mais complexo ainda.

Quanto ao currículo vivido como hipertexto, potencializado pela cibercultura, configura-se como uma significativa abertura para uma formação multirreferencializada, na medida em que o hipertexto é concebido como uma interrelação de vários textos ou narrativas. Essa rede possibilita dialogar num cenário polifônico ampliado, pois são múltiplas linguagens que confluem para uma formação e que disponibilizam de forma rápida e em tempo real a aprendizagem das pessoas.

2.4.9 O currículo por ciclo de formação

A perspectiva do ciclo de formação é contrária à padronização e à homogeneização de conhecimentos. Nestes termos, os professores precisam atender aos ritmos, estilos e tempos diferentes de aprendizagens e também às experiências dos alunos, não como desvios, mas como facetas de uma realidade que merece ser conhecida, considerada e analisada no coletivo, para estabelecimento de relação com o conhecimento e com a própria escola. Assim, esse processo estruturante de aprendizado enfatiza a associação entre o conteúdo escolar, a idade de formação e as vivências próprias de cada idade. (Dalben, 2006 *apud* Macedo, 2017, p. 118)

A proposta é excelente: atender aos alunos num processo de formação que tem em conta o seu ritmo de aprendizagem, sua maturidade, suas experiências e vivências, seu contexto social, econômico, etc..., porém o contexto atual e os entraves sociais, políticos e econômicos, bem como, a demanda social da escola, praticamente torna inviável um modelo de currículo que aborde esta especificidade.

No currículo tradicional que ainda vigora nas escolas, as pedagogias normativas instituem um tempo de aprendizagem que vem causando impacto, angústias, medo e muita inquietude nos professores e também nos alunos. No entanto, as pesquisas revelam que a aprendizagem não se dá ao mesmo tempo para cada aluno. Gardner (2010), ao falar sobre inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem, ajuda-nos a compreender melhor que cada ser humano tem potencialidades, habilidades e competências distintas e, por isso, aprende de forma diferente.

A ideia de formação por ciclos, posta na LDB/9394/96, é aplicada às crianças e jovens que estudam em escolas públicas no ensino fundamental I. O governo Federal, em 2013, implantou um Programa Nacional conhecido como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PINAIC) que é um compromisso formal assumido pelo governo do Distrito Federal, dos estados e municípios, que ambicionam que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do ensino fundamental e, por esse motivo, nenhuma criança da rede pública de ensino pode ser retida durante o

ciclo de formação.

2.5 A Proposta Político Pedagógica

A Proposta Política Pedagógica é uma exigência legal, que obriga todas as Instituições de ensino a elaborarem esse instrumento de trabalho e está prescrita desde 1996, com a LDB/9394/96. Porém, no Amazonas, essa realidade é muito recente nas escolas e não tem sido operacionalizada com muito sucesso.

Em 2000, coordenou-se um processo de elaboração do PPP de uma escola pública, sendo o primeiro do município, tendo como suporte teórico Vasconcellos (2002), que discute com muita propriedade o assunto sobre o planejamento educacional, mas que não foi implementado por falta de vontade da direção da instituição. No entanto, sabe-se que toda atividade educativa é intencional e exige a participação e envolvimento da maioria das pessoas. Não elabora-se um documento oficial da escola para engavetá-lo, não permitindo que os demais atores lhe tenham acesso, pois o PPP é uma carta aberta para mostrar o caminho que a escola está trilhando.

Isso significa que os objetivos de aprendizagem devem estar claros e bem definidos para serem alcançados. São necessárias metas a serem alcançadas a médio e a longo prazo e, para que isso ocorra, é importante que haja um bom planejamento, o qual será o norteador das ações da escola pelo menos por cinco anos, com a participação da comunidade escolar, para que juntos possam entender a escola como parte dela também. Neste sentido, Ghedin (2007, p.281) conceitua “o Projeto Político Pedagógico”:

O Projeto Político Pedagógico é o plano global de cada instituição escolar. É a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa no dia-a-dia da intencionalidade e de uma leitura de realidade. Funciona como importante caminho para a construção da instituição. É um instrumento teórico – metodológico para a transformação da realidade.

Que enquanto Instituição de Ensino que trabalha com uma prática docente voltada para a inserção dos seus alunos na sociedade, é necessário que se tenha um bom planejamento que possibilite a todos os envolvidos o auxílio adequado nas tomadas de decisão, no enfrentamento dos desafios que se vão apresentando no cotidiano escolar, de forma muito consciente, “refletida, orgânica e o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição”. (Ghedin, 2007, p.282)

Em se tratando de escola pública e da sua construção no Brasil, é válido ressaltar a sua principal qualidade que é o seu caráter democrático. Apesar das desigualdades existentes e por não garantir a todos a permanência na escola, está garantido na Constituição Federal que o direito e o acesso ao ensino público pertencem a todos e é dever do Estado a sua garantia.

A Escola pública, ao longo da história, tem possibilitado o acesso de amplas camadas da sociedade que encontram na escola participação aos bens culturais acumulados, socializando a cultura e democratizando a sociedade.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola faz parte da organização de uma gestão, tal como refere Libâneo (2011, p.178):

O projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares. Previsto pela nova LDB/96 como proposta pedagógica (art. os 12 e 13) ou como projeto pedagógico (art. 14, inciso I), o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se corresponsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica.

Deve-se cuidar que o PPP esteja em permanente avaliação em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões.

A elaboração do PPP atualmente é algo que faz parte do planejamento das escolas públicas, bem como sua revisão e avaliação periódica, pois todos os docentes já tem a consciência da importância deste documento para que a escola alcance seu principal objetivo que é a formação para a cidadania.

Entende-se a importância deste documento como algo imprescindível na caminhada educativa, o que nos faz lembrar Paulo Freire e Horton (2003, p.113), quando sustentam que o caminho se faz caminhando. A teoria funciona como uma luz para clarear a nossa prática do cotidiano, constituindo-se numa verdadeira práxis. O Projeto Político Pedagógico vê a Instituição como um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica. É uma ferramenta gerencial que auxilia a definir as prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais, bem como a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem e a medir os resultados, (detectando se foram atingidos) e a avaliar o próprio desempenho. O PPP é diferente de planejamento pedagógico. É um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e a execução dos planejamentos e, por isso, envolvem diretrizes mais permanentes que abarcam conceitos subjacentes à educação, tais como: conceitos antropológicos (relativos à existência humana); conceitos epistemológicos (relativos à aquisição do conhecimento); conceitos sobre valores (relativos à existência humana); e os conceitos políticos (relativos ao direcionamento hierárquico e ao estabelecimento de normas e regras).

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A crise da formação docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (fase ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discurso álibi de desculpalização e de ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, etc. Essa espécie de auto depreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação

(Nóvoa, 1999, p.22)

É fato que a crise na formação dos professores já vem de longas datas, tornando-se ainda mais severa nos tempos modernos. Na verdade, é um grande paradoxo, pois com o alargamento dos espaços proporcionado pelas tecnologias, o profissional tem muitas oportunidades de dar continuidade à sua formação continuada, através dos espaços *online*.

Atualmente, existem muitas plataformas que oferecem cursos gratuitos, ou seja, existem muitas possibilidades de formação continuada para os docentes. O governo federal com o governo estadual e Universidades fizeram uma parceria para ajudar na formação docente (*stricto sensu*, como mestrado e doutorado). Trata-se de um projeto destinado aos professores que são efetivos e que atuam na rede de ensino das Escolas Públicas Estaduais em todo o país. Porém, observou-se que, por um lado existe a oportunidade de dar continuidade aos estudos, e por outro, a maioria dos professores sentem-se incapazes de competir com outros professores, ficando inibidos de concorrer para conquistar uma vaga em um curso desta natureza, preferindo pagar os cursos de mestrados e doutorados que são oferecidos por instituições particulares em outros países do Mercosul, tais como: Espanha, Argentina, Paraguay, Portugal e outros, elevando os altos índices de gastos, devido ao auto investimento que o docente se obriga a fazer para conseguir progredir. Além disso, muitos docentes perderam a esperança no magistério. Estão desestimulados e não vislumbram uma progressão na carreira profissional, outros até arriscam a mudar de profissão, uma vez que perderam a capacidade de sonhar.

Este capítulo discute importantes desafios que os professores encontram no seu dia-a-dia na sala de aula e fora dela, os quais podem ser ultrapassados e resultar em crescimento profissional e pessoal. Assim, neste capítulo, aborda-se a formação de professores no Brasil: as licenciaturas, a profissionalidade e a profissionalização, a história da formação dos professores e modelos de educação, a fim de contribuir para o debate sobre a profissão, modificando as práticas e auxiliando os estudantes na construção de suas identidades.

3.1 Formação dos professores no Brasil

Ultimamente, não há “bons ventos” em lugar algum do planeta. A população do mundo passa por “tempestades” jamais vividas, causando privações de naturezas diversas, sobretudo na educação. Neste sentido, em se tratando de formação continuada para professores, a situação ficou pior do que estava, pois se um profissional tem o desejo de acompanhar as

mudanças que ocorrem no mundo, ele mesmo tem de buscar a sua formação continuada, o que não é nada fácil diante das desigualdades e crise econômica enfrentada pelo nosso país. As possibilidades oferecidas pelo Estado quase não são divulgadas entre os professores, levando-os a questionar sobre o real interesse do Estado em qualificar profissionais da educação, pelo que a questão “formação de professores” está sempre na pauta do dia, seja em colóquios, seminários, pesquisas, fóruns e em outros lugares, como o chão da escola.

A experiência como professora, há mais de três décadas, permitiu vivenciar muitas mudanças na história da humanidade, sendo que nestes últimos tempos, algo inusitado e extraordinário tem afetado a todos: a pandemia, com consequências extremas, afetando até a motivação para a formação.

Há necessidade de contar um pouco da minha história no magistério, que começou aos 12 anos, quando minha tia Augusta me pediu para que eu ficasse em seu lugar ministrando uma aula para seus alunos em uma escola particular. Isso acendeu em mim uma vontade de ser um dia uma professora, sonho que aos poucos foi “morrendo”, pois o contexto em que eu vivia (uma infância de exploração do trabalho infantil, trabalhando como doméstica em casas de famílias), roubou de mim os sonhos e expectativas futuras. Porém, a vida me levou por caminhos inesperados, com oportunidades que “agarrei” com firmeza e esperança.

Minha experiência foi como professora alfabetizadora. em 1985, na cidade de Eirunepé-AM, lugar onde as chamas do magistério se reacenderam e o amor por ensinar foi regado. Através de um concurso público estadual para docentes, concretizei meu desejo de participar da formação de meus semelhantes.

A história continuou na cidade, onde se deu a pesquisa, foi lá que me desenvolvi enquanto profissional na área educacional, em vários níveis de ensino, desde a alfabetização, passando por outras funções como coordenadora pedagógica (1996), através de concurso público estadual para pedagogos, função que ainda exerço na rede estadual de ensino.

Outra etapa da minha carreira no magistério foi no ensino superior, em cursos de graduação e pós graduação, em cursos de *latu sensu*, onde tive a oportunidade de aprender muito e contribuir para a formação de muitos professores nos cursos de pedagogia, Normal Superior e Licenciatura em Computação, desde 2.000 até aos dias de hoje. E, por fim, a oportunidade de atuar como secretária de educação municipal por quatro anos (2013 a 2016). Quando o mandato acabou, ocorreu o retorno inevitável à função de pedagoga na CREI, dando continuidade ao caminho percorrido.

Atuando desde 1985 no magistério, foi possível perceber que, até os anos 90, as mudanças que vinham ocorrendo na área da educação já eram perceptíveis, mesmo que de forma lenta, ao contrário do que vivemos na atualidade, que arrastou também as exigências de mercado, pois uma das características da educação é formar mão de obra que atenda ao mercado de trabalho. O que ocorreu nestes últimos dias, foi algo que, de forma abrupta, obrigou a todos os profissionais de todas as áreas que se reinventassem para garantir a sua sobrevivência no mercado e quem não se permitiu viver o “novo normal” perdeu a sua forma de sobrevivência. Para suprir a necessidade de grande parte da população brasileira, houve a interferência do governo Bolsonaro, concedendo o pagamento de R\$ 600,00 (seiscentos reais), em forma de auxílio

emergencial para a população desempregada e desassistida.

Toda essa dinâmica social tem trazido uma série de questionamentos, incertezas e medo, que têm se apoderado da maioria dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Mas a chamada de atenção neste contexto é para os professores, pois são estes que têm, juntamente com os pais, recebido a maior pressão da sociedade, realidade já vivida antes da pandemia, pois se os alunos iam mal na escola, a culpa era do professor que não ensinava. Além disso, pouco se questionava a falta de apoio da família em relação às más condições de trabalho, a falta de valorização do profissional, a ausência de políticas públicas para a formação docente, entre outros.

Agora, os professores e os pais (que estão tendo a oportunidade de experimentar a “profissão de professor”), estão juntos compartilhando a tarefa de ensinar. O contexto pandêmico obrigou os professores a atender aos alunos de forma remota, seguindo as orientações de suas escolas e redes de ensino. Professores que tinham “medo” de utilizar o computador, de um dia para o outro foram “obrigados” pelas circunstâncias, a gravar vídeos, a aparecer diante da tela virtual, a gravar áudios, a dar aulas a distância para os alunos (e suas famílias).

A angústia se apoderou de todos os professores que já estavam adoecidos, pioraram, com suas estruturas psíquicas e psicológicas afetadas, apresentando toda a espécie de mazelas, sobretudo stress e angústia. No início resistiram, mas aos poucos foram cedendo as exigências e passaram a atender os alunos de forma remota e com um Roteiro de Estudo semanal.

As discussões sobre as mudanças e a necessidade de a educação mudar para atender aos alunos, já vem ocorrendo no país, desde 2017, quando foi trazido à tona a necessidade de uma Base Curricular para a Educação Brasileira. Fazem parte da Educação Básica, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Assim, foi aprovada uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz diretrizes para todo o país e, certamente, contribuirá para um avanço na educação brasileira, pois permitirá aos alunos ter acesso aos mesmos conteúdos, porém mantendo as especificidades locais de cada região e respeitando suas diversidades.

Face a isto, como atender às peculiaridades locais com um currículo engessado e obeso?

Para corroborar com a presente reflexão, Nóvoa (1999, p.22) sustenta que:

A crise da formação docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (fase ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discurso álibi de desculpabilização e a ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, etc. Essa espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação.

Sobre essa complexidade que vivenciamos no magistério, Imbernón (2005, p.14) salienta que:

o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje a profissão já não é a transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação de conhecimento comum do aluno com o conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Acrescenta-se a esta ideia do autor, a crise causada pela pandemia e a necessidade de se inserir na prática pedagógica o uso das TIC, uma vez que os docentes não têm outra saída a não ser dominá-las, a fim de alcançar os alunos através das aulas remotas e das Aulas em Casa. A situação crítica está instalada na sociedade, pois temos que lidar, por um lado, com uma geração (os nativos digitais) incompatível com a outra (os professores analfabets) e, por outro lado, alunos, professores e pais estão adoecidos como resultado do vírus mortal e suas inúmeras consequências.

Autores como Nóvoa (2009) e Freire (2005) alertam para que sejam encontrados novos caminhos na educação brasileira, apresentam modelos de educação, afim de que se possa, enquanto sociedade, refletir sobre os seus modos de aplicar e seus resultados, de maneira que seja criado um modelo próprio de educação. Ele também é um inspirador para a implantação de uma nova sociedade, por isso, traz a tona tal questão, quando afirma que o modelo tradicional (educação bancária) que está impregnado em nós foi criado no século XVII. Nesta linha de pensamento, Freire (2005, p.65) escreve: “no fundo, porém, os grandes arquivos são os homens, (na melhor das hipóteses), equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser.”

A concepção bancária é um modelo de educação enciclopédico, cujos conteúdos são fixos, não se modificam, por serem cristalizados pela história e passados de geração em geração como algo pronto e acabado, exigindo dos alunos uma memorização mecânica para, em seguida, cobrar as respostas e fórmulas em exames e provas, onde o professor é a autoridade máxima neste processo de ensinar e aprender.

O modelo tradicional de educação não encontra mais espaço neste novo contexto histórico, pois a pandemia veio para questionar os conceitos existentes, fazendo com que a sociedade repense em tudo e busque uma pedagogia que atenda as suas necessidades e isto envolve certamente as tecnologias de informação e comunicação no ato de “fazer” aulas, de estudar e de oferecer conhecimentos os mais diversos, com objetivos específicos.

Todo o tipo de saber, de informações, resultados de pesquisas estão no ciberespaço ou nas diversas redes sociais, tais como: e-mail, plataformas digitais, Facebook, You Tube, WhatsApp, Instagram, Google e tantos outros, que nem conseguimos acessá-los. Nesta linha de raciocínio, Reig (2012, *apud* Carbonell, 2016, p.12) refere:

já não nos serve o velho modelo, baseado na aceitação passiva dos conteúdos por meritocracias e indústrias da publicação fechadas ao mundo. Os novos modelos apostam na abertura, no fim dos espaços fechados dentro e fora da web. As redes sociais e de conteúdos distribuídos e centralizados em ambientes autoconstruídos são elementos essenciais deste futuro. [...] O aumento de interesse pela gestão do conhecimento em contextos dinâmicos e

complexos mostra a necessidade de uma teoria que trate de explicar a relação entre a aprendizagem e a organização nacional.

Na prática, o conectivismo exige conhecimento, conversação e muita participação social ativa de todos. Exige também uma aprendizagem autônoma e contínua, inteligência coletiva, ambientes não estruturados e não regulados bem como empoderamento e formação para a cidadania digital (conceitos muito distantes da formação do docente no Brasil). Anda-se na contramão das mudanças sociais, cada vez mais observando a necessidade de quebrar paradigmas e dar abertura e criatividade diante do novo. Acaso (2013, *apud* Carbonell, 2016, p.13), salienta que:

A meta que persigo é sair da (des) aprendizagem para a aprendizagem e criar alternativas aos modelos hegemônicos de exercício da pedagogia construindo dinâmicas que operem como microrrevoluções e debilitem o sistema, mediante a organização de cidadãos que gerem seu próprio corpo de conhecimentos.

As crianças e os jovens do século XXI pertencem à geração tecnológica, porque já nasceram na sociedade do conhecimento, possuem competências e habilidades que a antiga geração não possuiu. Seus costumes e comportamentos são bem diferentes dos atuais. Os nativos digitais, particularmente, são muito bons na criação de serviços e produtos que vão atrair outros jovens para o mercado. A este propósito, Palfrey (2011, p.260), descreve:

dois jovens do ensino médio, Catherine e David Cook, e seu irmão mais velho Geogg Cook, ficaram frustrados diante dos custos e das montagens de seus próprios anuários de formatura. Então, em 2005, fundaram *MyYarbook*. Em três anos, *MyYarbook* tornou-se uma das empresas online, mais populares e de crescimento mais rápido. O serviço conecta mais de 1.700000 jovens usuários do mundo todo. Como muitos acessos online, eles começaram pequeno. Lançaram um anuário de formatura para uma única escola local. Menos de um ano depois, milhares de novos membros por dia estavam assinando o seu serviço. Capitalistas de risco proporcionaram mais de 4 milhões de dólares em recursos e o *MyYarbook.com* logo se tornou um dos websites preferidos dos adolescentes.

É incrível a capacidade de criação e familiaridade com a tecnologia que esta geração possui, como estão conquistando e criando novas frentes de trabalho no mercado e, enquanto isso, a maioria dos professores, são “analfabetos digitais”, sendo que muitos não demonstram interesse em conhecer as ferramentas tecnológicas para emponderar-se delas e dominá-las. Ferramentas simples e indispensáveis como: o *pendrive*, o computador, o *data-show* e a *internet* devem fazer parte da “caixa de ferramentas” do professor. Diante disso, questiona-se:

1. Que mudanças curriculares se fazem necessárias para atender às necessidades do presente século?
2. Que práticas curriculares estão ocorrendo nas escolas públicas de Ensino Médio, selecionadas para esta pesquisa?

Com estes dois questionamentos, buscou-se conduzir esta investigação que, em parte, foi inspirada em autores que discutem novos modelos de sociedade, afirmando que eles já estão em construção, independentemente do que vem ocorrendo na política e na sociedade. A própria dinâmica de mundo leva a crer que existem movimentos modelando a

sociedade, levando-a a tomar novos rumos.

Entre alguns exemplos cita-se a Finlândia, que tem se destacado no cenário mundial da educação por oferecer aos alunos um ensino de qualidade e, aos professores, condições concretas para ensinar e aprender, valorizando a profissão docente, através de salários dignos e de formação continuada.

Enquanto isso, no município onde realizou-se o estudo, que fica a cerca de 300 Km da capital, buscam-se alternativas que possam auxiliar os professores a compreender as mudanças que vêm ocorrendo no mundo. Por exemplo, todos os anos, já no mês de setembro, começam as discussões educativas nas escolas, por intermédio da CRE, que permitem aos educadores discutirem as ações pedagógicas norteadoras das atividades administrativas do ano vindouro. Há encontros, reuniões e escutas pedagógicas, feitas pelos colegas coordenadores de área, psicólogos, assistentes sociais incansáveis, planejando, orientando para a execução dos trabalhos, entre os quais a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento criado para auxiliar no desenvolvimento e orientação dos trabalhos pedagógicos e administrativos que acontecem nestas escolas. Em 2018, este documento recebeu uma nova nomenclatura: Planejamento Organizacional (PO), pois segundo o novo coordenador de educação da CRE, não havia necessidade de ser PDI, uma vez que a CRE não tem a função de criar nada e sim de cumprir com o que vem determinado da SEDUC. O PO teria a função de apenas direcionar as ações em rede, mas não de criar os projetos e ações que anteriormente eram criados pela CRE e que a tornou uma referência em educação em todo o estado do Amazonas.

Assim, a cada bimestre são realizados encontros denominados Avaliação Institucional, (atualmente Painel Gerencial), em que as escolas públicas estaduais fazem uma paragem pedagógica (sem aulas) para discutirem, junto com os professores, os possíveis resultados e entraves ocorridos na aprendizagem naquele bimestre. Em seguida, as equipes de cada escola, elaboram estratégias de intervenção naquela realidade escolar, para atender às muitas demandas advindas da Coordenação Regional de Educação (CRE), tais como: evasão escolar, reprovação, desistência e outros. Estes assuntos sempre causam desconforto nos professores, pois todos (MEC, SEDUC, CRE) estão sempre a imputar-lhes responsabilidades pelo insucesso dos alunos.

Por outro lado, tem-se observado que as Universidades não estão a dar conta daquilo que é seu papel: formar os professores para atuar nas escolas de maneira criativa, competente e desafiante. Ao receber os professores que saem das Universidades, sejam elas públicas ou particulares, observa-se que chegam cheios de vontade para realizar o trabalho docente, no entanto ao se depararem com a realidade desafiadora que se lhes apresenta, ficam desestimulados e logo são contagiados pelo desânimo de outros que, por estarem há muitos anos no magistério, já perderam a esperança de ver na educação o sucesso que lhes fazia brilhar os olhos. Assim, diante de tantos desafios, alguns se acomodam e outros perdem o encantamento:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, exigem da Escola que se reinvente para dar conta da nova realidade que se apresenta. Segundo Tedesco, aceitar tal perspectiva otimista seria admitir que vivemos “uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o

desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social”. Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social . (Alves & Morgado, 2013, p.338)

Tem-se acompanhado com muita curiosidade e atenção as mudanças que vêm revolucionando o mundo, bem como, a preocupação com as “dores” dos professores e a apatia da maioria dos alunos em relação aos conteúdos curriculares. Entende-se que as mudanças são necessárias, porquanto o homem é um ser inacabado, precisando estar a todo o momento em busca de melhores condições de vida, de se reconstruir e experimentar coisas diferentes, a fim de satisfazer seus desejos e anseios. É imprescindível ter a consciência de que o mundo não é estático e, por isso, tem suas leis naturais e contraditórias (a lei da dialética, que faz com que os movimentos não cessem).

A natureza humana faz parte do universo, por isso, é preciso acompanhar a sua evolução, criando novas maneiras de habitar o planeta, incluindo novos costumes e novos hábitos. Se for necessário, até criando modelos de educação, de escola, pois a que se tem, está arcaica, caquética e ultrapassada. Sobre o inesperado, que nos obriga a rever atos, conceitos e pré-conceitos escreve Morin. (2003, pp.30-31)

O inesperado surpreendeu-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estruturas para acolher o novo, entretanto o novo brota sem parar. Não podemos prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.

Sim, o inesperado aconteceu, em março de 2020, a pandemia chegou ao Brasil, as escolas pararam suas atividades, as famílias não puderam mais sair de casa e os trabalhadores não puderam mais sair para os seus locais de trabalho. A vida no planeta mudou. E acrescenta o autor:

Quantos sofrimentos e desorientações foram causados por erros e ilusões da história humana, e de maneira aterradora, no século XX! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital da lucidez . (Morin, 2003, p.33)

É muito angustiante chegar-se à conclusão de que, ao longo de uma formação acadêmica, não houve preparo suficiente para solução e enfrentamento dos problemas reais, que não se adquiriu a autonomia necessária, sequer se pôde elaborar um projeto de vida e muito menos se tem a capacidade de criar alternativas para lidar com o “novo”, pois o desconhecido causa medo e insegurança. Diante do contexto conturbado, buscar-se-á, de todas as maneiras e com todas as forças, entender que as mudanças são mesmo necessárias, porque a sociedade não é estática. Ela é um verdadeiro *devenir*, por isso:

a mudança da sociedade e da escola – como qualquer outro processo social – nunca ocorre

fora dos atores ou sem eles. É antes um processo permanente interativo de que todos fazemos parte e em que nós, os profissionais da educação, intervimos de diversas formas. (Roldão, 1999, p.33).

Sabe-se que o modelo de educação tradicional não tem dado conta da nossa realidade, além do que precisamos urgentemente de buscar novas maneiras de desenvolver o currículo escolar, tema central desta pesquisa.

Lévy (2013), sustenta que a mudança já está acontecendo entre todos e disso ninguém mais tem dúvidas. Se alguém ainda resiste a essas transformações, a pandemia trouxe à tona motivos reais e inevitáveis para a instalação do novo. Resta, então, aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas a nosso favor e assim, modificando as práticas educativas. O mundo está em processo de modificação, por isso, o mundo está em fase de adaptação, reaprendendo a viver e reinventando a vida. Porém, ainda há professores que querem que tudo volte à “normalidade” e às antigas práticas (o uso da “lousa e do giz”, carteiras enfileiradas e o pensamento de que o bom professor é aquele que mais reprova alunos). Urge adaptar-se ao novo. Mas, como fazer isso?

Nóvoa (2009) sugere três modelos de sociedade, a saber:

1. Mais aprendizagem;
2. Mais sociedade e
3. Mais educação.

Vejamos, em mais detalhes, cada um deles.

Mais aprendizagem. Significa uma escola que trabalhe a inclusão e o acesso de todos e não apenas de alguns no processo ensino aprendizagem. Segundo ele, “Uma escola que não fornece a todos os seus alunos os instrumentos básicos do conhecimento e da cultura não é uma escola cidadã”, (Nóvoa, 2009, p.63). E ainda, nesta mesma perspectiva, também é reafirmado o grande desafio em “romper com a uniformização escolar, que não consegue dar respostas úteis aos seus alunos e às distintas necessidades e projetos de vida de que eles são portadores”. (Nóvoa, 2009 p.63)

Mais sociedade. De acordo com Meirieu (1997 *apud* por Nóvoa, 2009, p.65):

O que caracteriza uma comunidade são os afetos, as tradições, os laços. O essencial entre as pessoas são as ligações afetivas construídas entre os membros e o seu chefe, são as forças centrípedes que reforçam e lhe dão sentido. [...] uma escola não deve ser encarada como uma comunidade.

Uma escola é uma sociedade e não uma comunidade, porque as pessoas não se escolhem entre si, estão reunidas naquele lugar por força das circunstâncias. Não gostam das mesmas coisas, não possuem os mesmos interesses nem afinidades entre si, tampouco possuem algum tipo de afeto, mas são ali reunidas para conviverem, se desenvolverem e se tolerarem.

Neste sentido, o autor explica que “o cimento de uma sociedade não é o afeto entre as pessoas, mas o fato de terem que trabalhar juntas, de se respeitarem mutuamente” (Nóvoa, 2009 p.65), o que faz com que as pessoas desenvolvam

virtudes, tais como, o respeito, a tolerância, a fim de que possam conviver e desenvolver atividades que lhes são confiadas naquele ambiente de múltiplas aprendizagens.

É preciso que a escola seja vista como uma sociedade e não como uma comunidade, mas um lugar de trabalho em conjunto, de diálogo e da comunicação, um espaço de segurança ou uma sociedade na qual as crianças e jovens vislumbrem a vida futura.

Mais educação. Aqui está presente a importância da comunicação da escola com a sociedade, pois se faz necessário comunicar para fora da escola. Nem sempre as escolas se comunicam bem com o seu entorno. Será que os pais conhecem a metodologia aplicada na escola pelo professor do seu filho? Será que sabem que a Escola tem um PPP e que este é um documento que norteia as ações da escola?

Muitas vezes, eles (os pais) não são bem-vindos à escola e, em alguns casos “maltratados”. Não há a cumplicidade necessária entre a escola e as famílias. As escolas resistem em ter um conselho escolar, um grêmio estudantil, uma reunião para ouvir os pais e os alunos e continuam sem a devida avaliação ou prestação de contas de seus atos.

O “novo” espaço da educação chama os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais, pois falar da Escola e cidadania é prestar contas do que foi (e do que não foi) realizado na escola. É compreender que nada será conseguido se a sociedade não apoiar o trabalho escolar. Essa exposição da escola pública é condição essencial da sua evolução e da sua transformação. Finalmente, entende-se que as mudanças estão acontecendo, mesmo a contragosto. O importante nessa transição social de quebra de paradigmas é compreender a dinâmica do mundo moderno e o papel social de cada um.

Assim, se faz necessário que se possa comungar dos mesmos pensamentos (no tipo de sociedade em que se quer viver, qual a sociedade que se quer deixar para as outras gerações), o que implica pensar na célebre pergunta que sempre se faz na educação: Que tipo de homem se quer formar e para qual sociedade?

No Brasil, todos os modelos de educação existentes foram uma cópia de modelos estrangeiros, com pouca participação dos professores. Ora, nesta transição de modelo de um currículo de ensino médio para um novo currículo que atenda às exigências do mundo moderno, não está sendo diferente. O modelo que está sendo implantado, foi concebido por especialistas, com pouca participação dos educadores, pois quando são chamados, nada mais há a ser feito, tudo já foi prescrito, restando assimilar a proposta, tomar conhecimento dela e adequá-la à realidade. Os professores continuam sendo meros executores de propostas curriculares prontas, apesar de se considerar que podem e são capazes de deixar a sua contribuição na educação do estado ou país.

Neste município, visualizam-se muitas riquezas e potencialidades, podendo a cidade vir a ser uma “Cidade Inteligente”, expressão utilizada por Lévy (2013, p.30): “o ideal da inteligência coletiva implica a valorização técnica, econômica, jurídica e humana de uma inteligência distribuída por toda a parte, a fim de desencadear uma dinâmica positiva de reconhecimento e mobilização das competências”.

Até então, todos os que compõem o corpo docente têm trabalhado de forma muito individualista (Diniz-Pereira,

2015), quase não há diálogo entre professores e pais, entre pesquisadores e professores tampouco entre escolas e universidades. Apesar do fundamento histórico desta preocupação do autor, acredita-se muito que as pessoas despertem mais para o diálogo coletivo que está acontecendo, proporcionado pelas TIC.

Lévy (2013) profetizou que o tempo das novas tecnologias estava próximo, que não haveria retorno, que todas as pessoas, (desde o gari até os grandes empresários) deveriam aprender a utilizar as ferramentas digitais, pois facilitariam muito a vida e a convivência mútua, sendo que as autoridades estariam colocando o acesso à internet, em forma de políticas públicas para toda a população planetária. Muita coisa que se aprendeu como verdade na escola ou na família não faz mais sentido, podendo-se afirmar que a máxima de Sócrates 'Sei que nada sei', deverá ser substituída por 'só sabemos que nada sabemos' e a máxima de René Descartes 'penso, logo existo', passará para: 'pensamos, logo existimos'. Novas formas de pensar, dialogar, compartilhar e de resolver problemas, novos olhares a serem construídos e a serem percebidos por todos.

Assim, se faz necessário forjar instrumentos-conceitos, métodos e técnicas que tornem sensível, mensurável, organizável e praticável o progresso em direção a uma economia do humano. A dinâmica moderna e os avanços da tecnologia assustam mesmo, ainda mais quando a obra prima são as pessoas, porque é isso que os professores fazem 'constroem pessoas'. É assim que se entende a profissão de professor, aquele em que, atualmente, a sociedade tem colocado todas as responsabilidades sociais, tirando de si o compromisso na formação de pessoas e de profissionais que atuarão como os agentes de transformação social.

Os discursos dos que estão no poder são sempre os mesmos: não se quer reprovação, porque o governo investe e quer retorno. Por outro lado, também se sabe que os recursos destinados à educação não são suficientes para financiar os Projetos e Programas educacionais. A este propósito, Nóvoa (2009, p.61) refere-se ao "transbordamento" na escola:

A concepção da escola transbordante aconteceu na transição do século XIX para o século XX. Quando isso aconteceu em Portugal, a sociedade estava fragilizada: níveis de analfabetismo que atingiam os 80%, inexistências de redes culturais e científicas, situações de pobreza acentuadas, taxas altíssimas de mortalidade infantil.

O quadro acima retrata muito bem a realidade brasileira (Moreira, 1990). Parece uma descrição do momento em que se vive neste século. Parece que toda a responsabilidade de educar pessoas ou até mesmo de cuidar delas, foi transferida para as escolas públicas. Com as escolas transbordando de responsabilidades, os poucos sujeitos nela existentes não estão dando conta de realizar as muitas tarefas burocráticas, ficando os conteúdos em segundo plano.

A resposta que se apresenta é o retraimento, pois a escola, antes de qualquer coisa, deve ser uma organização centrada na aprendizagem (Nóvoa, 2009). Na procura de novos caminhos que modifiquem a presente realidade e, de acordo com Freire e Horton (2003), 'o caminho se faz caminhando', não há outro jeito de modificar realidades se não for através da ação reflexiva sobre ela.

Certamente é durante a pesquisa, os momentos de reflexão da avaliação da prática docente e do ócio produtivo, que se pode encontrar as melhores maneiras de ensinar e aprender, valorizando as práticas exitosas realizadas pelos

professores experientes e associando estas a outras práticas, de forma que o aluno encontre significado no aprender e o professor transmita prazer ao ensinar.

Este é um movimento educativo nascente nas escolas públicas do município e em todo o planeta, pois hoje todos em uníssono falam do “novo normal”. Nesta perspectiva, no Jornal da Educação, encontram-se 14 dicas para o professor na hora de criar um projeto inovador e melhor desenvolver o currículo, que, certamente, auxiliará os que buscam práticas inovadoras (Pinheiro, 2013), contribuindo para o acervo de subsídios da pesquisa:

1. O papel do professor não deve ser o de ensinar, mas orientar as opções de caminhos que os alunos podem trilhar;
2. Coloque o aluno em situação de protagonista de sua aprendizagem, mantendo-o como sustentador de novos e contínuos desafios;
3. Os educadores envolvidos devem contagiar seus pares, gestores, comunidades e realizar parcerias;
4. Mostre abertura para o trabalho colaborativo, convidando colegas de diferentes áreas e equipes diretivas para a participação;
5. Inserir-se em comunidades virtuais e buscar parcerias em outras escolas;
6. Abra o planejamento para a comunidade, socializando o trabalho e solicitando a participação da mesma;
7. Você só conseguirá contagiar seus pares gestores, alunos e comunidades com diálogo e postura profissional;
8. Inicie este exercício nas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), leve a discussão para a reunião de Conselho de Escola, Grêmios Estudantil, de Associação de Pais e Mestres e outros;
9. Mostre que o projeto de sucesso é pertinente àquela comunidade, que possui propostas desafiadoras e que trará benefícios a todos. O educador “inovador” tem que acreditar no poder transformador do projeto e lutar por ele;
10. Para a parceria de sucesso é necessária uma ação coordenada dos diferentes sujeitos e suas habilidades. Exemplo: se tenho a parceria de uma rádio comunitária, um grupo de alunos ficará responsável pela divulgação e produção do áudio ligados ao projeto;
11. Tenha uma postura de abertura para aproveitar os desdobramentos que surgem, dando novos direcionamentos;
12. Avalie durante todo o processo para modificar o que for necessário;
13. Incentive a criatividade, colaboração, aprendizagem contínua e desenvolvimentos de competência;
14. Incentive o uso das novas tecnologias, pois elas aproximam pessoas, agregam ideias, facilitam a colaboração, desenvolvem as competências exigidas aos alunos e permitem que eles criem.

Assim, através destes estudos, busca-se encontrar propostas curriculares que auxiliarão o professor do século XXI a ser um professor inventivo e desafiador em suas práticas educativas, pois considera-se que:

O bom ensino é uma arte. Em outra arte – pintura, literatura -, grandes mestres alavancaram seu talento com ferramentas básicas para transformar o material mais cru (pedra, papel, tinta) no patrimônio mais valioso da sociedade. Quem olharia para um cinzel, um martelo e uma lixa e imaginaria essas ferramentas produzindo o Davi, de Michelangelo? (Doug, 2011, p.17)

Quando os professores compreenderem que precisam de se renovar, porque o mundo muda, acredita-se que eles também estarão erguendo suas vozes em busca de políticas curriculares que contribuam para colocar a aprendizagem ao serviço da organização do trabalho do aluno.

3.2 Breve histórico sobre a formação de professores no Brasil

Neste contexto de tramas sociais, onde as linhas da História vão se entrelaçando e construindo outras histórias, é importante lembrar :

que a formação de docentes para o ensino das 'primeiras letras' em cursos específicos foi proposta no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais". Estas correspondiam, na época, ao nível secundário e, posteriormente, ao nível médio. A partir de meados do século XX, continuou a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente. (Gatti, 2010, p. 1356)

Mas foi somente com a Lei 9.394/96 que se postulou a formação dos docentes em Nível Superior, com um prazo de dez anos para que os ajustes fossem feitos, a fim de que todos os professores recebessem a formação superior. Essa era foi marcante porque tivemos a oportunidade de vivenciá-la como professora em um Projeto ousado e criado pela Universidade do Estado (2000 – 2001).

A Universidade já nasceu com uma proposta bem significativa no que concerne à formação docente: formar professores de todo o Estado em duas etapas que duraria oito anos, através da mediação tecnológica, cumprindo uma das metas do Plano Nacional de Educação, que era a de formar os professores, tanto em uma formação inicial, quanto em cursos de mestrado e doutorado oferecidos em forma de parcerias.

Assim aconteceu em todo o estado, quando se iniciou o Projeto, denominado PROFORMAR, (uma parceria com as prefeituras e Secretarias de Educação), que consistia em oferecer a graduação tão sonhada aos professores atuantes em sala de aula, mas que não possuíam o curso superior, por falta de acesso às universidades.

Cinco anos após a criação da Universidade do Estado (UE), para confirmar esta ação política, (na ocasião da formatura), o então governador Eduardo Braga, em seu pronunciamento para os concludentes do Curso Normal Superior, (sendo a 1ª turma a receber o certificado de Licenciado em Normal Superior), proferiu as seguintes palavras:

A Universidade do Estado do Amazonas, no verdor de seus anos, na grandeza de sua importância para o futuro de todos nós, é emblemática. A efetivação dos seus programas de ensino, que alcançam todo o interior do estado. Sei que a transformação da dura realidade

de vida do homem interiorano e a consecução do novo e definitivo rumo do Estado passa, direta e objetivamente, pelo papel da UEA. Dou-me por satisfeito e feliz, até aqui, com seu desempenho e vejo, olho nos olhos dos jovens amazonenses, a esperança certa no futuro que estamos construindo nas salas de aula de nossa Universidade. (...) (Eduardo Braga, 30 de junho de 2015).

Também a mensagem do Reitor:

O desafio maior a quantos se envolviam na árdua tarefa de construir esta Universidade era fazê-la efetivamente do Estado do Amazonas. Para isso, criou-se o PROFORMAR, que sustentado por plataforma tecnológica moderna, permitiu que o direito ao sonho e à esperança nascente chegasse a todos os municípios, rompendo, definitivamente, a barreira das distâncias e transformando em universitários, a uma só vez, mais de 7 mil e 400 professores da rede pública (...).

São palavras que confirmam e representam bem esse momento histórico, para a formação dos docentes no Estado, pois se não fosse a ousadia de tal projeto, ainda levaria muito tempo para que professores possuíssem uma formação superior e, muitos outros, pela idade avançada, jamais a teriam realizado. No ano de 2005, iniciaram-se outras turmas e, mais uma vez, após os quatro anos de estudos, mais de sete mil professores receberam formação docente e superior, totalizando quase 18 mil professores em oito anos. Para o estado, foi um grande avanço na formação de professores e os resultados positivos foram observados nas escolas públicas. É certo que o projeto recebeu muitas críticas, mas também teve reconhecimento em nível regional, estadual e até internacional.

Também é importante lembrar um fato histórico que marcou a formação dos professores no Brasil: o Manifesto dos Pioneiros, no início do século XX (década de 1930), que despertou em toda a sociedade muita discussão voltada para a formação de docentes em todo o país, de forma que, já naquela época, desestabilizou o ensino tradicional, questionando seus métodos e sua eficácia, propondo novas formas de ensinar e aprender e deslocando o eixo que era centrado no ensino e no professor para o aluno e suas múltiplas formas de aprender.

Foi assim que as autoridades começaram a preocupar-se com a formação inicial de professores para o secundário (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho da docência era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas deve ter-se em conta que o número de escolas secundárias era reduzido, bem como, o número de alunos.

No final de 1930, a partir da formação de bacharéis, nas poucas universidades então existentes, acrescentou-se um ano com disciplinas da área da educação para obtenção de Licenciatura, dirigida à formação de docentes para o ensino secundário. Esse modelo também se veio aplicar ao curso de Pedagogia, em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e professores para as Escolas Normais de nível médio. Os formandos nestes cursos também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o parecer nº 161, sobre a reformulação do Curso

de pedagogia, que facultava a esses cursos oferecer também a formação para a docência de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Foram, sobretudo, as Instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação no final dos anos 80. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das Instituições públicas manteve a sua vocação de formar bacharéis nos moldes da origem desses cursos.

No Estado, nesta época (1990), aconteceu a interiorização da UA, no município onde se deu a pesquisa, pois já havia acontecido em Coari AM, no ano de 1970, a implantação do primeiro polo. Mas foi no dia 1º de abril que aconteceu a aula inaugural do curso da primeira turma de Pedagogia em (nome da cidade), oferecido pela Universidade do Amazonas (UA). Iannuzzi (2015, p.53) refere que:

no caso específico de (nome da cidade), a mudança ocorreu com a inserção da Universidade Federal, cujo curso pioneiro foi o de Pedagogia. A implantação deste aconteceu mediante um convênio entre o Estado, a Prefeitura e a UA, no período de 1990 a 1995, com uma turma de 50 professores, seguida de uma série de cursos de educação e licenciaturas em diversas áreas, o que beneficiou os docentes da Rede Estadual de Ensino.

Esse fato histórico é de grande relevância para a vida acadêmica dos munícipes, em particular da pesquisadora que fez parte desta história, como pioneira da 1ª turma de pedagogia no município. Assim, relata-se com propriedade, que foi oferecido um vestibular fechado (somente para os professores que estavam atuando em sala de aula nas escolas públicas estaduais).

Vieram professores de vários municípios para concorrer a uma vaga em algo que era um sonho inatingível na época, cursar uma faculdade sem sair do seu município. Isto explica o facto de no município não haver nenhum profissional que possuísse uma formação acadêmica em nível de Licenciatura Plena. Alguns profissionais possuíam apenas a Licenciatura Curta, cursada em outro município do Estado.

Neste contexto, a Lei de Diretrizes 5.692/71 era a que estava em vigor. Porém, em tramitação no Congresso já estava a atual (a Lei 9394/96), que passava por várias reformulações para ser aprovada em 1996. Os pioneiros do curso de Pedagogia tiveram a oportunidade na época de fazer a leitura da Legislação, antes mesmo de a mesma ter tido aprovação pelo Congresso Nacional, pois ela estava no fervor dos debates no contexto do país.

Entende-se que, para auxiliar nas reflexões, é deveras importante convocar Iannuzzi (2015) quando, ao pesquisar sobre a História da formação docente no município, relata fatos que ocorreram após seis anos da interiorização da Universidade, no momento em que a LDB 9394/96 já havia sido aprovada e trazia fortes exigências para a formação dos professores, inclusive com prazos determinados para o início dos cursos de formação docente. A Universidade trouxe para a cidade e para todo o estado um Programa em parceria com o Governo Federal, as Secretarias de Estado e as Prefeituras: o Programa de Formação de Professores (PAFOR):

Como muitos professores, na época da promulgação da LDB (1996), não haviam cursado o ensino superior e impossibilitado de ingressar em uma Universidade no prazo estabelecido pela Lei, devido à ausência de cursos na área educacional que pudessem atender à demanda em cada cidade, o Governo Federal criou o Plano Nacional de Formação de Professores

(PAFOR) em parceria com as Universidades Federais – no caso de (nome da cidade) com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Dessa forma, a parceria entre governo e UFAM foi concebida no município de (nome da cidade) pelo Instituto de Ciências Exatas e tecnologias (ICET), outrora conhecido como Campus Universitário Moisés Israel, que passou a integrar o processo de desenvolvimento do país com a extensão do Ensino Superior em municípios do interior do Estado, ensino que antes estava presente apenas na capital. (Iannuzzi, 2015, p.54)

Assim, aconteceu a interiorização da Universidade, dando oportunidades para que os professores tivessem acesso à sua formação inicial, em nível de graduação, com os cursos de pedagogia e com o curso Normal Superior, através da plataforma digital, onde havia os professores titulares (que ficavam no estúdio, onde as aulas eram gravadas). Os professores eram mestres e doutores e, nas salas de aula, em cada localidade, ficavam os professores assistentes (para mediar o conhecimento entre os professores titulares, professores em formação e as tecnologias). A formação acontecia no período de férias do ano letivo (nos meses de janeiro e fevereiro; julho e agosto), com duração de quatro anos.

Na UA, por ocasião da primeira turma de pedagogia, os professores em formação foram liberados dos seus trabalhos em salas de aulas para se dedicarem aos estudos e somente aos estudos, com garantia de seus salários. As duas outras turmas que, nos anos seguintes cursaram pedagogia, não tiveram esta oportunidade, mas tinham de ter a formação durante as férias.

As condições estruturais e físicas (que acolheram os professores da primeira turma de pedagogos em formação na cidade) eram exiguas, pois o prédio para funcionamento do curso fora emprestado pelo município, denominado “a Casa da Cultura”, onde não havia as condições mínimas para que acontecessem aprendizagens significativas.

Durante os quatro anos de formação e mesmo não tendo salas de aula adequadas, o compromisso dos professores formadores e dos em formação fizeram toda a diferença na vida daquela turma, pois logo no ano seguinte, após a colação de grau, foi oferecido pela mesma Universidade um curso de pós-graduação para Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que a turma fez com sucesso. Ao término deste, o Governo do Estado, através da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC), ofereceu um concurso para admitir pedagogos em seu quadro. Teria sido esse o primeiro concurso do Estado do Amazonas realizado somente para pedagogos.

Depois de adentrar nesse contexto, retomaremos a descrição de um relato conciso da história da formação docente no Brasil conduzida por Gatti (2010).

Com a publicação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as Instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido o período de transição para a efetivação de sua implantação:

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de Licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se, nas licenciaturas dos

professores especialistas a prevalência da formação, com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. (Gatti, 2010, p.1357)

Adentra-se no século XXI, em uma condição de formação disciplinar/formação para a docência pois, na prática, ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

Quanto aos cursos de Graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como Licenciatura e atribuindo-lhes a formação dos professores para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e para o ensino médio na modalidade Normal. Onde fosse necessário, esses cursos deveriam existir para a educação de jovens e adultos, bem como a formação de gestores. As licenciaturas passam a ter amplas atribuições, embora tenham como eixo central a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

A complexidade curricular exigida para esse curso é grande:

a aplicação ao campo da educação, de atribuições, entre outros, de conhecimentos como, filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental- ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades, de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (Gatti, 2010, p.1358)

O licenciado em Pedagogia deverá, ainda, estar apto no que é mencionado em mais de dezesseis incisos do artigo 5º dessa Resolução e cumprir estágios curriculares, em conformidade ao inciso IV, do artigo 8. Certamente que estes conteúdos existentes na lei criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem estabelecidos.

A formação de professores para a educação básica no Brasil ainda acontece de forma fragmentada, em todos os tipos de licenciatura, entre as áreas disciplinares e níveis de ensino.

Gatti (2010) sustenta que o país não contava com as Instituições de Ensino Superior, com uma faculdade ou Instituto próprio, formador destes profissionais. Não havia sequer uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há “centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas”. Gatti (2010, p.1358)

É importante lembrar que, historicamente, nos cursos de formadores de professores, esteve sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação criou um valor social, privilegiando uma classe em detrimento de outra (o professor polivalente é aquele que ministram aulas nas primeiras séries de ensino e o professor especialista, os que ministram aulas para as demais séries). Qualquer inovação nas estruturas de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que

tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases.

3.2.1 As licenciaturas, a profissionalidade e a profissionalização

As licenciaturas são cursos que legalmente tendem a formar professores para a educação básica. É notório que a sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão com recurso a vários investigadores, entre eles, Candau (1987), Braga (1988), Alves (1992), Marques (1992) citados por Gatti (2010, p.1359), os quais dialogam sobre a questão, afirma que:

hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja com as estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

A situação no país é grave, ao ponto de se temer que, num futuro muito próximo, não haja profissionais qualificados para trabalhar com os anos iniciais, porquanto além de a profissão não ter atrativos para a juventude, as Universidades públicas, nomeadamente, no interior, quase não mais oferecem as licenciaturas para a população de alunos egressos do Ensino Médio.

A procura, hoje, para os cursos de Medicina, Direito, Serviço Social, Odontologia e Engenharia tem sido incentivado pelo sistema de quotas e são poucos os que estudam em uma escola pública que conseguem ser admitidos, por exemplo, no curso de Medicina.

Por outro lado, ao contrário da realidade vivida no interior dos estados, as pesquisas têm mostrado que houve um crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verificando-se que a oferta de cursos de pedagogia aumentou cerca de 94%. As demais licenciaturas tiveram um crescimento menor (cerca de 50%). Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matrículas, a maior parte está nas instituições privadas (64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas. (Gatti & Barreto, 2009 *in* Gatti, 2010, p.1360)

Os Programas e Projetos que contribuíram muito para a formação inicial dos profissionais da educação no Estado, dos quais se falou no início desta discussão (PROFORMAR - UEA e PAFOR – UFAM), no momento estão suspensos, segundo os responsáveis das Instituições, por falta de recursos. Neste contexto, as Universidades particulares comandam o mercado e todos os dias surgem outras instituições para oferecer a formação inicial e continuada.

Desta forma, Gatti (2010) refere que o desempenho das redes de ensino depende de múltiplos fatores que convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura (nacional, regionais e locais), os hábitos estruturados, a neutralização da situação crítica das aprendizagens das camadas

populares, as estruturas de gestão das escolas, a formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães das camadas populacionais, os invisíveis (denominados sem vez e voz). Este é o retrato da educação básica no país, para a qual contribui também a condição do professorado: a formação inicial e continuada, os planos de carreira e salários dos docentes e as condições de trabalho na escola.

Relativamente à formação inicial, a LDB 9.394/96, TÍTULO VI (Profissionais da Educação), no seu Artigo 62 refere:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

No artigo 63, lê-se que os Institutos de Educação manterão:

- I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O Artigo 64, salienta que:

a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Na intenção de contribuir para a discussão, debates e reflexão sobre a melhoria da qualidade de formação dos profissionais da educação realizam-se estudos e pesquisas, pois acredita-se que a formação inicial é fundamental na e para a formação cidadã das crianças e jovens de uma sociedade.

É certo que sem conhecimento básico para se dimensionar a compreensão de mundo é imprescindível haver a verdadeira formação dos valores na prática da cidadania, razão pela qual o mais importante e verdadeiro papel do educador é educar-ensinando.

A profissionalização é o “conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional”. (Gatti, 2010, p.1360)

Em pleno século XXI, ainda persiste a ideia do professor missionário, aquele que sempre dá um jeitinho e improvisa o ensino, como diz o velho ditado popular “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende” ou, ainda, a ideia de tutor, do professor meramente técnico. Não mais estas ideias devem fazer parte da concepção de um profissional

da educação. Assim, quais são as características dos licenciados?

Nas pesquisas realizadas por Gatti (2010, p.1361) que tomaram por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005) e que abrangeu 137.001 sujeitos, mostrou -se que:

Quando os alunos das licenciaturas são indagados sobre a principal razão que os levou a optar para a licenciatura, 65,1% dos alunos de pedagogia atribuíram a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai aproximadamente para a metade entre os demais licenciados. A escolha da docência como uma espécie de “segurança/desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidades de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciados de outras áreas que não a Pedagogia.

Conclui-se que realmente é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. Concorde-se que tal revolução tenha que acontecer de forma imediata, porque o país está em uma fase de mudanças radicais no currículo da educação de base.

Na LDB 9.394/96 propõe-se ao país uma Base Nacional Comum Curricular. Assim, a formação de professores não deve ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adenda destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização: ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação, leva resistência às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em outros países.

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir do seu campo de prática e este argumento tem sido trabalhado por vários autores de renome mencionados anteriormente. A práxis docente poderá fazer a diferença e criar novos espaços de aprendizagens, tema que aprofundaremos mais adiante, neste estudo.

3.2.2 A formação de professores, o conhecimento científico e os saberes da experiência

Ao estudar sobre a formação do professor, imediatamente os estudantes e pesquisadores são levados a reconhecer que esta profissão é a única forjada na própria profissão, pois desde que se vai à escola pela primeira vez já se copia e internaliza os saberes da docência. Quando realmente se assume a profissão no chão da sala de aula e se busca aplicar as teorias aprendidas durante o curso de Pedagogia ou Normal Superior, muitas vezes sem sucesso, recorrem-se às experiências vividas na infância e esse é o modelo que se volta a reproduzir, podendo explicar muitas práticas docentes ainda autoritárias inadequadas para nossa época.

No Brasil, foi criada uma revista para os professores intitulada Criança Escola (1950/1960), cujo conteúdo era justamente sobre “o bom professor” contribuindo com os questionamentos que o ajudaram a internalizar a grandiosidade

do seu papel naquele contexto. O bom professor era aquele que conseguia criar um clima positivo na sala, conseguia também usar o flanelógrafo (material confeccionado de feltro em um pedaço de papelão, madeira ou isopor – um quadro didático onde se pregavam figuras para ilustrar as aulas).

Setenta anos se passaram desde a criação da revista e ainda hoje não se conseguiu assimilar a necessidade de mudanças, porque o que se faz na área da Educação não está dando conta da realidade e das necessidades que os alunos apresentam, tampouco resolve os problemas que cada dia se complicam mais e alargam as desigualdades sociais.

É também da década de 1950 em todo o mundo, que começa a se questionar o saber baseado na experiência. No Brasil, por exemplo, combina-se uma série de fatores entre os quais uma ação internacional de combate ao analfabetismo no contexto da guerra fria e começam efetivar-se os acordos internacionais entre as Organizações dos Estados Unidos (OEA), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP) que vão mobilizar os especialistas na tentativa de iniciar a produção de conhecimentos científicos fundamentados sobre o ensino no Brasil.

Pimenta e Ghedin (2005, pp.29-30) sobre este fato sustentam que:

Também o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), órgão do governo federal criado e dirigido por Anísio Teixeira, realizará importantes e significativas pesquisas sobre a formação de professores realizada então nas Escolas Normais de Ensino Médio. Essas pesquisas colocaram em evidência o distanciamento e a impropriedade dessa formação em confronto com as necessidades de uma escolaridade básica de qualidade, para uma população significativamente ampla e que trouxe para os bancos escolares as crianças dos segmentos sociais até então excluídos. Além de insuficientes numericamente, “44% dos professores primários que ensinam em nossas escolas são improvisados e sem formação” (Censo Escolar do Brasil, Inep, 1965), com formação não além da segunda série primária, as escolas Normais padeciam de uma tradição elitista em seu currículo, distanciado das necessidades da prática, que colocavam desafios que as professoras não estavam preparadas para enfrentar, ou mesmo não se dispunham a fazê-lo.

Vê-se, então, a importante contribuição do INEP ao realizar pesquisas e promover entre os educadores debates em busca das respostas sobre as muitas questões que, na época já preocupavam os educadores no país e foi a partir desta mobilização que o ensino passou a ter uma base científica e sociológica, porquanto antes deste período a base tinha forte ênfase na psicologia.

Em 1955, firmam-se acordos entre o Ministério da Educação (MEC), Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO, para instalar no país um conjunto de centros regionais de pesquisas. Esses centros de pesquisas vão produzir informações científicas sobre o ensino brasileiro para, em seguida, oferecer formação especializada com base nestas pesquisas para os gestores e professores por todo o Brasil e América Latina.

Os Centros permitiram que as pessoas formadas nas Faculdades de Pedagogia pudessem ter um espaço maior de ação, de reformulação educacional e, à medida que os cursos aconteciam, também ocorria a produção do conhecimento

sobre educação. Uma outra ideia que começa a circular é a de que o bom professor é aquele que se atualiza, que é capaz de mobilizar os conhecimentos científicos para o ensino, inovando as suas práticas.

Com a ideia de professor “inovador”, os professores passaram a considerar a velha prática de copiar os conteúdos dos mais antigos como uma prática muito nociva e (o professor) que não trabalhava com projetos e não consegue incluir em suas aulas as ferramentas tecnológicas, também não era visto com bons olhos. Em meados dos anos 60, o perfil de professor que a sociedade começou a buscar “foi o de professor que está sempre atento e faz a escola funcionar de um jeito diferente, porque ele tem um conhecimento específico e especializado e que estará se especializando o tempo inteiro” (UNIVESP, 2014).

Além da ideia de professor “inovador”, um outro pensamento interessante que se quer ressaltar é o impacto disto na educação e na formação dos educadores. Sobre isso, (UNIVESP, 2014) refere: “existem indícios de que os professores antigos se expressaram em revistas da época, dizendo que os especialistas em educação não tinham pelo menos ideia do que seria uma sala de aula”. Assim, foi que se começou a tão atual discussão entre a teoria e a prática que perdura até os dias de hoje.

Com as mudanças na educação e a vontade demonstrada pelos docentes em querer inovar, os professores mais antigos no magistério começaram a se queixar da falta de material para a implementação das “novas maneiras de ensinar”. Paralelamente, também se discutia sobre o fracasso escolar, que passou a ser visto como algo muito nocivo, pois se tratava de um desperdício de verbas quando havia um elevado índice de alunos reprovados. Esta última questão levou a uma prestação de contas pelos gestores escolares à comunidade em geral.

Segundo UNIVESP (2014), “há documentos da época que revelam que 50% das crianças repetiam o ano” e essa prática começa a ser questionada. Diante de tantos apelos, os professores iam transferindo a culpa do fracasso escolar para os especialistas que nada sabiam sobre as salas de aulas, pois não estavam lá para conhecer a realidade vivida. A história se repete aqui e agora, pois apesar da ciência e a tecnologia andarem de mãos dadas, existem, da mesma forma, professores que estão abertos e ávidos por mudanças e os que resistem a elas por estarem enraizados e submersos na sua própria cultura e fazeres técnicos dos quais não conseguem se desapegar.

Por outro lado, estão acontecendo as exigências de um novo contexto, tais como: o crescimento exorbitante da inflação, o salário dos professores que continua desvalorizado e os especialistas questionando o estatuto profissional dos professores.

Hoje, os docentes não se reconhecem nas teorias educacionais e nem nos métodos que são propostos para o ensino. Depois de mais de meio século, voltou-se a viver a mesma situação conflituante, porém, desta vez, mais complexa, visto que eles têm consciência de que necessitam das mudanças, no entanto, em uma escala bem elevada. Não sabem como agir diante das exigências. Sentem-se adoecidos, desmotivados, desvalorizados e com muito medo de retornar às salas de aulas, sobretudo porque sabem que nos tempos modernos e com os avanços da internet, a maior parte dos alunos sabem

lidar com as tecnologias muito melhor que os professores.

A velha discussão entre teoria e prática vem acontecendo sem muitos avanços concretos, porque tem raízes sociais, pois se sabe que tal dicotomia existe como resultado da forma como a educação se estrutura no Brasil. UNIVESP (2014) refere que: “a teoria que se opõe à prática não é um problema puramente epistemológico e educacional é também uma expressão de como a educação funciona no Brasil.”

Atualmente, os Institutos de Educação reconhecem que a prática dos professores tem um estatuto próprio, no sentido que é algo a ser feito em um tempo muito rápido, ou seja, o professor tem um planejamento que, muitas vezes, tem de ser modificado para atender às diferentes realidades dos alunos.

Acredita-se que os professores da atualidade estão mais conscientes do que os do passado, apesar de alguns ainda resistirem, mas a maioria entende o constante “dever” de Heráclito. Já se pode observar um grande dinamismo nas escolas. Observa-se também institutos de apoio à pesquisa (como a Fundação de Amparo à Pesquisa, que fomentam iniciativas nas escolas as próprias universidades também começam a sair de seus muros e envolverem os acadêmicos em projetos que beneficiam as escolas. Os professores começam a entender que não é mais possível adotar um método de ensino e aplicá-lo na realidade como uma verdade absoluta, pois a realidade é composta por uma diversidade cultural, onde um contexto faz parte de outros e isso é a globalização e a tecnologia em ação.

Mesmo tendo consciência do “dever” e de que se precisa acompanhar a evolução do mundo, não se pode dizer que não há resistência às novas formas de ensinar a um novo modelo de sociedade diferente. Existe a resistência e sempre haverá porque faz parte de nossa raiz cultural, histórica e humana.

A mudança sempre traz um sentimento de frustração, de desvalorização como se alguém quisesse tirar tudo aquilo que se construiu durante décadas; como se tudo aquilo que se fez na sala de aula (prática) deixasse de valer, de ter sentido; como se o trabalho de uma geração inteira deixasse de ser respeitado para dar lugar àquilo que as Universidades, os especialistas, as ciências (psicologia, sociologia, filosofia e as didáticas) dizem ser o moderno.

Face a esta análise, repõem-se as questões: o que fazer para acompanhar as exigências do presente século? Como contribuir para a construção de novos espaços de aprendizagens na escola? De que maneira o currículo pode ajudar a dinamizar o ensino e a aprendizagem, proporcionando uma educação significativa e de qualidade a todos?

3.3 Modelos de formação de professores

Pensar a formação de professores no país não é uma tarefa fácil no contexto atual, pois se vivenciam momentos de crise econômica, política e social, que arrastam descrédito e que afetam diretamente as políticas públicas em todos os âmbitos da sociedade, sobretudo no que se refere à educação. A sociedade inteira demonstra insegurança e instabilidade referente a tudo que se sugere como pauta social. Falta proteção na saúde, na segurança, faltam professores nas escolas, material didático e recursos básicos para dar uma boa formação aos profissionais da educação.

Nas Universidades não é diferente. A Universidade Federal passa a maior parte do tempo em greve, pelos baixos salários e pelas precárias condições de trabalho. Os filhos da elite ocupam a maioria das vagas públicas e os demais (menos privilegiados) se veem obrigados a cursar as faculdades particulares nos cursos noturnos e a distância. Desse modo, a educação é tratada como uma mercadoria.

Como falar de formação de professores sem pontuar a crise pela qual o país vem atravessando desde 2014 até o presente momento? Se as verbas da educação foram desviadas para outros fins, como fazer educação de qualidade sem os recursos a ela destinados?

Freire (2001, p.16), na obra *Pedagogia dos Sonhos*, mostra indignação sobre a corrupção no Brasil:

As notícias mais em voga na mídia brasileira, atualmente, são os crimes de corrupção de toda espécie, sobretudo oriundos da sociedade política. Uns corroendo os cofres públicos, ou melhor dizendo, a dignidade do povo brasileiro, porque nestes deveria estar devidamente respeitado e guardado, se aqueles fossem sérios e éticos, os resultados do nosso trabalho obtido com o suor, senão com o sangue desse povo [...].

Partindo desta realidade brasileira, para iniciar esta reflexão sobre os modelos de formação docente, apresenta-se o trecho Lei de Diretrizes da Educação, Lei 9.394/96, onde consta o capítulo que trata sobre formação dos professores, pois é na atual Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) que encontraremos a finalidade e os fundamentos da formação profissional.

O que vem a ser um profissional da educação? Para melhor se compreender o conceito, convoca-se Freitas (1992 *apud* Carvalho, p.84) salientando que o profissional da educação é “aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação”.

A LDB, faz referência sobre os profissionais da Educação no seu título VI, artigo. 61: A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - Associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - Aproveitamento da formação experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades;

A formação de que trata a lei, neste artigo, é para a Educação Básica cuja preocupação exigida no artigo 62, reza que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.” (Castro & Silva, 2003, p.83)

Foi a partir desta Lei, iniciada em 1997 que, para atuar no magistério, os professores foram obrigados a ter formação em nível superior. Essa formação teve que acontecer em Universidades e Institutos Superiores de Educação – locais próprios para a formação de docentes e especialistas para a educação básica. Além das universidades e institutos

superiores de educação, a formação docente poderia decorrer também em outras instituições de ensino superior, tais como, faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitários.

O Sistema Federal de Ensino, de acordo com o art. 8º do Decreto n.º 2.306, de 19/08/97, comporta as seguintes instituições de ensino superior, todas com possibilidade de participar (de alguma forma), do processo de formação de profissionais da educação: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades e V – institutos superiores ou escolas superiores.

Segundo Carvalho (2018, p.88):

No final deste século, somente uma política regulada pelas leis do mercado, cercada por valores de natureza econômica, pode almejar um docente “remendado”. Ademais, a falta de professores decorre, basicamente, da baixa remuneração e inexistência de uma política salarial consistente. Esse dispositivo, pelo seu caráter nem emergencial nem provisório, só pode causar mal-estar e desânimo no seio do professorado, pois a LDB elegeu, como um de seus fundamentos, o aproveitamento da formação e experiências anteriores em “outras atividades”, quer dizer, em qualquer outra atividade que não de magistério. Enfim, trata-se de uma política educacional que privilegia os meios (conteúdos teóricos e práticos, por exemplo) e não os fins da educação, que exigiram dos docentes uma sólida formação inicial. Mas a possibilidade legal está conforme os valores econômicos e financeiros dominantes de nossa sociedade. Naturalmente as escolas-empresas dão boas-vindas a essa modalidade de formação docente.

A realidade Amazonense difere da ideia do autor quando afirma que faltam professores, pois nesta região existe um “exército” de mão de obra preparada para a educação básica, sendo muitos professores graduados e pós-graduados e que ainda não tiveram a oportunidade de entrar no mercado de trabalho.

As Secretarias de Educação não realizam concursos públicos já há algum tempo. Quando o fazem, são pouquíssimas vagas que não suprem a necessidade de mercado. Com muita frequência, nos municípios onde alguns políticos utilizam os cargos como “cabide de emprego” para os seus colaboradores, com prejuízos de alguns que possuem formação e ficam à margem do processo.

Em se tratando dos modelos de formação, objeto de preocupação desta discussão, Tardif (2010, p.150) refere a importância de um olhar crítico sobre os modelos, pois reside:

no fato de que a prática educativa remete à atividade guiada e estruturada por representações, principalmente por essa representação que chamamos de objetivo ou de fim. Ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação.

Desde os tempos antigos na Grécia, deu-se início à educação formal conhecida como educação tradicional. É assim chamada por ser um processo de formação do ser humano, guiado por representações explícitas que exigem uma consciência e um conhecimento dos objetivos almejados pelos atores educativos, tematizados e explicitados num discurso,

numa reflexão ou em um saber qualquer. Segundo Jaeger (1964, apud Tardif, 2010, p.151) “é a ação que o ser humano exerce voluntária e conscientemente sobre si mesmo ou sobre o outro ser humano, a fim de se formar ou de formá-lo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, dos modos e das conseqüências dessa ação”.

Assim, pode-se afirmar que toda educação que busca modificar realidades é sistematizada e, portanto, intencional. Não é neutra, mas é política e deve ser crítica porque é uma atividade racional, baseada em saberes que “dá aos autores razões para agir como o fazem, tendo em vista a realização de certas finalidades”. (Tardif, 2010, p.151)

3.3.1 Um modelo de formação docente: o triângulo da formação

O triângulo da formação, representado na figura 1, sintetiza as três configurações e suas relações com as lógicas de formação. Esse triângulo representa um modelo teórico, apresentado por Fabre (1994 apud Chamon & Sales, 2012, p.170) que nos permite pensar a formação de professores, inicial e continuada, a partir de seus três elementos, de suas articulações e de suas dominâncias. O modelo compreende as três lógicas da formação docente: as lógicas epistêmica, socioeconômica e psicológica.

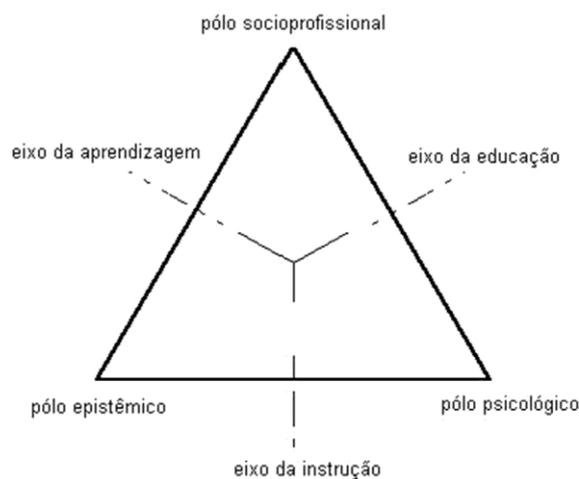


Figura 1 - O triângulo da formação (Fabre 1994 apud Chamon & Sales, 2012, p.26)

A lógica epistêmica é a dos conteúdos e métodos, traduzindo-se na lógica do conhecimento. É a “formação em” alguma coisa, por exemplo: a formação em pedagogia. A especificidade dessa lógica vem da relação entre o conhecimento e os problemas que lhes dão sentido. A dialética teoria e prática, que é a dialética do saber e do saber-fazer. Está na base de uma lógica de formação epistêmica.

A lógica socioeconômica é a adaptação aos contextos culturais ou profissionais, a lógica das primeiras definições de uma formação profissional: é a “formação para” alguma coisa, tendo em vista uma adaptação mais ou menos ampla à sociedade. No sentido de uma adaptação ao posto de trabalho, essa lógica reflete o modelo taylorista, com seus princípios de decomposição de tarefas e separação dos trabalhos de concepção e execução. No sentido de reprodução social, de acordo

com Bourdieu & Passeron (1970 apud Chamon & Sales, 2012), ela reflete os objetivos político-econômicos da classe dominante. Por último, a lógica psicológica, que é responsável pela evolução do indivíduo e de suas mudanças qualitativas. A mudança individual é pensada em termos psíquicos, em termos de crise, ruptura e superação. É a lógica da formação que leva o indivíduo a se questionar, a modificar suas práticas e seus modos de relação com o mundo.

Em psicologia do desenvolvimento, essa mudança corresponde à constatação de que o conhecimento é construído pela criança muito mais do que lhe é imposto externamente. É a “formação de si mesmo”. Nesse sentido, mais do que conteúdos científicos, novas maneiras de olhar a realidade são apreendidas. (Chamon & Sales, 2012, pp.170-171)

3.3.2 A formação como um eixo de instrução

Para os autores referenciados, é através da formação que se concebe e se cria um valor de formador e de concepções do saber, sendo uma articulação entre os polos epistêmico e psicológico. Nessa visão, a função do formador é a de modificar as relações entre o sujeito e o conhecimento por parte do sujeito, pois se trata de se construir uma nova representação de conhecimento como um processo de elaboração em movimento ou construção inacabada.

A atividade de pesquisa é algo fundamental na formação docente e faz parte do tripé da universidade, porém ele surge de forma estanque, geralmente no final do curso (como um trabalho de conclusão) que pode ser uma monografia, artigo, relatório de estágio, seja em cursos de graduação ou de pós-graduação, ficando desvinculada do seu contexto. Sobre esta questão, Pimenta & Ghedin (2005, p.89) interroga-se por que razão a pesquisa educacional não entra na sala de aula:

A pesquisa educacional não entra ou pouco entra na sala de aula, pois os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro da escola do que nas aulas nas universidades ou dos institutos de formação. Os professores costumam dizer que a pesquisa não serve para eles e pensam, muitas vezes, que tudo isso é complicado, chato e, muitas vezes, mentira – é o que eles dizem.

Atualmente, alguns professores se arriscam a pesquisar porque os cursos de pós-graduação exigem sempre a produção de um artigo no final do curso. A Fundação de Amparo à Pesquisa (FAP) criou, em parceria com o governo do Estado, o Programa Ciência na Escola, onde os professores são chamados a participar, através de projetos científicos a serem desenvolvidos com os alunos, durante o ano letivo. Mesmo assim, é comum ouvirmos queixas dos educadores em relação a terem que ministrar aulas e realizar a pesquisa concomitantemente, além de preencher relatórios e ainda dar conta das atividades extraescolares, que são exigidas pelo ofício. Seja como for, no Estado, na Rede Estadual de ensino, os professores têm evoluído no campo da pesquisa pelo incentivo que têm recebido através do projeto Ciência na Escola, que acontece com os estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O ano de 2018 superou os demais anos, tendo sido aprovados pela FAPE 64 projetos e esse fenômeno já vem ocorrendo há sete anos consecutivos, em que o município tem liderado o *ranking* em todo o Estado. Isto tem contribuído

deveras para o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento da ciência nas escolas estaduais do ensino médio no município, melhorando o ensino e formando pessoas mais conscientes.

Apesar de avanços na ciência e na prática de alguns professores, Ghedin (2005) descreve a sua preocupação em relação às dificuldades encontradas pelos professores, pois ser pesquisador e professor simultaneamente não é uma tarefa fácil, porque diariamente o docente vai:

defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia de sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E, depois de decidir na urgência ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos. [...]. A pesquisa não pode dá inteligibilidade a todas as mínimas ações da vida do professor na sala de aula. Por essas diferenças estruturais tão grandes, acho que ninguém tem o direito de dizer ao professor o que ele deve ser na sala de aula; a pesquisa não pode dizer o que o professor deve ser na sala de aula. (Ghedin, 2005, p.91)

É interessante observar que o conhecimento científico por si só não tem valor formador mais amplo. A busca de conhecimento que comporta uma componente moral, orientador da ação é uma concepção grega, que é mais corrente nos dias atuais. O modelo de conhecimento instalado tem suas raízes no século XII, com a criação da Universidade no Ocidente. Esse fato é historicamente marcado por um duplo (e, num certo sentido, paradoxal movimento): por um lado, a fragmentação do conhecimento, com sua organização em áreas, disciplinas e especialidades; por outro, a reunião desses “fragmentos” num espaço institucional comum – a Universidade – numa tentativa de união de suas diversas e dispersas partes. (Domingues *et al.*, 2001 *apud* Chamon & Sales, 2012)

3.3.3 A formação como um eixo de educação

Apesar dos retrocessos existentes na educação, foi possível, com as ideias freirianas, dar um passo em frente, pelo menos ter esperança em mudanças reais. Uma das frases célebres de Freire: “ninguém educa ninguém, as pessoas se educam mediatizadas pelo mundo”. Aprende-se em contato com os outros, logo, a ideia de que se aprende somente na escola, não existe mais. A aprendizagem ocorre em qualquer lugar e, hoje, mais do que nunca, aprende-se através das tecnologias de informação e da comunicação.

A realidade pandêmica mostrou que não mais é necessário ficar o tempo todo dentro da escola, “amarrado” a uma cadeira para ter acesso ao conhecimento formal, pois as tecnologias, a mídia e a informática disponibilizam muito conhecimento para a formação do indivíduo. Porém, é necessário saber ter acesso ao mundo virtual, aos novos espaços de aprendizagens criados para dar conta do “novo normal”.

Assim, o valor pedagógico da formação aqui discutido é o do assombro e do abalo, do questionamento e da articulação, dando ênfase ao polo socioprofissional, o qual vem do questionamento de si mesmo, que faz parte de um movimento de construção identitária profissional.

3.3.4 A formação como um eixo de aprendizagem

A ideia inicial é a de formar para funções precisas, ligadas às novas atividades que surgem com as mudanças na profissão ou na estrutura da instituição. Trata-se de um aprendizado para resolução de problemas práticos, que um quadro de conhecimentos teóricos mais amplo permite tratar. Não há, nesse caso, questionamento do indivíduo ou do sistema, buscando-se, ao contrário, uma adaptação entre o indivíduo e suas tarefas. Essas tarefas podem representar tanto a atividade cotidiana do indivíduo, para a qual ele se recicla, quanto uma revolução profissional dentro sistema, para a qual ele se prepara, como ainda uma adaptação a um novo projeto institucional, do qual ele participa. (Chamon & Sales, 2012, p.174)

Na formação de professores (inicial e continuada), o que predomina é o conhecimento teórico que se sobrepõe aos demais saberes, visto que a formação recebida nos cursos superiores se preocupa em ensinar o que fazer em situações precisas, bem como apresentar os conhecimentos sobre as legislações de ensino, o que é a 'formação em' e a 'formação para'.

A formação que envolve a lógica psicológica, responsável pelo desenvolvimento do ser ontológico, quase não é trabalhada. Na medida em que pouco se ensina a pensar, a questionar, tudo geralmente é dado como "pacotes" para se abrir e executar. Por isso, não é estranho que os professores tenham dificuldades em elaborar um projeto ou desenvolver uma pesquisa por mais simples que seja, sobretudo quando se exige que se pense a sua própria prática, algo bem complexo.

3.3.5 Modelo do professor reflexivo

Altet e Fabre (1994, apud Chamon & Sales, 2012, p.171) argumentam sobre a definição da formação docente, dizendo que "uma modalidade de formação será definida por um problema fundamental de articulação entre dois polos e será caracterizada pelos questionamentos do polo negligenciado. Tem-se, então, não apenas uma, mas três problemáticas possíveis, em função das combinações entre os polos da formação":

1. A problemática de articulação entre valor epistemológico e desenvolvimento pessoal;
2. A problemática de articulação entre desenvolvimento pessoal e inserção socioprofissional;
3. A problemática de articulação entre valor epistemológico e inserção socioprofissional.

A respeito disto, Nóvoa (2009) e Tardif (2010) confirmam que a profissão docente tem que estar dentro da profissão, pois nenhum outro profissional tem a sua formação ao longo da vida escolar como o professor. Por outro lado, a formação de professores pode ser vista em um sentido mais amplo, como um campo reflexivo e cheio de questionamento, próxima da formação no sentido de transformação do indivíduo. É uma abordagem centrada no professor como sujeito que, segundo Schön (1995), tanto em relação ao seu saber (teórico), como ao seu saber-fazer (prático), tem a limitação fundamental de não integrar o contexto sociopolítico mais amplo, não contemplando a escola e seus projetos, restringindo-

se ao professor e sua atividade em sala de aula. (Chamon & Sales, 2012, p.172)

A abordagem trazida por Schön (1995 apud Chamon & Sales, 2012), Freire (2001), Ghedin (2005) e outros é muito bem aceita pelos profissionais no Brasil, uma vez que a docência exige do profissional uma constante reflexão sobre a sua prática, com o objetivo de mudar realidades, fazendo a constante articulação entre as problemáticas que compõem aqui o modelo de formação apresentado. Ghedin (2005, p. 19) corrobora, apresentando a origem do conceito de professor reflexivo:

Como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts) até 1998, Donald Schön realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos – profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dá respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

As palavras do autor vêm, mais uma vez, reafirmar aquilo que já havíamos discutido anteriormente sobre uma formação docente que não está atendendo à atual conjuntura do país, pois primeiro apresenta a teoria e deixa para último o contato com o campo profissional. Dentro da análise do professor reflexivo, esse modelo certamente valorizará *“a experiência e a reflexão na experiência”*, pois Ghedin (2005, p.19) se fundamenta em Schön para propor uma formação profissional baseada numa *“epistemologia da prática”*, ou seja, na valorização da prática docente como momento de construção de conhecimento, através da “reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. “Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. O conhecimento produzido da ação não é suficiente devido às novas situações que se apresentam e extrapolam a rotina do cotidiano.

Então, os profissionais criam, recriam e constroem novas soluções, novos caminhos e isso, só é possível através de um processo de reflexão na ação e é a partir daí que se constrói a prática docente. (Pimenta & Ghedin, 2005, p.20)

Um repertório de experiências que em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação. A esse movimento, o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando a base para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática.

3.3.6 Modelos de formação centrados em aquisições, processos e situação

Os modelos apresentados por Chamon e Sales (2012, p.170) sobre a formação docente ajudam a refletir sobre a prática educativa, a saber: 1. Modelo centrado nas aquisições; 2. Modelo centrado no processo e 3. Modelo centrado na situação.

Segundo Ferreira (2015) o termo modelo, nesta perspectiva, é entendido como um conjunto de relações de poder, culturas, crenças e valores estabelecidos entre as instituições/redes/sistemas de ensino com os sujeitos envolvidos no processo formativo (formadores e formandos), tendo características implícitas e particulares para conduzir as práticas formativas. As ações são regidas por uma lógica particular de pensar, organizar e agir sobre a prática.

Também Demailly (1992 *apud* Ferreira, 2015, p.6521) realça a importância de se refletir sobre a formação continuada dos professores, pois é deveras necessário entender as diferentes concepções existentes neste campo educativo. Os modelos surgem mediante intenções e finalidades relacionadas com a formação continuada e se concretizam em correntes paradigmáticas de suporte teórico para os projetos de formação.

Neste sentido, Ferreira (2015, p.6521) apresenta quatro paradigmas dominantes na formação continuada, importantes para este estudo: 1. O Paradigma da Deficiência; 2. O Paradigma do Crescimento; 3. O Paradigma da Mudança e 4. O Paradigma da Solução de Problemas. Vejamos de forma breve cada um deles.

O Paradigma da Deficiência. Segundo Ferreira (2015),este paradigma:

sustenta-se na ideia de que os professores necessitam de atualização e da construção de saberes e competências não desenvolvidos na formação inicial, porém necessários à prática docente, i.e., entende-se que na formação inicial não são desenvolvidas competências práticas. A formação é desenvolvida a partir das necessidades do sistema e/ou administração escolar. Assim este tipo de formação passa a ser administrada pelos órgãos superiores, ficando o professor subordinado a estas formações. (p.6521)

O autor salienta claramente a deficiência das Universidades e, por isso, os professores não podem ficar sem uma formação continuada, que deve ser feita através de um investimento pelo Estado, através das políticas públicas, o que geralmente não ocorre. Como os professores almejam e sentem essa deficiência, eles se lançam no mercado na ânsia de investir na sua própria formação continuada.

Assim, o que deveria ser uma responsabilidade do Estado, passa a ser do profissional, que almeja ser reconhecido como um profissional “competente”.

O Paradigma do Crescimento. Este paradigma:

está relacionado com a busca pelo desenvolvimento profissional. Os professores no decorrer de sua experiência profissional reconhecem suas necessidades e deficiências, sendo eles mesmos responsáveis por gerir sua formação. Os PCNs (BRASIL, 2002) e as Orientações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2005) determinam que a formação continuada deva partir da motivação pessoal do professor na busca pelo seu

desenvolvimento profissional, e que aos sistemas de ensino cabe a responsabilidade de desenvolver ações de incentivo à qualificação docente”. (Ferreira, 2015, p.6522)

O Paradigma do Crescimento está ligado ao modelo da deficiência. Ambos buscam, incessantemente o aprendizado. São os estudos realizados nas legislações de ensino e pareceres. É a necessidade de se manter no mercado a todo o custo, investindo em cursos de mestrado e doutorados feitos no exterior, porque não existem oportunidades para todos os professores realizarem sua formação continuada em nível de *strictu sensu* em seu país. Apesar disso, os professores entendem a sua necessidade de renovar os saberes e, por isso, são automotivados a buscar incessantemente o conhecimento.

O Paradigma da Mudança

coloca a formação como um processo de colaboração e negociação entre os sujeitos interessados em reorganizar e reorientar saberes e competências em função das demandas decorrentes do contexto e ensino. Esta negociação tem o objetivo de desenvolver no professor novos saberes e novas competências profissionais, de acordo com as necessidades diagnosticadas a priori . (Ferreira, 2015, p.6522)

O profissional tem consciência de que o conhecimento transforma realidades. Então, ele negocia com a Instituição formas de mudanças da sua realidade e da sua sociedade, através da produção e discussão de saberes críticos e da pesquisa educativa. Traduz-se em parcerias, não sendo a responsabilidade somente da Instituição, nem do indivíduo, mas sim de ambos. Por isso, se traduz em parcerias entre o docente e a escola, ambos buscando inovação.

O Paradigma da Resolução de Problemas

orienta a formação do professor para a resolução dos problemas da escola identificados e analisados pelos próprios professores. O objetivo é que os professores adquiram competências para a resolução dos problemas relativos à sua prática e seu contexto . (Ferreira, 2015, p. 6522)

Partindo de uma visão moderna de educação, o paradigma Resolução de Problemas faz sentido e faz parte das metodologias ativas, tão dinamizadas nos tempos atuais, devido à necessidade de encontrar soluções para a coletividade. Está diretamente ligado à pesquisa e à resolução de problemas. Não é possível viver em sociedade se não pensar no coletivo e contribuir para amenizar os problemas sociais, começando por aqueles manifestados na escola. Porém, essa consciência ainda precisa de ser desenvolvida entre os profissionais da educação, pois, como já foi visto, são muitas as dificuldades que os distanciam da prática efetiva da pesquisa.

3.4 Outros modelos de formação

Feitas as considerações acima que se pensa serem relevantes para esse estudo, buscou-se Ferreira (2015), que apresenta quatro diferentes modelos existentes na formação dos professores que se diferem, não pelos seus objetivos, pela

estrutura ou pelos conteúdos, mas pelo processo de desenvolvimento das formações e, principalmente, pelo processo de socialização entre os sujeitos envolvidos no processo em si.

Para não distorcer as ideias trabalhadas pelos investigadores, optou-se por fazer uma transposição dos modelos trabalhados por estes e, em seguida, tecer alguns comentários que se entendem como pertinentes.

3.4.1 Modelo centrado nas aquisições

Este tipo de modelo é bastante frequente nas formações nas universidades, porque justamente prioriza o conhecimento, a teoria em detrimento da pesquisa e da prática, como se (a prática) fosse subordinada à teoria. Muitas vezes o profissional conhece muito sua área de conhecimento, porém não possui habilidades de operacionalizar os saberes, quando se depara com uma situação problema em sala de aula ou na escola. Costuma-se dizer, “sabe pra si, mas não sabe ensinar”. Assim, neste modelo, a ênfase está para o conhecimento e não para o professor e sua prática. Segundo Ferreira, 2015 este é o modelo,

em que a formação tem a função de desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos e com isso aumentar o nível de competência profissional dos professores. Destaca-se a subordinação da prática relacionada à teoria, em que os conteúdos são determinados por quem é o responsável pela formação, ficando o professor e sua prática afastados na elaboração destes conteúdos (Ferreira, 2015, p.6522).

Uma prática muito comum nas escolas, haja vista que os docentes estão subordinados às secretarias de estado que preescrevem e ditam as normas a serem seguidas, não permitindo que os professores tenham a liberdade para colocar em prática suas ideias a respeito daquilo que acreditam ser um ensino que atenda sua realidade. Por exemplo, se um aluno do ensino médio não consegue acompanhar os conteúdos, o professor não terá permissão para atender a este aluno de forma diferenciada, porque muitos outros alunos necessitam dos conteúdos que são cobrados nas Universidades e se o professor não trabalhar estes conteúdos, poderá receber críticas severas e ser considerado um professor relapso.

3.4.2 Modelo centrado no processo

Considera importante toda a experiência vivida pelo professor no processo de sua formação. O professor é o responsável pela sua formação, tendo autonomia para gerir seu processo de aprendizagem. “Ao contrário do primeiro modelo, este valoriza a experiência vivida pelo professor durante toda a sua formação, por isso mesmo, é designada para ele a total responsabilidade de gerir sua autonomia e sua aprendizagem”. (Ferreira, 2015, p.6522)

3.4.3 Modelo centrado na situação

Neste modelo, percebe-se que a ênfase é dada para o pensar sobre a prática, pois somente assim, será possível

desenvolver uma postura crítica diante da realidade, possibilitando espaços para a mudança e uma aprendizagem mais significativa. Cabe aqui o modelo do professor investigador, aquele que faz da sua ação do cotidiano uma práxis educativa.

Esta prática,

parte do princípio de que a formação deve proporcionar a reflexão e análise da prática. O professor, ao analisar e refletir sobre os problemas vivenciados na sua prática cria e desenvolve possibilidades de mudança, tentando torná-la mais significativa. A principal estratégia de formação é tornar o professor um investigador de sua própria prática. (Ferreira, 2015, p.6522)

3.4.4 Modelo Administrativo

Neste modelo, a ênfase está nas questões administrativas e organizacionais da Instituição de ensino. Segundo este modelo, tudo o que acontece no processo educativo, passa pela gestão do ensino e, por se preocupar tanto com os planejamentos institucionais e sua resolução de problemas, deixa de lado as necessidades do corpo docente, muitas vezes da própria escola. É um modelo burocratizado e tecnicista. Pois,

dá importância às necessidades organizacionais. É desenvolvido por instâncias superiores (redes/sistemas/instituições) que utilizam como estratégias modalidades de curta duração para atingir seus objetivos. Preocupa-se com o desenvolvimento do sistema educativo e acaba por se afastar das necessidades dos professores e da escola. (Ferreira, 2015, p.6523)

3.4.5 Modelo individual

O modelo individual é bem conhecido do contexto neoliberal, visto que coloca o professor como sujeito principal de sua formação, onde ele (como sujeito) deve buscar sua autonomia e sua constante formação, seja individual ou em grupo. Na busca de conhecimento, ele estará constantemente se fazendo, se formando e se “reformando” enquanto profissional. Este modelo,

coloca o professor como elemento central de sua formação, sendo esta individual (autoformação), em que ele mesmo procura conhecimentos; ou grupal (heteroformação), estabelecida por um grupo de professores, tendo um professor/formador como dinamizador do processo de formação. (Ferreira, 2015, p.6523)

3.4.6 Modelo de colaboração social

O próprio nome sugere que o modelo abrange tanto o administrativo quanto o individual, por isso busca a articulação entre os saberes teóricos e os saberes tácitos e tem a escola como uma Instituição muito importante na formação de pessoas, reconhece a educação formal como necessária na e para a ascensão social. Este modelo:

é resultante dos modelos administrativo e individual. Neste modelo a formação é orientada

para a articulação entre o saber teórico e o saber advindo da prática. Os professores são colocados no papel de principais responsáveis por seu processo formativo. É característica deste modelo a colaboração das instituições superiores na organização e na escolha metodológica de formação na escola, principal lócus de formação. (Ferreira, 2015, p.6523)

No Brasil, as orientações gerais para a formação de professores do Ministério da Educação (BRASIL, 2005) partem do princípio de que a formação continuada deve atender, tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício.

3.4.7 Modelo universitário

O modelo Universitário é bem marcante nas universidades brasileiras, pois se observa que a figura do mestre ainda é bem significativa para os alunos, um referencial que está no imaginário infantil, desde que se foi, pela primeira vez para a escola. Mesmo na universidade em cursos de graduação e pós-graduação a figura do professor é de autoridade, é aquele que detém o saber, bem nos moldes da tendência liberal tradicional do ensino.

caracteriza-se pela relação recíproca entre formador e formando, em que as competências pessoais e profissionais do formador são consideradas importantes para o formando. Nesta relação o formador é visto como um mestre, tendo como responsabilidade a transmissão de seus conhecimentos teóricos e de seu saber já constituído. A principal característica existente nessa relação é o caráter voluntário do formando, em que este participa do processo de formação motivado pelas referências conceituais e experienciais do formador, estabelecendo uma relação mútua entre discípulo e mestre, em que o segundo é capaz de produzir conhecimentos mediante investigação conjunta e não apenas por simples transferência. Este tipo de formação pode ser encontrado em alguns cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, entre outros. (Ferreira, 2015, p.6524)

3.4.8 Modelo escolar

O modelo escolar, também bem presente nas universidades, enfatiza os conteúdos e os meios. Por isso, prioriza os programas e não valoriza as experiências dos acadêmicos ou professores em formação. O interessante é que, mesmo tendo um projeto de ensino, cujo conteúdo defende uma prática reflexiva, na realidade o método é tecnicista, onde os meios são valorizados para alcançar os fins, e onde a prática reflexiva fica totalmente descontextualizada de uma realidade absolutamente complexa e adversa:

as formações são organizadas e estruturadas por instâncias de poder exteriores aos docentes e a própria escola – Igreja, Estado ou Nação (DEMAILLY, 1992). Os objetivos e interesses são de caráter superior, i.e., interesses institucionais em que o formador apenas propaga conhecimentos que se constituem a partir de conteúdos determinados a priori pela instituição responsável pelo programa de formação. A formação realizada vai quase sempre ao encontro dos objetivos da instituição, que procura legitimar e redefinir seus projetos e intenções. A obrigatoriedade, tanto para os formandos quanto para os formadores, e o caráter legítimo de relação institucional são características inerentes a este modelo. Esta obrigatoriedade faz

com que se estabeleçam relações coercivas e constrangedoras na prática pedagógica ocasionando diversos questionamentos sobre o modelo quando comparado a outros. Este modelo é o mais presente na formação continuada dos professores, pois quando se analisa os programas oferecidos, verifica-se que a maioria acontece de maneira obrigatória, com conteúdos determinados por esferas superiores ao ensino e com objetivos institucionais. Mesmo sendo estruturada sob uma perspectiva crítica, a formação continuada acaba se concretizando em ações de interesse exclusivo do sistema. Como exemplo, pode-se relatar o estudo realizado por Cristino e Krug (2008), que constatou que os planejamentos institucionais não atendem satisfatoriamente às necessidades do desenvolvimento profissional dos professores da rede de ensino investigada, e que apesar de possuírem na teoria um projeto crítico-reflexivo, as estratégias utilizadas pelos gestores foram influenciadas pelos moldes da racionalidade técnica. Entre as iniciativas individuais ou informais, os professores colocam a troca de experiências como o fator que mais contribui para a transformação da prática pedagógica. Acredita-se que este modelo possa ser eficiente para atender às demandas e necessidades do sistema, porém, é importante salientar que as suas ações se concretizando, muitas vezes, em programas de transmissão e aplicação de conteúdos que acabam se desvinculando da prática reflexiva e contextualizadora. (Ferreira, 2015, p.6524)

3.4.9 Modelo contratual

O modelo contratual busca uma relação horizontal, onde formador e formando fazem acordos para alcançar os objetivos e metas propostos pela instituição, bem típico do modelo capitalista e das instituições privadas, onde existe o patrão e os clientes. Este modelo, têm crescido muito no Brasil, através das Faculdades e Instituições de Ensino particular que oferecem cursos nas modalidades semipresencial e em EAD, facilitando a vida do estudante, os quais têm a possibilidade de fazer o seu horário de estudo, a partir de um contrato estabelecido e acordado com a empresa e o cliente, com mensalidades bem acessíveis. Este modelo:

é caracterizado pela relação estabelecida entre formador e formando mediante contrato entre ambos ou mediado por outras parcerias. A formação pode ser negociada entre dois ou mais responsáveis por este processo. São estabelecidas relações contratuais entre diferentes instâncias. Esses contratos podem ser acordados entre a instituição responsável pelo formador e a estrutura que pretende contratá-lo; a estrutura e a empresa cliente; a empresa cliente com o formando (contratado pela empresa e enviado para o programa de formação). A formação acontece por meio de contratos estabelecidos entre diferentes parcerias, concretizando-se em diversas modalidades que são fornecidas conforme negociação realizada entre os parceiros. (Ferreira, 2015, p.6525)

3.4.10 Modelo-interativo-reflexivo

O modelo interativo-reflexivo oferece novas perspectivas de ensino e de aprendizagem, pois valoriza tanto o conhecimento, quanto as experiências e as técnicas de ensino. Apresenta o formador como um mediador do conhecimento e não mais como o detentor do saber. Busca perceber os problemas do cotidiano e problematizá-los para, deste modo, encontrar possíveis soluções. As opiniões dos sujeitos são valorizadas em uma proposta coletiva e não individual. Os espaços

da escola se tornam diferenciados e são valorizados pelos sujeitos como espaços de e para formação continuada, de reflexão sobre a prática, num devir de ação-reflexão-ação, tão necessárias para mudanças reais nos comportamentos das pessoas. Este modelo pode ser,

compreendido como a formação que acontece entre os pares e por aprendizagem mútua entre os formandos. Procura-se através da formação a resolução de problemas comuns dentro do cotidiano de trabalho. A formação no espaço escolar constitui-se a partir de decisões construídas e desenvolvidas coletivamente no intuito de resolver problemas ligados não só à prática, mas também do contexto escolar em geral. A reflexão, a construção e a troca de saberes são suas características principais. O formador funciona como um mediador no processo de reflexão e resolução dos problemas. O ambiente escolar é o principal espaço para a realização deste tipo de formação, pois a escola, através da interação entre professores e alunos, é o espaço onde acontece a construção dos saberes e que torna a prática mais significativa na formação social e intelectual tanto dos alunos quanto dos professores. É sob este modelo que se conceituam as “inovadoras” práticas de formação continuada, as quais antagonizam com a prática tradicional, pois esta carece de base para tornar a prática de formação continuada eficaz e significativa, e constroem uma nova perspectiva focada nas necessidades conjuntas entre professores e seu contexto escolar.(Ferreira, 2015, p.6525)

3.5 Modelos de formação da prática educativa

Quando se abraça o magistério, entende-se o real sentido da educação na vida das pessoas, buscando maneiras e modos de interagir com os estudantes em uma constante prática dialética. Assim, Tardif (2010, p.154), diz que “todos aqueles que se interessam pela prática educativa precisam, num dado momento, perguntar a si mesmos:” O que é prática educativa?

Essa pergunta se refere à natureza do agir educativo e equivale a perguntar: O que se faz quando se educa? Que forma ou que tipo de atividade tem a educação? A ação do educador pode ser comparada ao criar do artista, ao fazer do técnico, ao pesquisar do cientista, ao modelar do artesão, ao produzir do operário ou ao agir do político? Seria ela uma mistura de todas essas formas de atividades ou uma forma de ação específica que possui seus próprios atributos?

Os questionamentos são muitos e se sabe que toda a formação docente recebe influência diretamente da tradição cultural e educacional. Um exemplo disso é que de tanto se falar mal da educação tradicional, nenhum professor quer ser chamado de professor tradicional, porém todos sabem que a prática predominante nas escolas do Brasil passa por esse sistema.

Ainda no estudo sobre os modelos de formação que é objetivo deste capítulo, apresenta-se três concepções da prática em educação trazidas por Tardif (2010), que se entende como auxiliar na compreensão desta categoria de Modelos de formação docente.

Os modelos aqui estudados são: a educação como arte, a educação como técnica e a educação como interação.

3.5.1 A educação enquanto arte

Enquanto atividade específica, a arte se baseia em disposições e habilidades naturais, em *habitus* específicos, ou seja, em disposições desenvolvidas e confirmadas pela prática e pela experiência de uma arte específica. Nem todo aquele que quer pode ser artista ou artesão: é preciso já ter um certo “talento”. Mas o talento sem a prática não serve para nada: é a prática que possibilita descobrir o “talento” e atualizá-lo em operações concretas e obras singulares [...]. (Tardif, 2010, p.157)

A educação enquanto arte, é muito defendida pelos pedagogos nos tempos modernos, pois com o avanço das tecnologias ficou muito difícil ensinar sem a presença da arte no processo de ensino aprendizagem, porém, ainda com pouca frequência nas escolas e nas universidades, haja vista, não se ter uma formação que valorize a arte como ela foi valorizada na Grécia pelos antigos gregos.

Seu registro consta desde os tempos de mais de 2.500 anos, quando tudo começou. Depois, a concepção de educação como arte se estendeu para o mundo romano, onde foi tomada pelo cristianismo que a transmitiu aos tempos modernos, imprimindo-lhes transformações importantes no que diz respeito à concepção da criança e do ser humano em geral.

É muito interessante observar que nos últimos quinze anos, numerosos pesquisadores voltaram a interessar-se por essa concepção, graças, sobretudo, aos trabalhos do teórico Schon (1983), que discute sobre a atividade profissional, complementada pela “reflexão-ação”, trabalhada por Tardif, (2010, p. 155).

A função da arte é reproduzir a ordem material, eliminando as imperfeições tanto quanto possível, nos limites estreitos da ação humana. É interessante pensar nas palavras de Platão, em **A república** (VII: 518-519) *apud* Tardif (2010, p. 158) quando ele afirma que a educação é uma arte e que consiste em fazer a alma voltar-se de modo muito rápido para si mesmo. Resumindo, a arte é o “alimento” da alma, e que se trabalhada na formação das pessoas, certamente contribuirá para fixar conteúdos e dinamizar o ensino.

De acordo com essa concepção de ensino, a ação do professor pode muito bem ser associada à atividade do artesão, isto é, à atividade de alguém que:

- 1 - possui uma ideia, uma representação geral do objetivo que quer atingir;
- 2 - possui um conhecimento adquirido e concreto sobre o material com o qual trabalha;
- 3 - age, baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicos a sua arte;
- 4 - age, fiando-se também em sua habilidade pessoal e, finalmente,
- 5 - age, guiando-se por uma experiência, fonte de bons hábitos, isto é, tem suas próprias maneiras de fazer, seus próprios truques, resultantes de sua experiência.

Portanto, a educação como arte está ligada a realidades “contingentes e individuais que não podem ser julgadas de maneira cientificamente rigorosa e necessária”. (Tardif, 2010, p.160)

3.5.2 A educação como técnica

Que modelos da prática fundamentam essa concepção? Numa sala de aula, o professor se guia por dois saberes: 1) deve conhecer as normas que orientam sua prática; essas normas correspondem a tudo que não é objeto ou produto do pensamento científico, mas interferem na educação, como valores, regras, regulamentos ou finalidades; 2) deve também conhecer as teorias científicas relativas à educação, à natureza da criança, às leis da aprendizagem e ao processo de ensino; em tese, essas teorias deverão guiar sua ação, que será então uma ação técnico- científica, ou seja, uma ação determinada pelo estado atual do conhecimento científico. Nessa concepção, o que distingue a sala de aula de um laboratório, a educação de uma ciência, a pedagogia de uma tecnologia é apenas uma diferença de grau e de não de natureza. [...] (Tardif, 2010. p.164)

A educação como técnica é guiada por valores e, embora se possa encontrar vestígios dos tempos antigos, ela surge com os tempos modernos, tem suas bases no século XVII-XIX até meados do século XX. É marcado, por um lado, pelo positivismo, empirismo, o cientificismo e o tecnocratismo e, por outro, pelo subjetivismo, o relativismo moral, a vivência pessoal e o existencialismo.

Essa educação determina a maioria das teorias modernas relativa à prática educativa e tem seu postulado nas atividades humanas, dizendo que elas podem ser reduzidas a duas grandes categorias: as ações axiológicas e as ações guiadas por normas e interesses que visam à conformidade de uma ordem de valores ou de interesses.

A prática é vista como a atividade pela qual os seres humanos se orientam em função de normas e interesses contingentes que dependem exclusivamente das pessoas e nunca de um Deus ou das Leis da Natureza.

Assim, a educação deve mobilizar duas grandes formas de ação: por um lado, ela é uma ação guiada por normas e interesses que se transformam em finalidades educativas, por outro, “é uma ação técnica e instrumental que busca se basear num conhecimento objetivo (por exemplo, as leis da aprendizagem, uma ciência do comportamento, etc.) e num controle axiologicamente neutro dos fenômenos educacionais”. (Tardif, 2010. p.163)

Essas ações exigem dois saberes bem específicos dos professores: um, moral e prático relativo às normas e finalidades da prática educativa e outro, técnico-científico, relativo aos conhecimentos e ao controle dos fenômenos educacionais. Este último presente na Escola Nova, tinha como ideal um professor que fundamentasse suas ações nas ciências da educação, principalmente na psicologia. Ao mesmo tempo que orientava suas ações de acordo com uma ordem de valores e de interesses e ficou conhecido nos anos de 1960 como Humanismo.

3.5.3 A educação como interação

Quando aplicada à educação, a ideia de interação nos leva a captar a natureza profundamente social do agir educativo. Na educação não lidamos: com coisas ou com objetos, nem mesmo com animais como os famosos pombos de Skinner: lidamos com os nossos semelhantes, com os quais interagimos. Ensinar é entrar é entrar em uma sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um

processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. [...] (Tardif, 2010, p.167)

A educação como interação tem seus fundamentos nas teorias de Vygotsky, mas também é defendida por outras teorias como: o simbolismo interacionista, a etnometodologia, as teorias da comunicação, a teoria da racionalidade e outras. Neste modelo, a atividade educativa diz respeito à comunicação e à interação enquanto processo de formação que se expressa através da importância atribuída ao discurso dialógico ou teórico.

Neste modelo, o importante é o processo de interatividade do homem com o seu semelhante e do homem com a natureza que se pode relacionar à tendência crítico-social dos conteúdos, onde não discute um pelo outro, mas busca no conteúdo sua origem e veracidade na construção de novos saberes.

Não tem processo de ensinar e aprender se não houver interatividade entre as pessoas, quer seja online (direcionada pela tecnologia) ou presencial, da forma tradicional conhecida. De alguma forma, a interação deverá acontecer para que haja a aprendizagem. Esta teoria não descarta o modelo tradicional, pelo contrário, valoriza tal concepção, porquanto seu campo de atuação é o tradicional, no sentido das ações baseadas em tradições. Então, vem a pergunta: qual o conceito de tradição? É aquilo que segue transmitindo atos, atitudes e conhecimentos, como por exemplo: milhares de homens e mulheres em uma determinada cultura se vestem como homens e mulheres e ninguém questiona. Na escola, sempre os professores costumam ministrar as aulas com os alunos em carteiras enfileiradas e ninguém questiona, porque é uma tradição.

Tardif (2010), fala sobre como uma teoria da prática educativa séria não pode, de forma alguma, negligenciar as atividades tradicionais,

uma teoria da prática educativa não pode negligenciar as atividades tradicionais, que desempenham, na minha opinião, um papel extremamente importante na educação familiar. A maioria dos seres humanos educa seus filhos sem pensar muito nisso: na verdade, basta que sejam o que são e que façam o que fazem dia após dia para formar seus filhos de acordo com modos de vida bastante estáveis através dos tempos [...]. (Tardif, 2010, p.167)

No campo da educação, a tradição está e estará sempre presente, por mais que se queira negar a tradição. Todos os dias, se seguem ritos e tradições como preencher os diários, fazer a chamada, aplicar as provas e ainda “[...] milhares de professores se dirigem todos os dias a milhares de alunos sentados em fileiras, como se o fato de sentar os alunos em fileiras fosse normal, natural, e não um fato histórico e social que data de aproximadamente três séculos e que anteriormente não existia”. [...] (Tardif, 2010, p. 168)

A tradição está presente na vida cotidiana e faz parte da cultura de um povo, sendo que existe uma real necessidade de se perceber o que pode ser preservado culturalmente e o que pode ser modificado, a fim de que se responda aos questionamentos e às necessidades do presente século.

O importante neste modelo é se compreender o valor da comunicação de todas as formas e acreditar ser bem

apropriado para a presente época, onde se lida com uma geração de jovens virtuais, os quais se comunicam 24 horas por dia, conectando-se aos amigos e não conseguindo mais viver sem essa interatividade.

3.6 Síntese

Somos herdeiros de uma formação inicial de professores pautada nos pressupostos da racionalidade técnica, que percorreu toda a história da educação brasileira ganhando força por meio da Lei 5.642/71. Essa herança convive hoje com outro pressuposto da formação, a racionalidade prática, que foi posto em evidência no final da década de 1990, tanto pela própria universidade, pelos estudos e pesquisas sobre a formação de professores, como pela legislação, principalmente a partir da homologação do Parecer CNE/CO N.9/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, e pela resolução CNE/ N.1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia-Licenciatura. (Silvestre & Placo, 2011, p.33)

Tudo o que se pôde observar na educação moderna veio de uma herança cultural recebida. As características pertinentes nos modelos aqui apresentados orientam para algumas análises críticas, referentes aos distintos objetivos atribuídos à formação continuada.

Todos apontam diferentes objetivos da formação, quer seja inicial ou continuada. Um dos objetivos centra-se na concepção de que esta deve partir do interesse voluntário do professor em função de suas perspectivas profissionais e pessoais de desenvolvimento ou ser desenvolvida por agentes que atuam no próprio ambiente educacional.

Porém, alguns argumentos contrariam este pensamento, porque partem do princípio de que bons projetos de formação docente não podem ser elaborados por eles ou pela escola, na medida em que estes estão tão imersos no contexto, tornando-se impossível, se distanciarem de sua realidade, para avaliar as reais necessidades, sistematizá-las e assim, propor-lhes melhores mecanismos de execução.

O segundo objetivo parte do princípio de que a formação docente é um mecanismo eficiente para transformar a escola, pois auxilia o professor no processo de inovação e criação de diferentes propostas pedagógicas, sabendo-se que o professor é o melhor conhecedor do ambiente em que atua.

Qualquer política de formação docente deve ser pensada e idealizada a partir das necessidades que os professores sentem em relação a sua prática. Logo, seu objetivo é o de proporcionar ao docente situações em que este possa relacionar a teoria aplicada com sua prática pedagógica e, assim, tentar solucionar problemas e modificar o ambiente escolar. Porém, critica-se este modelo quando se entende que, focar a formação somente no professor em suas necessidades, impede a construção de propostas mais globais e de interesse geral no meio educacional, consideradas mais importantes do que as questões pessoais.

Outra perspectiva considera que a formação continuada deve ter o objetivo de transformar, não de maneira brusca, mas de forma progressiva, que não coloque todas as expectativas na figura do educador, porque isso pode inibi-lo durante o processo de formação.

Outras teorias discordam deste pensamento, uma vez que acreditam numa formação continuada mais contextualizada e que exige mudanças radicais do professor, caso contrário, corre-se o risco de os professores se sentirem desmotivados e desinteressados no processo de transformação educacional e passarem a não investir no processo formativo.

Faz jus a reflexão trazida por Ghedin (2010), que refere a importância de refletir sobre a prática, sendo um professor pesquisador que, ao refletir sobre o seu cotidiano, também busca maneiras de resolver problemas e superar realidades, valorizando a experiência e a reflexão na experiência. Também Tardif (2010) apresenta modelos que valorizam a arte, a técnica e a interação entre o formador, o formando e a sociedade. Assim, entende-se que todos os modelos são importantes e devem ser analisados com um olhar crítico, a fim de que se busque formar profissionais que realmente possam fazer a diferença em seu contexto social, em seu entorno. Formar em alguma coisa ou formar para alguma coisa, ser reflexivo são categorias de análise bem interessantes para este estudo, pois, os modelos surgem mediante intenções e finalidades relacionadas à formação continuada e concretizam-se em correntes paradigmáticas de suporte teórico para a formação docente através de políticas públicas que destinam projetos e programas para este fim.

Nóvoa (1999, p.26) sustenta a criação de instituições específicas para a formação de professores:

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais: aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas com um reforço de tutoria e de alternância.

Para Nóvoa (1999), a formação de professores não pode se dar somente na Universidade, mas em parceria com as escolas, valorizando os professores que estão em sala de aula. No ano de 2018, o Governo Federal lançou um programa chamado Residência Pedagógica, dando oportunidade aos universitários que atuam nas escolas, auxiliando os professores titulares. Imagina-se que esta ideia defendida por Nóvoa (1999) levará os candidatos a professores a aprender sobre a prática pedagógica ainda em sua formação universitária.

Percebe-se a urgência em repensar a formação de professores, abrangendo inclusive, a formação inicial e a formação continuada. Neste sentido (Nóvoa 1999), diz que os modelos de formação de professores devem integrar conceptualizações aos seguintes níveis:

- 1 - contexto ocupacional;
- 2 - natureza do papel profissional;
- 3 - competência profissional;
- 4 - saber profissional;natureza da aprendizagem profissional; e
- 5 - currículo e pedagogia.

A montagem de dispositivos organizacionais de articulação entre as Universidades e as escolas passa pela

definição de novas figuras profissionais e pela “valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática” (Zeichner, 1992 *apud* Nóvoa, 1999, p.26). Isso remete às teorias de Paulo Freire, que defende a práxis como o lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada para a formação do profissional em educação.

Atualmente, se tem observado que muitos estudos e pesquisas em Ciência da Educação têm-se voltado para a questão do professor investigador, pesquisador e reflexivo, valorizando práticas de formação-ação e de formação investigação.

São novos tempos, novos espaços de aprendizagem e novas maneiras de ensinar e aprender. Todos estão submersos nas informações, na robotização e impregnados de ideologias que muitas vezes, gera culpa, porque não se consegue alcançar os alunos com os métodos tradicionais que durante toda a vida foram aplicados como instrumento na formação docente. Porém, entende-se que é preciso dominar as TICs no processo de ensinar e aprender, dando, desta forma, um novo significado à educação.

CAPÍTULO 4 - A PEDAGOGIA DO SÉCULO XXI: CONTRIBUTOS PARA A INOVAÇÃO

Um dos eixos estratégicos de intervenção das pedagogias “inovadoras” foi o impulso do diálogo entre a escola e a comunidade, a fim de se construírem pontes permanentes entre o conhecimento que é produzido dentro e fora dessa instituição e de conseguir, com o tempo, a transferência e o uso da cultura escolar na vida cotidiana e a incorporação da experiência de vida e extra escolar à educação formal. [...] Para Frabboni (1980), o primeiro alfabeto é o lugar; para outros autores, a cidade em seu conjunto ou alguns de seus espaços mais emblemáticos no transcurso da história constituem os melhores livros didáticos: a praça, a catedral, a rua, o parque, o shopping, etc.

(Carbonell, 2016, p.13)

Pensar em uma cidade que dialogue entre seus interlocutores é pensar em superação, respeito, humildade, liberdade e crescimento. O diálogo, pautado em uma base filosófica epistêmica, é a corrente de pensamento defendida por aqueles que desejam que a democracia seja real e que o conhecimento esteja ao serviço e disponível para todos, sendo necessário à sobrevivência humana, pois após uma crise pandêmica que matou mais de cem mil pessoas em todo o país, se faz necessário pensar em muitas questões imprescindíveis à vida, bem como, sobre como as pessoas, doravante, se relacionarão. Relativamente à educação, os investigadores têm questionado sobre o que ensinar depois de uma pandemia? Como ensinar? Como realizar um trabalho de escuta com alunos, pais, professores e sociedade? Por que as escolas continuam preocupadas em trabalhar os conteúdos sem significado e muitas vezes desvinculados da vida real?

Gonfiantini (2018, p.54) refere-se a rupturas, novos espaços de aprendizagem e à construção de uma nova sociedade que logo emergirá, pois a construção do novo só é possível quando se tem os fragmentos do antigo, que nada é totalmente novo: “toda nueva teoria requiere la reconstrucción de las anteriores, [...] raramente o nunca constituye solo un incremento de lo que a se conece”. É importante ter liberdade de consciência, não sentir opressão e ter liberdade para pensar, dialogar, opinar e criar. Morin (2016 apud Gonfiantini, 2018, p.55), trabalha a questão da importância do método para a coleta de dados, para a escuta, dada a complexidade social com as suas contradições. Neste sentido, Morin (2016) apresenta uma proposta de método “donde sitúa el problema del conocimiento como una necesidad intelectual y vital.” Nesta discussão, entra também Freire (2008 citado por Gonfiantini, 2018, p.55) que diz: “desde un pensar latino-americano, con su construcción metodológica y dialógica donde nos disse que es posible emancipar a las conciencias de la opresión de la cultura hegemónica eurocéntrica. En ese mismo, dialogar aparece la escucha del grito manso de la otredade”.

Vive-se um momento de rupturas sociais que obriga as pessoas a tomar novos rumos. É visível, a necessidade de se ter um projeto de sociedade bem definido e urgente, devido às situações sociais, econômicas e políticas que são impostas pelo sistema político e econômico e que ficaram bem mais pulsantes durante a crise que assolou a terra. A questão é: como prosseguir daqui para a frente? Que hábitos adotar? o que é conhecimento científico? O que tem que ser ensinado na escola e para quê? Qual o significado da palavra escola e da profissão professor?

Com as tecnologias de comunicação e informação aumentaram as possibilidades de aprender sozinho, cumprindo com um dos pilares da educação “aprender a aprender”. Diante de todo este panorama, não muito animador, traz-se uma questão crucial para esta pesquisa, para a qual buscam-se respostas: Que práticas docentes podem ser

consideradas adequadas e significativas, atendendo às novas diretrizes curriculares para o ensino médio na construção de novos espaços de aprendizagem?

Gerações muito diferentes em relação à cultura digital compartilham o mesmo espaço escolar, sendo um entrave quando se trata de diálogo, pois ambos têm as suas “verdades”, dogmas e conceitos acerca do objeto do conhecimento, aquilo que será conhecido. Mas, para que ensinar? O que ensinar? Quais os objetivos a serem definidos pós-pandemia? Quais serão as profissões do futuro? Ainda haverá espaço para o professor tradicional?

4.1 Os desafios para o professor do século XXI

Os desafios que os profissionais da educação enfrentam neste século ainda não se podem mensurar, pois ainda se vive uma realidade muito obscura, acentuada pelo momento pandêmico, que tem impactado a humanidade de forma indescritível e aterrorizadora. Medo, insegurança, desestabilização emocional nunca vistos ou imaginados, pois o que está em jogo é a vida. O que vale mais do que a vida?

Nesta mesma linha de discussão, os americanos utilizam uma abreviatura para explicar o mundo de hoje. Segundo Rasquilha e Veras (2019), os americanos salientam que o mundo é:

VUCA (em inglês) ou VICA (em português), significando que o mundo muda em velocidade muito acelerada e com destino incerto, proporcionando várias respostas para uma mesma questão. A sigla VUCA de volatilidade (volatility), incerteza (uncertainty), complexidade (complexity) e ambiguidade (ambiguity) tem assumido relevância nas análises do momento que vivemos e viveremos na próxima década. (Rasquilha & Veras, 2019, p. 40)

Portanto, em um mundo VUCA, não se tem como saber o que o futuro trará, porém, se já se tem alguns indícios deste novo amanhecer, os quais se apresentam em forma dos desafios: o enfrentamento das tecnologias de informação e comunicação; lidar com o isolamento social; como viver pós-pandemia; como inserir na vida cotidiana novos hábitos?; alcançar o aluno através das mídias e sem as mídias; encontrar as metodologias que consigam alcançar os estudantes; dialogar com os pais, com os estudantes e a sociedade através das redes sociais.

Entre tantas controvérsias, arrisca-se a dizer que o que importa mesmo, (neste momento) é a coletividade, sendo que o Brasil está em uma anestesia coletiva (Paraguassa & Fonseca, 2020). Assim, é importante que as políticas públicas sejam de escuta com todos os intervenientes no sistema educativo, para tomarem decisões de acordo com as reais necessidades da população, ao mesmo tempo, que promovam através das plataformas digitais, a formação continuada para os professores das redes de ensino, criando estratégias e orientações para os estados e municípios sobre como agir em tempos emergenciais.

Há muito tempo se discute a necessidade de se ter uma nova sociedade. Chegou a hora de construí-la. Para esta discussão, convocou-se um seleto grupo de autores, como: José Pacheco, António Nóvoa, Paulo Freire, Pierre Lévy, Maurice Tardif entre outros, dada a relevância do assunto para os novos tempos. É latente a necessidade de o professor compreender

que precisa acompanhar as mudanças do mundo sem perder a sua essência ontológica, pois segundo Paulo Freire: “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. (Freire, 1996, p.31)

4.1.1 Principais desafios ou competências a serem adquiridas

Durante muito tempo, os professores ficaram invisíveis, porém quando se tornam visíveis são chamados a responder a questões para as quais não tem resposta. Neste sentido, Nóvoa (2009, p.12) afirma que “os professores reaparecem, no século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.”

Deve ser uma preocupação do professor, ao sair de sua casa para o exercício do magistério, responder as seguintes questões:

1 - Como se devem relacionar os conteúdos programáticos com as realidades dos estudantes e a diversidade cultural?

2 - O que ensinar, como ensinar, para que se ensinar e para quem?

3 - Como se utilizarem as tecnologias para melhor ensinar e aprender?

4 - Como lidar com o “transbordamento” que vem acontecendo nas escolas?

5 - Que tempo se terá para estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

6 - Como se aprender a elaborar projetos educativos, uma vez que não se entendeu isso na faculdade?

7 - Como lidar com as próprias emoções, com as emoções dos estudantes e dos outros pares?

8 - Há tempo disponível para se cuidar da saúde mental, física, espiritual e psicológica?

9 - Como se conciliar os trabalhos de casa, da igreja, da comunidade com os da escola?

10 - Quais procedimentos são os mais adequados para se lidar com as “perseguições políticas no trabalho?”

11 - Como administrar o tempo para a comunicação através das ferramentas de informação (TICs)?

Essas indagações foram trazidas aqui sob a perspectiva do olhar do supervisor escolar (o pedagogo da escola), aquele que tem a responsabilidade de acompanhar e auxiliar o professor no planejamento das suas aulas pois, na maioria das vezes, esse profissional não está conseguindo dar conta da realidade que se lhe apresenta no cotidiano escolar e que, em outras ocasiões também se sente impotente na tarefa de auxiliar seus docentes e de responder junto com eles aos questionamentos anteriormente mencionados, ajudando-os a refletirem no decorrer do trabalho.

Sob a ótica da Universidade, a investigação mostra que, dificilmente se pode acompanhar toda a evolução e exigências da atividade educativa se não houver políticas públicas que deem suporte e condições necessários para a realização de tais tarefas.

Vive-se em outro contexto histórico. Há algum tempo, poucas pessoas tinham acesso à escola. Depois de muitas lutas, a educação se democratizou, dando acesso a mais crianças e jovens. Nas escolas, se tem hoje os chamados “nativos digitais” e a classe docente, os professores, os imigrantes digitais, “analfabetos digitais”, resistentes às tecnologias ou *analfabites*.

Quando se busca uma imagem da escola tradicional (século XIX), na ferramenta Google e se compara com uma imagem da escola do século XXI, tem-se praticamente a mesma imagem: as carteiras enfileiradas e, à frente dos alunos, um quadro e um professor. Talvez as únicas diferenças em algumas escolas é que, antes o quadro que era (negro ou verde) e se usava o giz. Hoje, é branco e se usa o pincel.

Porém, entende-se que, para uma melhor análise da problemática aqui posta, assaz é lembrar de algumas ferramentas tecnológicas que se utilizaram no passado, e que se tornaram obsoletas, desconhecida pelos jovens professores da atualidade, pois não fazem parte de seu tempo, tais como: mimeógrafo a álcool, retroprojeter, flanelógrafo, quadro de pregas e outros. Essas ferramentas foram muito importantes durante décadas e que hoje raramente se vê. Foram substituídas por equipamentos mais sofisticados: computadores, softwares, pendrive, data show, quadro interativo, salas de aulas invertidas, vídeo aulas e outras.

Segundo Sacristán (2013, *apud* Carbonell, 2016, p.12):

a chegada da internet criou um mundo interconectado, onde as fontes de informação e de conhecimento estão em hierarquia em boa medida, já que qualquer pessoa conectada pode incluir suas próprias informações no ciberespaço, quando e como queira, o que dá lugar a processos multiplicadores de um enorme potencial comunicativo. E cada computador tem a capacidade técnica de copiar e modificar as informações, com reproduções até agora desconhecidas para as indústrias culturais.

A *internet* veio para revolucionar a vida das pessoas, ajudando-as na conectividade da coletividade, porém pelo acesso rápido das informações, ainda se precisa criar a cultura de como utilizá-la a favor de todos. Algo que tem deixado a todos muito intrigados e que vem ocorrendo no âmbito social: a inversão dos papéis e dos valores éticos como parte do processo de mudanças, quebrando paradigmas sociais.

Por volta dos anos 60, o professor tinha total autonomia e controle sobre a sua sala de aula. Sua autoridade era inquestionável. Ninguém ousava questioná-lo sobre qualquer que fosse sua metodologia, didáticas ou notas atribuídas aos alunos. Hoje, porém, os pais e alunos, em muitos lugares, “amedrontam” e até “violentam” os professores, obrigando-os a “darem” notas que lhes atribuam um conceito muito acima de suas conquistas reais, porque se acham no direito e não aceitam o resultado de suas avaliações.

Muitos professores se encontram “ameaçados” por pais, estudantes e até mesmo pelos Sistemas de Ensino que, em nome da Qualidade Total, cobram números e alcance de metas sem levar em consideração a real aprendizagem dos alunos. A mídia tem contribuído para dizer a todos que, se os alunos não aprendem, a culpa está nos professores que não ensinam, já que o Estado faz seu papel. Tardif (2010) e Nóvoa (2009) chamam a atenção para este assunto, quando dizem

que, urgentemente, se tem que trazer a profissão professor para dentro da profissão. Mas como se fazer isso? Chamando os professores experientes para discutirem a formação e a educação dentro dos espaços das Universidades, dos Centros de formação e dos Institutos de Educação. Segundo Nóvoa (2009), quem forma os médicos são os médicos, quem forma os engenheiros são os engenheiros, mas quem forma os professores não são os professores. Isso é lamentável e real.

4.1.2 Quem forma os professores?

Segundo Nóvoa (2009), quem forma os professores são, na sua maioria, professores no final de suas carreiras ou, então, professores doutores que passaram a vida toda nas academias, mas não possuem a experiência de sala de aula. Por incrível que pareça, ainda há professores na Universidade que não permitem inovar suas práticas, deixando de reconhecer os avanços da ciência e da tecnologia neste aspecto.

Alguns ainda ficam reproduzindo provas elaboradas há décadas por outros colegas e aplicam estas provas para os “nativos digitais”. Professores jovens demais e professores “antigos” demais, ambos desconhecem o chão da escola e os desafios que os docentes enfrentam no seu cotidiano para exercer o magistério dentro da atual conjuntura política educacional, pois tudo que acontece dentro das escolas, nada mais é do que o reflexo do que vem ocorrendo na sociedade contemporânea.

Resumindo, essa escola centenária, que persiste em resistir, está se desconstruindo. Concorde-se com Nóvoa (2009, p.49) quando discute essa questão:

estamos a viver uma fase de transição, [...] fechamento de um ciclo histórico, durante o qual se consolidou uma determinada concepção do sistema de ensino, dos modos de organização das escolas e das estruturas curriculares, do estatuto dos professores e das maneiras de pensar a pedagogia e a educação.

Acredita-se que o ciclo está realmente se fechando e as Universidades, Centros de formação e as escolas estão buscando alternativas para refazer todas as suas estruturas curriculares para atenderem aos novos desafios econômicos, políticos e sociais que, com a pandemia, tiveram que se apressar mais. É certo que ainda não se compreende bem como tudo isso irá acontecer, mas uma coisa é certa: já está em processo.

Segundo Cury (2003, p.59), as crianças de nossa época apresentam a Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA): “a ansiedade da SPA gera uma compulsão por novos estímulos, numa tentativa de aliviá-la. Embora menos intenso, o princípio é o mesmo que ocorre na dependência psicológica das drogas”. Elas têm dificuldade de concentração e precisam de metodologias que as façam se movimentar e a desafiar seus pensamentos e sua curiosidade. Portanto, é um desafio docente tratar essa nova geração de forma diferente de como se tratavam as gerações anteriores da qual a classe docente atual é fruto, porém o que vem ocorrendo é que as crianças estão no seu tempo certo e os professores, vivem ainda no século passado, ou seja, em épocas diferentes.

É importante referir, aqui, a educação expandida (Carbonell, 2016) que salienta a importância de se reconhecer

os novos espaços de aprendizagens para que esta ocorra da forma o mais natural possível. O termo “educação expandida” significa a importância da “educomunicação”,

aquela educação unida indissociavelmente à comunicação e que tece redes com outros conceitos, como o do audiovisual, artísticos e experimental, e que é gerada fora das instituições educativas e dos processos educativos formais. Embora se trate de desenvolver, estender e difundir novas formas de produção, comunicação e aquisição do conhecimento, que se relacionam à teoria do conectivismo e da aprendizagem social – esta que acabou de ser conectada -, a questão central da educação expandida não é tanto o que se aprende, mas sim como, onde, quando e com quem se aprende, ou seja, os novos espaços, pessoas e redes com os quais se compartilha o saber.(Carbonell, 2016, p.17)

Se se vive em um mundo conectado a novas possibilidades para ensinar e aprender, tem que ser tidas em conta as atividades práticas, o aprender fazendo, o “mão na massa”, atividades que envolvam os estudantes, que os ensinem a pensar, a criar, a vivenciar novas experiências, onde eles possam resolver coletivamente, de forma prática e significativa, os problemas reais.

4.1.3 Desafios atuais na carreira docente

Com o avanço da tecnologia, aprende-se com os computadores, celulares, smartphones, ao utilizar o Whatsapp, o facebook e as demais redes sociais, ferramentas essas que se tornaram bem populares em tempos de pandemia, atingindo um alto grau de importância para o processo educativo pois, com o distanciamento social, somente através das ferramentas digitais foi possível alcançar os alunos em suas casas. Os professores e outros profissionais trabalham em suas residências, sem necessidade de ir para os locais de trabalho, graças às tecnologias de informação e comunicação.

E quando falta o recurso tecnológico digital, existem os livros físicos, que são ainda um recurso vivo e importante na formação das pessoas, pois embora os tempos da tecnologia diga ao contrário, tem pessoas com sede de mudar suas realidades e acabam desenvolvendo habilidades e competências individuais para o estudo. Conseguem superar seus limites e dificuldades mesmo na extrema pobreza. Exemplo a se citar é a história do doutor Cícero (Linolica, 2014):

Cícero, um catador de lixo, que se encontrou com o livro no lixeiro, o que para muitos era um lixo, para Cícero era o seu “diamante”, era o que iria mudar a sua história. Os livros do “lixo”, levaram Cícero de volta à Escola e depois para a Universidade, onde se formou médico. A história de Cícero prova que existem outros espaços de aprendizagem que não é somente a Escola, pois ele começou a aprender no lixeiro, sua primeira sala de aula.

A história de Cícero demonstra a veracidade de que não se aprende somente na escola, mas também na “lixeira”, porque diante de tantas novas possibilidades, sabe-se que todos os espaços podem se tornar viáveis para se aprender e ensinar.

Existem ações educativas realizadas que levam o ensino a lugares remotos, onde muitas vezes a Instituição Escolar não pode chegar. São as Carretas, os Barcos, que se deslocam com suas estantes móveis, buscando alcançar as

comunidades mais longínquas e de difícil acesso. Dentro destas carretas e barcos estão os computadores em que há obras, os conteúdos que precisam ser estudados e conhecidos pelos meninos e meninas que (muitas vezes) não têm acesso a este material, pela extrema pobreza em que vivem.

Uma metodologia que está chegando às escolas, inserida nas Metodologias Ativas, é a sala de aula invertida, que nada mais é do que a utilização das ferramentas tecnológicas a favor da aprendizagem significativa. Bergmann e Sams (2019, p.49) conceituam a sala de aula invertida desta forma:

A sala de aula invertida de aprendizagem para o domínio à tecnologia de informação para criar um ambiente sustentável, replicável e gerenciável. Ao entrar em uma de nossas salas de aula, você se surpreenderá com o volume de atividades assíncronas. Basicamente, todos os alunos trabalham em tarefas diferentes, em momentos diferentes, empenhados e engajados na própria aprendizagem. Alguns fazem experimentos ou desenvolvem pesquisas, outros assistem a vídeos em dispositivos pessoais, outros se reúnem em equipes para dominar objetivos, outros interagem com o quadro branco para fazer simulações on-line, outros estudam em pequenos grupos, e há ainda outros que fazem testes ou provas no computador da escola ou em seus dispositivos pessoais. Você ainda verá alguns alunos trabalhando individualmente ou em pequenos grupos com o professor.

Neste modelo de sala de aula, o professor envia os conteúdos aos alunos que têm a obrigação de estudá-los e fazer os registros com anotações de dúvidas e contribuições. Na sala de aula (que acontece uma vez por semana ou uma vez no mês), os alunos se reúnem com o professor para compartilhar saberes, tirar as dúvidas, trocar experiências e realizar atividades práticas. Geralmente, esse método é muito utilizado no Ensino à distância, mediatizado pelas tecnologias.

A Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) trabalha com essa metodologia e esse tipo de ensino está crescendo por todo o país, devido à falta de tempo que os professores e os estudantes estão tendo para conciliar trabalho e estudos. Na graduação e pós-graduação, estudar a distância está sendo uma alternativa em grande ascensão atualmente.

Nesse processo de mudanças e rupturas, no Brasil, no dia 14 de dezembro 2018, foi homologado pelo Ministério da Educação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio que trouxe em seu bojo mudanças radicais para o Ensino em todo o país, mexendo com toda a estrutura física e curricular das escolas. Sobre essas mudanças, refere o texto da lei:

Para responder a essa necessidade, mostra-se imprescindível considerar a dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, aceleradas pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo. (BNCC, 2018, p.462)

De que competências se está falando?

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo

do trabalho. (BNCC, 2018, p.8)

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) enuncia ainda as competências do século XXI:

Formar cidadãos mais críticos, aprender a aprender, a resolver problemas, autonomia na tomada de decisões, trabalhar em equipe, respeitar o outro e o pluralismo de ideias, que saibam argumentar e defender seu ponto de vista. Aprender como ensinar e avaliar o aprendizado.

As competências também estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), orientando sobre o que deve ser ensinado aos alunos para desenvolverem as devidas competências e habilidades necessárias aos tempos modernos. Porém, ainda se percebe que a maioria dos professores não conseguem distinguir a diferença entre competência e habilidade. Nóvoa (2009, p.44) prefere utilizar no lugar da palavra competência a palavra disposição. Inclusive, diz que o bom professor é aquele que tem disposições para: 1. “O conhecimento; 2. A cultura profissional; 3. O tato pedagógico; 4. O trabalho em equipe e 5. O compromisso social”.

Não é objetivo deste estudo discutir aqui os conceitos apresentados por Nóvoa, mas trazer alguma teoria que ajude a pensar sobre o que é ser um bom professor nesta época de contradições sociais, a fim de que seja possível se deixar uma contribuição mais efetiva e significativa para a sociedade que já se projeta para o futuro.

Durante muito tempo, os professores ficaram invisíveis, não lhes era dada qualquer atenção, mas segundo UNIVESP (2014), a preocupação com a formação docente surge no Brasil (1955) juntamente com os Centros de formação para professores. Esses Centros começam a fazer pesquisas voltadas para o campo da educação, aparecendo neste contexto, os especialistas da educação.

Com a realização de pesquisas, são oferecidos cursos de formação docente continuada. Nesta época, o ensino era enciclopédico e os professores tinham como método a repetição e passam a perder espaço para os novos professores. Segundo a pesquisadora, os professores tradicionais se mostraram resistentes a esse tipo de inovação, pois naquele momento perdem seu espaço. Esse fato continua ocorrendo no presente século. Os professores que resistem às tecnologias e à inovação, é porque ainda não compreenderam que, ou se mudam as práticas educativas ou se fica sem espaço para exercer a profissão docente. Não há identidade cultural.

4.1.4 O perfil do professor do século XXI

As exigências são tantas que, muitas vezes, se pensa que o professor tem que ser um super- herói, capaz de dominar todos os saberes. É possível alguém ser poliglota e ao mesmo tempo dominar todas as ferramentas tecnológicas e todas as áreas disciplinares? É possível ter domínio e fortalecer a tolerância recíproca?

Libâneo (2011), contribui para esta discussão trazendo o que chama de novas competências docentes:

1 - Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda do professor;

- 2 - Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma prática interdisciplinar;
- 3 - Conhecer estratégias de ensinar a pensar e ensinar a aprender a aprender;
- 4 - Auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítico – reflexiva dos conteúdos escolares;
- 5 - Assumir a sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver a capacidade comunicativa;
- 6 - Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação na sala de aula;
- 7 - Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças da Escola e da sala de aula;
- 8 - Desenvolver comportamentos éticos, orientando os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprio;
- 9 - Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva;
- 10 - Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios. (Libâneo, 2011, pp.28-45)

Perrenoud (2000) escreve sobre as competências necessárias para ser um bom professor.

- 1 - Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2 - Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3 - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4 - Envolver os alunos em suas aprendizagens;
- 5 - Trabalhar em equipe;
- 6 - Participar da administração da escola;
- 7 - Informar e envolver os pais;
- 8 - Utilizar novas tecnologias;
- 9 - Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10 - Administrar sua própria formação contínua.

Na busca por uma sociedade mais solidária, os modelos vão sendo substituídos por novas experiências. A palavra de ordem é inovação. Busca-se construir uma cultura da inovação. Neste sentido, a pandemia contribuiu, pois os professores, alunos e toda a sociedade se reinventou, buscando outras possibilidades de enfrentamento aos desafios da vida.

A inovação está em todo lugar e tem ganhado, nestes últimos anos, muito espaço. Mas o que significa inovar? Para Rasquilhas e Veras (2019, p.54):

Inovação não significa tecnologia ou orçamento inesgotáveis. Inovação significa “Ideias Novas em Ação” e não é mais do que a capacidade que as empresas e os seus colaboradores têm que possuir em entender o ecossistema onde estão inseridos, antecipar os movimentos e agir de forma proativa na criação de novas realidades e, com isso, garantirem a sua sobrevivência, perenidade e sucesso.

É sabido que a capacidade de renovar não se resume a iniciativas soltas ou isoladas, tampouco terá o sucesso necessário se apenas forem adotados movimentos pontuais, como “labs, hackathons ou eventos de criatividades.” (Rasquilhas & Veras, 2019, p.55). Mais do que tecnologias ou produtos, a inovação é uma disciplina empresarial com a capacidade de transformar o ecossistema e os negócios. Não sendo propriedade de um departamento ou de um único profissional, ela é responsável de todos quantos coabitam o sistema empresarial, independentemente da função hierárquica, antiguidade ou peso na empresa. Para Rasquilhas e Veras (2019, p.55) “construir, fortalecer e disseminar uma cultura de inovação é o que fará diferença entre as empresas que sobreviverão e as que passarão a história”.

Os tempos mudaram e os alunos do século XXI utilizam uma linguagem diferente da de outrora. Muitos jovens dominam o inglês e sabem muito bem utilizar as ferramentas digitais, enquanto os seus professores não tiveram essa formação. Percebe-se um grande distanciamento entre os professores e alunos e, talvez por isso, não consigam dialogar melhor.

Diante de tanta diversidade, se faz necessário que os professores não tenham “medo” de aprender com os seus alunos e com os seus pares. É comum para a nova geração conversar nos grupos do WhatsApp. Ao mesmo tempo que estão reunidos em um espaço físico real, dão preferência para o mundo virtual. Por isso, as escolas ainda temem a presença dos aparelhos celulares em seus espaços físicos. Contudo, já existem professores que comprovaram, através de pesquisas e de suas experiências, a importância de se utilizar o celular para inovar e motivar os estudantes para uma aprendizagem mais significativa, pois: melhora a comunicação com os alunos; podem ser utilizados os jogos educativos para fazer simulação de cenários; favorece a aprendizagem dos alunos; acontece maior interatividade com os alunos e possibilita descentralização do conhecimento; e, por fim, é uma ferramenta conhecida pelos alunos. (Costa & Araujo, 2019)

Em toda a história da humanidade tem-se três grandes revoluções. A primeira foi a invenção da escrita; a segunda, o surgimento da imprensa e a terceira revolução é a tecnológica. Esta não tem como voltar atrás. Nossa vida cotidiana é recheada de tecnologias. Não se consegue viver sem a água encanada, a luz elétrica, a máquina de lavar, o ferro de passar, o fogão a gás, o celular, o computador e tantos outros utensílios. Da nossa casa, pagamos contas e transferimos dinheiro. O celular é um acessório necessário, contudo, ainda existe a resistência dos professores em relação às ferramentas digitais. Alguns não possuem o seu próprio computador, mas certamente terão um celular. Aranha (2006, p.364) corrobora:

pelos pistas que possuímos do mundo que espera nossos jovens, só sabemos que será muito diferente do presente, [...]. Se melhor ou pior, impossível prever. Apenas precisamos não permanecer como expectadores, mas tomar nas mãos o desafio de construir o novo. Se não podemos prever, pelo menos temos noções sobre o que não queremos: com tantas incertezas, seríamos capazes de construir um mundo mais humano?

Cita-se também Nóvoa (2006, p.5):

A educação pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora, tendo como referência professores reais ou virtuais. Autores diversos assinalam a tecnologia como a chave para a

educação do futuro: As escolas, tal como as conhecemos deixarão de existir. No seu lugar, haverá centros de aprendizagem que funcionarão sete dias por semana, 24 horas por dia. Os estudantes terão acesso aos seus professores, mas a distância. As salas de aula passarão a estar dentro dos seus computadores.

Ainda não se tem lentes para ver o futuro completamente, mas há o entendimento de que se é sujeito da própria história e se pode dar-lhe o melhor rumo que se desejar. Está mais que na hora de se intervir nesta realidade. O que se tem? Voz, inteligência, força de trabalho, saberes, cultura e a prática educativa (velhas e novas).

Os desafios, estão postos para todos os seres humanos. Bachich *et al* (2015) discutem um novo ensino, denominado de Ensino Híbrido, uma educação que concilia o ensino na sala de aula e fora dela (*online* e *offline*). Neste modelo de educação, o aluno é o centro e ao seu redor estão: gestão, papel do professor, cultura escolar, espaço, avaliação, tecnologia e autonomia do aluno.

Freire (1996, p.24) refere que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”.

Ninguém estudou alguma disciplina que preparasse o indivíduo para a construção de um futuro. Adianta apenas que se tem a construir, mas não se discute como. Rasquilhas e Veras, (2019,p.27), trazem uma discussão interessante ao questionar por que razão o tema “futuro e tendências não está nas pautas de discussão da educação? Porque o futuro é ignorado pela educação? Será que a academia não vê valor em estudar futuro e tendências”?

Segundo os autores, o tema existe e não é novo. Já existe desde 1980, através de Faith Popcorn. Esta senhora foi capaz de desafiar o mundo, testando uma metodologia conhecida como “pesquisas de tendências “e a partir das tendências, seria possível fazer afirmações convictas do que iria acontecer no futuro – as chamadas “predições”. É importante não confundir tendência com modas, pois muitas vezes, vive-se de modas, pensando que são tendências, porém sabe-se que as modas passam logo. Concluindo esta reflexão sobre inovação e quebra de paradigmas Giroux (1997, p.39), questiona “O que a sociedade fez de mim, que eu não quero mais ser?” É hora de agir, pois “não importa o que fizeram de mim, o que importa é o que eu faço com o que fizeram de mim” (Jean- Paul Sartre).

4.2 Contributos da pedagogia para obstruir a obesidade do currículo escolar

Todas as crianças se adaptam a este tipo de escolaridade? E a sociedade do futuro? Instituições desse tipo são criticadas pelo fato de que constituem ilhas à margem da sociedade e que, portanto, a inclusão nelas resultará em um choque traumático”. Uma outra questão “As escolas convencionais não educam contra o mundo e de costas para a realidade? É a criança que não se adapta à sociedade, ou é a sociedade que é incapaz de dá respostas às novas demandas identidades infantis e juvenis? Por trás desses dilemas, subjazem, de forma mais ou menos explícita, valores, visões e modelos sociais. Depende, por conseguinte, de como se educa o olhar para o mundo e onde se põe o foco. Existem vários testemunhos, de ex-alunos dessas escolas, que contradizem a tese da inadaptação, mas também é certo que outros relatos, hipoteticamente negativos, são menos difundidos. De qualquer forma, falta

pesquisa de campo sobre essa questão, algo que vá além das vivências e experiências pessoais. (Carbonell, 2016, p. 95)

Estas questões trazidas para a reflexão, mostram a complexidade dos tempos modernos neste mundo globalizado e tecnológico, pois o que se pensa que veio para ajudar o homem a ter qualidade de vida, tem também aspectos negativos. Tem-se observado, com muita frequência, que o amor de muitas pessoas já não existe. Isso é comprovado através das telas e das redes sociais, em tempo quase que real, diversos tipos de violência.

Concorda-se com Carbonell (2016), quando indaga sobre muitas inquietações no campo da educação e da vida, inclusive sobre a prática pedagógica neste novo contexto social.

No município onde ocorreu esta pesquisa, não se observou um nível elevado de violência nas escolas, no contexto atual, porém, nota-se, no país inteiro, sobretudo nos centros urbanos, um elevado índice de violência nas escolas, inclusive de alunos que usam da força física e verbal contra seus professores.

Neste contexto, tem-se dialogado com alunos, professores e as instituições responsáveis pela construção e acompanhamento desta revolução na educação, como MEC, secretarias de educação e coordenadorias regionais nos municípios e estados. Todo o país passa por esse novo processo de entendimento de uma nova forma de trabalhar a educação. Há que se ter consciência da necessidade de se praticar um dos pilares da educação que é aprender a conviver.

A fase em que se encontra o processo de mudanças, enquanto escolas estaduais, municipais e particulares é de estudos sobre a Base, para que se tenha um bom entendimento do e sobre o novo documento (BNCC), a fim de que se possa elaborar um currículo escolar que atenda à realidade cultural, seguindo as orientações contidas neste documento e “lincados” às reais necessidades do educando e do mercado de trabalho.

Diante de tantos desafios do novo mundo, tais como, os da aldeia global, os da complexidade e da incerteza em que se encontra o mundo, as reflexões de Carbonell (2016, pp. 94-97), contribui para problematizar o contexto, uma vez que se busca aqui trazer algumas sugestões da pedagogia para o presente século, na tentativa de desobstruir a obesidade do currículo escolar.

4.2.1 Pedagogias livres e os níveis educativos

Neste primeiro momento, discute-se as pedagogias livres, uma vez que embasam as discussões sobre as escolas transformadoras em todo o país.

Se se conseguir responder à famosa pergunta: que tipo de homem queremos formar e para qual sociedade; forem traçadas metas bem conscientes e de forma coletiva para construir esse homem, tendo como base filosófica os valores em que essa sociedade acredita, através de um currículo pautado na pesquisa e no pensamento reflexivo, construir-se-ão saberes que, certamente, contribuirão para uma sociedade mais justa e mais humana. Nesta busca, expõe-se aqui a contribuição de Carbonell (2016, pp. 94-97), sobre as Pedagogias livres. Trata-se de itens que servem de auxílio nas

discussões pertinentes para este estudo: O nível educativo; Participação igualitária; Adaptação ao futuro; Bondade natural; Elitismo e Livre escolha; e ainda, sobre a sua necessidade e futuro.

1. O nível educativo. Nesta questão é discutido o direito à educação, bem como, a sua obrigatoriedade e da conquista de objetivos padronizados para todos os alunos.

A pergunta é: não fixar objetivos supõe desrespeitar o livre desenvolvimento infantil ou diminuir-lhe as oportunidades? Neste sentido, discute-se liberdade, versus igualdade e, ainda: por que os objetivos são fixados para grupos da mesma idade, se é certo que as aprendizagens são múltiplas, levando-se em conta que as pessoas aprendem de formas e em lugares diferentes, por sua individualidade peculiar.

Gardner (1996), elegeu oito tipos de inteligências, entre elas, a inteligência musical, a espacial, a lógica matemática e outras.

Carbonell (2016, p. 94), refere: “há muita literatura internacional a respeito de provas standardizadas, com suas correspondências, discursos e detratores; uma obsessão muitas vezes doentia para medir e avaliar tudo”. Uma outra questão bem pertinente: “[...] “as crianças desta escola estão prontas para ingressar nos estudos superiores?”

Em resposta a tal questão, o jornal Nacional do dia 15 de setembro de 2019 publica um avanço na avaliação em larga escala (IDEB). O MEC anuncia em sua página: “Ensino médio registra crescimento histórico no IDEB de 2019.” A notícia foi muito bem recebida por todos os brasileiros, em especial pelas escolas do município onde acontece a pesquisa.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 com a finalidade de monitorar o desempenho da educação no Brasil. Ele reúne, em um só indicador, os resultados de duas dimensões da qualidade da educação: “o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O índice é calculado a partir dos dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar e dos resultados do Saeb.

Segundo a base de dados de Ministério da Educação,

Entre 2005 e 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ensino médio brasileiro cresceu 0,4 pontos, subindo de 3,4 para 3,8 pontos. Já em 2019, o indicador alcançou 4,2 pontos, a maior evolução da edição, após quatro anos de estabilidade. O aumento no indicador do ensino médio aconteceu em função da melhoria nas taxas de aprovação e nos resultados da avaliação desta etapa de ensino no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A etapa conta com 28,8 mil escolas pelo país e a maioria das 7,5 milhões de matrículas se encontra na rede estadual. Apesar do resultado positivo, a meta de 5 pontos prevista para o ano não foi atingida. (MEC/2020)

Entre as unidades da Federação, os números do ensino médio variam 1,4 pontos entre os piores e os melhores resultados, demonstrando que os professores e alunos estão compreendendo melhor as necessidades de mudanças, diminuindo as resistências e criando uma cultura nova de currículo. Pacheco (2001, p.18) sustenta que:

o currículo é uma construção que deve ser estudada na relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular de seu discurso. E também na relação com o

contexto de implementação, geralmente a escola ou a Instituição de formação.

Sendo assim, tendo o currículo como um conjunto de práticas educacionais organizadas, deverão ser estudadas as práticas positivas para a evolução e crescimento do processo educativo e aprimorar as ações, de forma que a educação no país alcance os objetivos propostos para a formação de cidadãos conscientes de seu papel social.

2. Participação igualitária. A polêmica desta questão gira em torno da seguinte pergunta: as crianças têm amadurecimento intelectual e emocional para participar e compartilhar com os adultos das discussões e das decisões propostas nas assembleias que regulam a vida da comunidade educativa? “Até que ponto podem fazê-lo nas diferentes idades e âmbitos de decisão individual e coletiva?” (Carbonel, 2016, p. 94)

Acredita-se que, apesar de serem crianças e jovens, possuem amadurecimento intelectual suficiente para compartilhar com os adultos as discussões e as decisões propostas nas assembleias, porém a elas não é dada voz, pois a cultura que se tem é pessoas nessa idade nada tem a contribuir no mundo dos adultos. Neste sentido, se encaixa que se crie nas escolas estes espaços de diálogos. Pacheco (2001, p.151) discorre sobre a questão, falando de inovação nas escolas:

A inovação nas escolas está ligada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e prática de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, para confirmação do sucesso educativo dos alunos, podendo assumir diferentes formas que vão desde a alteração de componentes específicas, tais como, objetivos e conteúdos propostos, métodos e estratégias sugeridos, materiais didáticos de apoio e programas de ensino desenvolvidos – até a reestruturação global do currículo.

Os grêmios estudantis são importantes para que os alunos tenham voz na escola, assim, os conselhos escolares, as assembleias serão mais ricas com a participação desta clientela que, por sua vez, se sentirão mais valorizada e motivada para os estudos. Tal prática existe em algumas escolas e em outras, não.

4.3 Adaptação ao futuro

Todas as crianças se adaptam a este tipo de escolaridade? E a sociedade do futuro? Instituições desse tipo são criticadas pelo fato de que constituem ilhas à margem da sociedade e que, portanto, a inclusão nelas resultará em um choque traumático”. Uma outra questão “As escolas convencionais não educam contra o mundo e de costas para a realidade? É a criança que não se adapta à sociedade, ou é a sociedade que é incapaz de dar respostas às novas demandas e identidades infantis e juvenis? Por trás desses dilemas, subjaz, de forma mais ou menos explícita, valores, visões e modelos sociais. Depende, por conseguinte, de como se educa o olhar para o mundo e onde se põe o foco. Existem vários testemunhos, de ex-alunos dessas escolas, que contradizem a tese da inadaptação, mas também é certo que outros relatos, hipoteticamente negativos, são menos difundidos. De qualquer forma, falta pesquisa de campo sobre essa questão, algo que vá além das vivências e experiências pessoais. (Carbonell, 2016, p. 95)

As crianças já estão no futuro. Quem precisa se adaptar às novas realidades são os adultos, pois é muito mais

difícil para estes do que para os que já nasceram nesta época. Para Pacheco (2001), quando se trata de mudanças e adaptações, a questão principal é de saber até que ponto, a escola, enquanto comunidade organizada, está pronta para mudar seus conceitos e sua forma de trabalho, pois:

a cultura de autonomia e de participação é o vetor principal da problematização da inovação curricular e não pode dizer-se que esteja ausente dos documentos legislativos. Todavia no plano da prática, existem significativas limitações que condicionam a capacidade da escola no sentido da mudança: escassez de recursos e a existência de um controlo da opinião dos encarregados da educação, da sociedade e da administração central. (Pacheco, 2001, p.151)

Assim, a inovação na escola acontecerá quando houver entre os atores e sujeitos, conscientização, participação e autonomia; quando os governantes e dirigentes da educação proporcionarem as condições para que as mudanças aconteçam nos espaços de formação, de forma que todos se sintam responsáveis pelos novos processos educativos e a adaptação dos alunos e de todos acontecerá de forma natural e democrática.

4.3.1 Bondade natural e neutralidade ideológica.

“Nas pedagogias não diretivas – não em todas - está muito arraigada a concepção rousseauiana sobre a bondade natural da criança – o mito do bom selvagem exposto em Emílio -, em contraposição ao aspecto artificial, malévolo e doentio do social”. Carbonell (2016, p.95)

Não existe neutralidade no ato de educar, pois todo o ato educativo é intencional, logo existem objetivos e metas estabelecidas para a formação de pessoas. É importante entender que

O saber dissociado dissocia o próprio ser. O problema não é a dissociação ou fragmentação do saber, mas, nele, a fragmentação do ser. Fragmentar o ser do humano em nome de um saber fragmentado e incapaz de conjugar-se na totalidade, novamente é o mesmo que mutilar a humanidade, isto é, ao mutilar-se o conhecimento no seu processo, mutilou-se o humano e o mundo. (Pimenta, 2006, p.16)

4.3.2 Elitismo e livre escolha.

Será que os pais podem escolher a escola para seus filhos? A educação é vista como mercadoria e quem detém o capital compra a educação, porque pode pagar, mas, e as pessoas da classe majoritária? Sabe-se que a população a que pertencem as classes populares tem se conformado com a educação que lhes é oferecida, pois não lhes resta escolha, ficando assim, a escola pública para os que não têm como comprar a tão sonhada boa “mercadoria”. E as escolas que, na maioria das vezes, são conteudistas, muito caras, são as mais desejadas e buscadas pelos pais, porque alimenta-se a crença de que são estas que levam os seus filhos direto para as universidades públicas. É assim que a contradição social se perpetua.

Pergunta-se: como ficam os que estudaram a vida toda na escola “para todos”? O poder de escolha deveria ser também para todos. Não existe escolha para quem pertence a classe majoritária.

4.3.3 Sobre sua necessidade e futuro

O modelo da escola nova surgiu no Brasil na década de 30, com os pioneiros da educação, cujo líder foi Anísio Teixeira, defensor da escola pública e que liderou um movimento que mudou a realidade do nosso país. A tendência Escola Nova se dividiu em ensino diretivo e não diretivo, (este último recebeu muitas críticas e não foi muito bem aceito), porém neste novo contexto educacional, ele retorna com uma certa urgência de ser trabalhado para dar suporte às tecnologias que estão hoje por todos os lugares e se tornaram necessárias para os homens e mulheres do planeta, obrigando-os a serem seres autônomos, criativos, pensantes, protagonistas e proativos. Por que esse tipo de modelo tem futuro?

Porque na época da globalização, do pensamento único e da crise de relatos sociais e políticos atraentes, sempre há um setor da população – pelo efeito dos movimentos pendulares – que busca saída pela diversidade e singularidade; algo que explica muito detalhadamente Manuel Castells, em *La era da información* (1997). No caso da educação, buscam-se saídas para a uniformidade e a rigidez excessiva da escola pública, apesar das valiosas informações que tratam de quebrá-la. (Carbonell, 2016, p.96)

Alguns contributos destas pedagogias podem ser aplicadas e, de fato, isso já acontece com êxito em escolas públicas e particulares “inovadoras”, ou seja, apesar das críticas apresentadas, também se pode aprender muito com elas. Tem-se pesquisado sobre as escolas transformadoras, as quais utilizam dispositivos para melhor ensinar, por essa razão, uma das escolas particulares do município, solicitou da pesquisadora deste estudo um projeto para revolucionar o ensino em sua escola, o qual foi denominado “A escola dos sonhos”

A ênfase do Projeto está pautada no trabalho com os valores cristãos e a na pesquisa, buscando formas de fazer com que os alunos e professores se comprometam com as mudanças sociais, interferindo em suas próprias realidades. Enquanto estudam, pesquisam e interferem na sociedade, modificando outras realidades.

Em se tratando de uma escola particular, com um currículo cuja ênfase são as disciplinas, tem-se buscado levar os professores e alunos a uma reflexão através dos projetos de vida, quadros de sonhos, projetos de aprendizagem e alguns dispositivos já trabalhados em outras escolas, como por exemplo, a Escola da Ponte, em Portugal, sobre seu currículo (já que existente em muitos estudos no Brasil), conduzidos e explicitados pelo fundador deste projeto, Prof. José Pacheco, que atualmente reside no Brasil Tudo isso, tem servido de ajuda na reflexão, no estudo e na mudança de muitas vidas, sobretudo daqueles que buscam aprofundar-se nas pesquisas e melhoramentos da educação de um modo geral.

É consensual que a pedagogia tem contribuído para a educação de nossa sociedade, desde os tempos em que os jesuítas chegaram no Brasil (século XVI). Nesta época, as mulheres e os escravos não tinham direito à educação formal e as crianças eram vistas como adultos em miniatura. Somente por meio dos estudos de João Comenius, o mundo passou a ter um novo olhar para as crianças, entendendo-se que elas têm necessidades diferentes dos adultos, pois a proposta de Comenius é ensiná-las através de brincadeiras e jogos.

4.4 As fases naturalista, psicológica e experimental

Destacam-se, neste item, as fases pelas quais tem passado a pedagogia: a naturalista, a psicológica e a experimental (Pinto *et al.*, 2002, pp.8-10).

4.4.1 A Fase Naturalista

Esta fase ficou historicamente marcada pelo período que envolve as ideias de João Amós Comênio (1592-1670), no século XVII, até o princípio do século XIX que escreveu a *Didática Magna* (1657), considerada como método pedagógico para ensinar com rapidez, economia de tempo e sem fadiga. Em vez de ensinar palavras, “sombras das coisas”, dizia Comênio: a escola deve ensinar o conhecimento das coisas”. (Gadotti, 2008, p. 78)

Comênio (1592-1670) teve também a influência da Renascença e como principal representante Francis Bacon. O princípio que rege este momento é o de que “a natureza é de fundamental importância para a arte de ensinar”. (Pinto *et al.*, 2002, p.8). É o ponto de partida para definir os princípios didáticos que dariam suporte para o pensamento do considerado pai da Didática moderna, que buscava assegurar o ensino de tudo para todos.

Assim, a observação dos fenômenos da natureza possibilita a dedução de conclusões didáticas, considerando-se que o natural não se refere exclusivamente ao sensível e mutável, mas também à essência das coisas em si.

Comênio considera que a educação e o ensino têm por fim último preparar o indivíduo para a vida eterna, a última das três moradas naturais do homem, além das vidas terrenas intra e extrauterinas. Destaca-se a influência religiosa que sofre o autor. Comênio inclui também em sua obra o emprego da Didática voltada para o ensino de disciplinas como a ciência, a arte, a língua e a ética, demonstrando que tal desdobramento é fruto da evolução do conhecimento humano:

As teorias educacionais de Comênio surpreendem pela atualidade. Defendeu-se nela uma educação que interpretasse e alargasse a experiência de cada dia e utilizasse os meios clássicos, como o ensino da religião e da ética. O currículo, além das matérias citadas, incluía música, economia, história e ciência. Na prática do ensino, Comênio foi o pioneiro na aplicação de métodos que despertassem o crescente interesse do aluno. (Gadotti, 2008, p.80)

Os principais representantes deste movimento foram: Giordano Bruno (1548-1600), que desenvolveu a astronomia, Galileu Galilei (1564-1642), que construiu um telescópio e descobriu os satélites de Júpiter, bem como, a lei da queda dos corpos. O pensador William Harvey (1578-1657) constatou a circulação do sangue e Francis Bacon (1561-1626) foi o conselheiro da rainha Isabel de Inglaterra. Também deu um novo ordenamento às ciências, propôs a distinção entre fé e a razão; criou o método indutivo de investigação.

Um outro pensador importante foi René Descartes (1596-1650), que escreveu o *Discurso do Método*, criou o ensino humanista e propôs a matemática como modelo de ciência perfeita. John Locke (1632-1704) questionou o ensino do latim para quem ia trabalhar nas fábricas. Em seu *“Ensaio sobre o entendimento humano”* combateu o inatismo, antepondo

a ideia da *experiência sensorial*: nada existe em nossa mente que não tenha a sua origem nos sentidos”. (Gadotti, 2008, p. 78).

4.4.2 A Fase Psicológica

A fase psicológica está caracterizada pela relação que estabelece com os princípios da psicologia, tendo como principais representantes: Henrique Pestalozzi (1746-1827); Jean Jacques Rosseau (1712- 1778) e Jhonann Friedrich Herbart (1776-1841).

O princípio que rege esta fase é: as leis da educação e do ensino fundamentam-se na observação psicológica. Segundo Pinto et al. (2002). É nesta fase que existe uma grande necessidade de se basear a teoria e a prática da educação na ciência psicológica. Desta forma, se faz necessário conhecer o caráter das crianças, bem como, suas fases, para poder pensar as práticas na condução do processo de ensinar e aprender. O método de ensino deve ser muito atraente para promover uma aprendizagem muito prazerosa, estabelecendo jogos para as crianças dos primeiros anos.

Gadotti (2002, p.87) traz também sua contribuição no livro História das Ideias Pedagógicas, dizendo que a Idade Moderna se estende de (1453-1789), período no qual predominou o regime absolutista, que concentrava o poder no clero e na nobreza. “A Revolução Francesa, pôs fim a essa situação, pois estava presente nos discursos dos grandes pensadores e intelectuais da época, chamados de “iluministas” pelo apego à racionalidade em favor da luta pelas liberdades individuais, contra o obscurantismo da Igreja e a prepotência dos governantes”

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) inaugurou uma nova história da educação. Constituiu o marco que divide a nova e a velha escola, pois resgatou a infância, que não mais seria considerada como um adulto em miniatura, pois a criança tem seu próprio mundo e o adulto precisa de compreendê-lo. A criança nasce boa é o adulto que a corrompe, com sua falsa concepção de vida:

O século XVII é político pedagógico por excelência. As camadas populares reivindicam ostensivamente mais saber e educação pública. Pela primeira vez, um Estado instituiu a obrigatoriedade escolar (Prússia, 1717). Cresce, sobretudo na Alemanha, a intervenção do Estado na grande revolução pedagógica nacional francesa do final do século. (Gadotti, 2002, p. 88)

Rousseau é precursor da escola nova, que inicia no século XIX e teve grande êxito na primeira metade do século XX, sendo ainda hoje muito viva. Suas doutrinas tiveram muita influência sobre os pensadores da época como Pestalozzi, Herbart e Froebel e ainda tem influência sobre os educadores do século XXI.

Friedrich Froebel (1782- 1852), formador das crianças pequenas, foi o idealizador dos jardins de infância, considerando que o desenvolvimento da criança depende de uma atividade espontânea que são os jogos, atividades que são realizadas através de trabalhos manuais e também do estudo da natureza. O pensador valorizou a expressão corporal, o gesto, o desenho, o brincar, o canto e a linguagem.

Para o autor, a autoatividade é fundamental, pois representa a base do método de toda a instrução. Valorizou os interesses naturais da criança, a linguagem como a primeira forma de expressão social e o brinquedo como uma forma de autoexpressão.

Pestalozzi (1746-1826), sonhava com uma sociedade que tivesse a sua metamorfose através da educação das classes populares. Criou um Instituto para crianças órfãs das camadas mais pobres da sociedade (Internato Yverdon, em 1805). Valorizou o método e priorizou mais o desenvolvimento psíquico da criança do que a aquisição dos conhecimentos. Defendeu a ideia de que a educação geral deveria vir antes da profissional.

Herbart (1776-1841), foi professor universitário, trabalhou mais na teoria do que na prática e é considerado um dos pioneiros da psicologia científica. Para o autor, o processo de ensino deveria seguir quatro passos formais:

- 1 - Clareza (etapa da apresentação do objeto);
- 2 - Associação (de um conteúdo com o outro);
- 3 - Ordenação e sistematização dos conteúdos (etapa da generalização) e

4 - Aplicação (aplicação dos conhecimentos a realidade do aluno). O autor propôs uma doutrina de caráter intelectualista, em que a instrução é o eixo central, tendo como base o sentir e o querer do indivíduo. A finalidade da instrução é moral, tomando por base a concepção psicológica sobre a percepção e o interesse, sendo fundamental que o processo de ensino seja consolidado pela observação, expectativa, solicitação e ação, que correspondem à clareza, à associação, à generalização e à aplicação dos conteúdos ministrados.

4.4.3 A Fase Experimental

Nesta fase, a investigação é ponto fundamental para o desenvolvimento e para a escolha e aplicação dos conteúdos. Tem como princípio as generalizações referentes ao ensino como subsídios para a sua efetivação, sendo indispensável que os professores tenham uma atitude investigativa capaz de apoiar a sua prática docente. Neste sentido, é orientado o emprego de métodos atrativos ou intuitivos de momentos anteriores, sob a influência da teoria de Piaget, segundo a qual a questão metodológica deve estar baseada na descoberta, redescoberta e reconstrução por parte do aluno. As características desta fase são: a utilização do método experimental; a discussão entre as relações da Didática com a Psicologia; a reivindicação do caráter da ciência para a Didática; a prevalência do conteúdo crítico sobre o método técnico e a substituição dos métodos verbais pelos ativos.

Alguns teóricos que discutem essas ideias são: Paulo Freire, Lawrence Stenhouse e Jean Piaget.

Paulo Freire (1921-1997), foi um educador conhecido internacionalmente pelos seus escritos e por sua prática pedagógica, principalmente pelo “método de alfabetização de adultos que leva seu nome e desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político” (Revista Nova escola, 2008, p.110). Para Freire, a educação tinha como fim conscientizar o aluno, levá-lo a entender sua situação de oprimido e agir em favor da própria libertação. Toda a sua obra é

voltada para uma teoria que valoriza o conhecimento aplicada à educação. A sua sustentação teórica foi pautada em uma concepção dialética em que, educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual, a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento.

“Paulo Freire é considerado um dos maiores educadores deste século. Sua principal obra: *Pedagogia do Oprimido*, foi até hoje traduzida em 18 línguas” (Gadotti, 2008, p. 253). Destacam-se aqui suas principais contribuições registradas no Livro *Histórias das Ideias Pedagógicas* de Gadotti (ibidem). Assim, Freire contribuiu para a teoria dialética do conhecimento, segundo a qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la.

Uma outra contribuição muito importante foi a criação da categoria pedagógica “conscientização” através da educação, ou seja, a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade, pois a educação não é neutra e nem haverá de ser, pois por tudo e em tudo existe intenção, portanto, é um ato político. (Gadotti, 2008, p. 254)

Lawrence Stenhouse (1926-1982), percebe a investigação como recurso didático e necessária. Foi o teórico que trouxe a discussão sobre a importância da dúvida, pois a “técnica e os conhecimentos profissionais podem ser objeto de dúvida, isto é, de saber e, conseqüentemente, de pesquisa” (Revista Nova Escola, 2008, p. 119). Este pensador, na sua época, já discutia a autonomia do currículo, pois estimulou a pesquisa na Educação Básica. Defendia a ideia de que o professor deveria se preocupar em desenvolver o currículo escolar e esse processo far-se-ia através da reflexão de cada profissional sobre sua prática diária.

Parece consensual que o docente não deve mais ser um mero transmissor de conteúdos previamente definidos, mas um sujeito que pensa e analisa criticamente seu ofício:

A investigação é o único meio de construir um pensamento independente e não mais reproduzir o discurso alheio”, analisa a professora Menga Ludke, da PUC do Rio. “Quem tem uma pesquisa competente como rotina fica mais autônomo e tem plena condições de desenvolver um currículo próprio”. Sem esquecer o alerta deixado por Stenhouse: na hora de definir o plano curricular, é preciso sempre trocar experiências com os colegas e os estudantes. (Revista Nova Escola, 2008, p.121)

O pensador contribuiu deveras para a corrente que defende a ideia do professor como pesquisador em seu próprio ambiente de trabalho, salientando que o professor deve possuir pleno domínio da prática pedagógica e, por isso, acreditou na investigação como único caminho para alcançar o aluno e ter bons resultados de aprendizagem.

A investigação em sala de aula deve ser voltada para a prática, não sendo um trabalho acadêmico puramente teórico. Nesta linha de pensamento, a expressão pesquisa-ação quer dizer: pesquisa que se faz do fazer e para melhorar o fazer do professor ou de outros profissionais. (Revista Nova Escola, 2008, p.119)

Jean Piaget (1896-1980) – A obra de Piaget leva à conclusão de que o trabalho de educar crianças não se refere tanto à transmissão de conteúdos quanto a favorecer a atividade mental do aluno. Esta conclusão pode ajudar o professor a tornar o seu trabalho mais eficiente, inclusive muitas escolas e instituições escolares fundamentam as suas atividades de acordo com os estágios do desenvolvimento cognitivo, o que certamente é de grande importância para uma aprendizagem

significativa:

nas classes de educação infantil por exemplo, com crianças entre 2 e 3 anos, não é difícil perceber que elas estão em plena descoberta da representação. Começam a brincar de ser outra pessoa, com imitação das atividades vistas em casa e dos personagens das histórias. A escola fará bem em dar vazão a isso provendo uma ampliação do repertório de referências. (Revista Nova Escola, 2008, p.91)

Piaget revolucionou o modo de encarar a educação de crianças ao mostrar, através de seus estudos, que elas não pensam como os adultos, não são 'adultos em miniaturas', elas têm sua forma própria de pensar, de acordo com o ambiente que as cercam, têm também a sua própria forma de ver o mundo e de construir os saberes e o seu próprio aprendizado.

O contributo deste pensador para a educação repercute-se até os dias de hoje, pois a sua formação era em biologia (ramo da ciência que reagiu ao impacto revolucionário da teoria da evolução das espécies do naturalista Charles Darwin (1809-1882)) que influenciou os pensamentos de Piaget, "a começar por duas de suas ideias fundadoras, a de que onde há vida, há forma organizada e a de que inteligência tem uma base biológica".(Revista Nova Escola, 2008, p. 90

Para Piaget, o intelecto é formado por esquemas capacitados a evoluir a se tornar progressivamente mais complexos. Embora sua frustração com o fato de a filosofia ser "uma sabedoria" e não um "saber" o tenha levado a submeter incondicionalmente os métodos de verificação científicos. Piaget foi um opositor da corrente de pensamento behaviorista, para o qual o estímulo externo é a causa do comportamento. Também criticava o inatismo, que atribui a hereditariedade às condições de pensamento individual. "Para Piaget, a inteligência depende da ação do sujeito sobre os objetos, numa espécie de diálogo entre estruturas internas e a realidade externa. Para este psicólogo, biólogo e filósofo "as estruturas operativas não resultam de aprendizagem nem de programa hereditário inato: assim não podem nascer senão de uma construção." (Revista Nova Escola, 2008, p.90)

4.5 As tendências pedagógicas e seus contributos para a educação no Brasil

As tendências pedagógicas mais conhecidas na educação brasileira podem agrupar-se em: pedagogias liberais (Tradicional, Escola Nova e Tecnicista); Pedagogia Progressista (Libertadora, Libertária e Crítico Social dos conteúdos) e pedagogias em ascensão: pedagogia da competência e pedagogia da autonomia, cujo representante máximo é Paulo Freire, que sonhou com uma sociedade diferente, onde as pessoas da classe majoritária tivessem consciência de seu papel de oprimido:

Os séculos XVI e XVII assistiram a ascensão de uma nova e poderosa classe que se opunha ao modo de produção. Esse estrato da sociedade de impulsionou, modificou e concentrou novos meios de produção. Iniciou o sistema de cooperação, percursos do trabalho em série do século XX. Dessa forma, a produção deixou-se de se apresentar em atos isolados para se constituir num esforço coletivo. (Gadotti, 2008, p.76)

Enquanto tais mudanças aconteciam no mundo afora, no Brasil estava se dando o fenômeno da colonização pelos portugueses, que trouxeram os jesuítas para iniciar o processo de educação no país. Através da religião, buscou-se “domesticar” os índios para a formação de mão-de-obra nas colônias.

A pedagogia instalada é denominada pedagogia tradicional que deu uma grande contribuição à educação em todo o mundo e também no Brasil, durante todo o século XVI, quando aqui chegaram os jesuítas, por volta da colonização do país pelos portugueses. Na lógica da pedagogia tradicional, a preocupação do processo de ensinar e aprender, que é o objeto da didática, está centrada no professor, muita memorização, muitas provas, conteúdos são cristalizados, não é permitido discuti-los, pois são considerados uma verdade absoluta.

Paulo Freire denomina esse tipo de estudo de a Pedagogia dos Oprimidos, onde o aluno é visto como mero objeto para depósito. Nesta pedagogia, não se leva em consideração a subjetividade dos estudantes, tampouco as suas condições socioculturais e emocionais.

Em seguida, no período de 1920 e 1930 (do século XX), no Brasil, surge a Escola Nova, movimento liderado por Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) e os outros professores: Lourenço Filho (1897-1970), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Roque Spencer Maciel de Barros (1927), estiveram em linha de frente deste movimento. Gadotti (2008) afirma que:

em 1930, a burguesia urbano-industrial chega ao poder e apresenta um novo projeto educacional. A educação, principalmente a educação pública, passou a ter espaços preocupação do poder. O Manifesto dos pioneiros da educação nova, assinado por 27 educadores em 1932, seria o primeiro grande resultado político e doutrinário de dez anos de luta da ABE em favor de um Plano Nacional de Educação. Outro acontecimento em 1930 para a teoria educacional foi a fundação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), realizando um antigo sonho de Benjamin Constant que havia criado em 1890 o Pedagogium. Em 1944, o Inep inicia a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que se constitui, desde então, num precioso testemunho da história da educação no Brasil, fonte de informação para os educadores brasileiros até hoje. (Gadotti, 2008, p. 232)

Esses pioneiros da educação no Brasil impulsionaram o chamado Manifesto dos Pioneiros, a primeira Lei de Diretrizes da educação do país, a lei no 4.024/61.

Apesar dos contributos dos pioneiros da Escola Nova, também houve muitas críticas, pois no seu bojo, o estudante ocupava o centro do processo de ensinar e aprender, ou seja, o aluno passou a ser protagonista da sua história e, neste sentido, a psicologia também teve grande contribuição, porquanto passou a se valorizar muito o trabalho em grupo e o diálogo.

A Pedagogia Tecnicista surge para contestar a pedagogia da Escola Nova, privilegia a objetividade, os testes, a racionalidade, dando ênfase aos conceitos de eficiência, eficácia, racionalização e qualidade na produção do conhecimento. Surge, nesta época, a segunda Lei de Educação Brasileira, a lei no 5. 692/71, cuja legislação privilegia a formação técnica, ou seja, a formação para o trabalho.

Os tempos mudam e a sociedade continua em busca de novos caminhos, surgem outras correntes de

pensamentos que influenciam diretamente a educação no Brasil, desta vez os pensamentos progressistas, trazendo as tendências Libertadora e Crítico-social dos Conteúdos. Todas estas correntes colocam o aluno como protagonista de sua história, trabalham o conteúdo de forma crítica, a reflexão, a autoavaliação e não privilegiam a memorização nem as provas e sim a construção dos saberes de forma interativa entre professor, aluno e comunidade.

Nesta linha de raciocínio, Gonfiantini (2018, p.55) salienta o contributo destes pensadores:

el mayor aporte de estos científicos y pensadores es poner em evidencia y cuestionar los límites absolutos y cerrados da la ciência moderna. La incertidumbre, entendida como acción y como conocimiento, se constituye en el detonante de estas rupturas epistémicas: pensar un sujeto que recursivamente es observador y observado; pensar las implicaciones éticas en el devenir de la ciência; pensar en la necesidad que este sujeto se constituya desde su relación com el deseo y desde el eros, desde la cultura y desde el Sur.

Rupturas, quebras de paradigmas, vontade de conhecer mais, pesquisas, descobertas e as contribuições de cientistas da educação, tem ajudado a buscar melhorias para o processo de ensino aprendizagem do brasileiro. Assim, com o reconhecimento das ideias de Paulo Freire, criou-se um novo movimento que deu origem à Pedagogia da Autonomia e da Competência. Estas duas pedagogias estão em construção, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois enuncia dez competências a serem trabalhadas durante toda a educação básica, a saber:

- (1) Conhecimento que visa a valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social e digital;
- (2) Pensamento científico que busca exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade.
- (3) Repertório cultural que objetiva valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.
- (4) Comunicação que busca utilizar diferentes linguagens.
- (5) Cultura Digital que tende a compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e ética.
- (6) Trabalho e Projeto de Vida que visa a valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências.
- (7) Argumentação que busca argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.
- (8) Autoconhecimento e autocuidado que objetiva conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se.
- (9) Empatia e cooperação que busca exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.
- (10) Responsabilidade e cidadania que busca agir pessoal e coletivamente com autonomia, flexibilidade, resiliência e determinação.

Essas são as competências que compõem a Base Nacional Comum Curricular para servir de parâmetro na criação de um novo currículo para o ensino no Brasil, um ensino capaz de conduzir o estudante a pensar com criticidade e ter novas ideias, que o ajude a resolver problemas.

É interessante se pensar nas contribuições das pedagogias “inovadoras” do século XX, porque esse é objeto desta pesquisa, encontrando alternativas nos espaços de aprendizagem, trazendo a discussão para a pauta do dia-a-dia nas

escolas de ensino médio. É possível apresentar um ensino atrativo para a geração de nativos digitais? Como fazer para despertar a atenção dos estudantes para os conteúdos dos livros, pois a atenção dos estudantes de hoje está para as telas dos seus computadores que vivem na palma da mão?

Segundo Nóvoa (1999, p.26), tudo passa pela formação de professores:

a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

A importância de atribuir centralidade ao aluno obriga a que os professores invistam no trabalho colaborativo, que tenham uma perspectiva holística do ensino e do aluno:

Na filosofia centrada no aluno da Escola Nova e nos 30 princípios definidos por Adolphe Ferrière, está sempre muito presente o respeito ao ritmo natural da infância e às necessidades físicas e psíquicas, assim como “a preocupação em garantir que todas as crianças vivam sua infância de forma feliz por meio da cooperação e da ajuda mútua na instituição escolar. (Carbonell, 2016, p.103)

O Movimento da Pós-Modernidade, a Educação do século XXI e a escola do futuro

O Modernismo permaneceu de 1900 a 1950. Enfatizava a hegemonia, valorizava o conteúdo, a eficiência, a racionalidade, os métodos e a técnica. Esse tipo de movimento não deu conta das mudanças que aconteceram no mundo e a racionalização técnica, “levou o homem moderno à tragédia das guerras e da desumanização. (Gatotti, 2008, p.311)

Na perspectiva de Imbernón (2000, p.175): “o fracasso do objetivo político da modernidade expressa também o fracasso da escola e constitui “uma matéria pendente a ser resolvida em qualquer projeto para o futuro; talvez a principal matéria pendente”.

A Pós-Modernidade surge em 1950. É um movimento de indagação sobre o futuro e que valoriza o multiculturalismo, a quebra de paradigmas, critica o individualismo e defende uma educação para todos, onde a diversidade é respeitada, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando os estereótipos e ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo.

Neste movimento, a educação é crítica e pretende resgatar a unidade entre a história e o sujeito que foi perdida durante as operações modernizadoras de construção da cultura e da educação. (Gatotti, 2008, p.311)

O homem pós-moderno dedica-se ao mundo, envolve-se com as minorias, em pequenas causas, com metas pessoais e de curto prazo. Busca a sua afirmação como indivíduo, face à globalização da economia, bem como, busca transformar a educação atual numa educação significativa e não mecânica. A educação, na pós-modernidade, tem como função transformar realidades e, por isso, está muito ligada à cultura, não prioriza os conteúdos do saber universal em si

mesmos como fazia o funcionalismo moderno, mas prioriza o processo do conhecimento e suas finalidades. Para isto, o homem tem que estar interessado em conhecer. “[...]. É com esse interesse fundante da educação que se preocupa a teoria da educação pós-moderna. Para ela, o conhecimento tem um caráter prospectivo” . (Gatotti, 2008, p.312)

É interessante dizer que, nesta perspectiva, o mais importante é o significado, porém não nega os conteúdos, mas estes têm que ser significativos para os alunos. Também é valorizada a intersubjetividade e a pluralidade, mais do que a igualdade e a unidade e a autonomia,

A escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua, outras perspectivas de vida, outras ideias e, por conseguinte, de interagir com o outro, com ele mesmo e com o mundo. A escola necessita de autonomia para elaborar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em consonância com todos os intervenientes. Ela deve possibilitar a seus alunos o contato com os demais pares de outras instituições, possibilitando viagens, encontros e toda sorte de projetos, próprios de cada escola que a constituam num organismo vivo e atuante no seio da própria sociedade. (Gadotti, 2008). Contudo, o autor afirma que:

na verdade, essas ideias não são novas. O novo brota do velho. Se uma educação pós-moderna for possível amanhã será porque hoje, no interior do moderno, no seio de sua crise, os elementos de uma nova educação estão surgindo. O desafio que estamos deixando [...] é que tentem identificar o novo no velho e caminhem para frente, construindo a educação do futuro. (Gadotti, 2008, p.313)

Ora, construir a educação do futuro é, antes de tudo, ter consciência de que a educação positiva ou negativa não acontece somente na escola, mas em todos os lugares. São experiências adquiridas e vividas pelos alunos ao longo de toda a vida e que, de uma forma ou outra, interferem nos objetivos propostos pela escola que imprime a sua marca particular sobre uma parte da vida e da cultura do jovem: ela se dá como tarefa o encontro genial. E o máximo da sua ambição é querer este encontro para todos. Trata-se de construir uma escola de sonhos e desejos, uma escola que tenha identidade e respeite a especificidade de cada um:

uma escola que tivesse a audácia, que corresse o risco de assumir sua especificidade, jogar totalmente a carta da sua especificidade. Uma das causas do mal estar atual parece-me que a escola quer beber em todos os copos: ensinar o sistemático, mas também deleitar-se com o disperso, com o acaso dos encontros, recorrer ao obrigatório, mas ela tenta dissimulá-lo sobre aparência de livre escolha. Em particular a escola, frequentemente ciosa dos sucessos de animação, cobiça suas fórmulas mais suaves, mais agradáveis – mas ela é na verdade obrigada a constatar que é inadequada para ensinar álgebra ou para chegar até Mozart. (Gadotti, 2008, p.309)

A função educativa da escola contemporânea, mais do que transmitir conhecimentos, deve provocar uma organização racional da informação que, até então, tem sido fragmentada, onde a teoria e a prática continuam desvinculadas da realidade e os alunos, na sua maioria, continuam sem perspectiva de futuro.

Gadotti (2008, p.189), sustenta que a escola dos sonhos deve facilitar que cada indivíduo tenha a consciência

reflexiva de construção do pensamento e que sua ação faça parte de um processo coletivo, intelectual e autônomo, de forma que os conteúdos recebidos sejam socializados e articulados numa visão holística.

De acordo com Imbernón (2000, p.182), transformação e reforma educativa têm significados e princípios diversificados, sendo a reforma educativa uma proposta de mudança e de regulação social que se adapte ao modelo formulado: “organizando e conferindo valor a determinado tipo de saberes; legitimando formas institucionais e de relação social; valorizando determinados estilo de raciocínio, classificação e ponderação, bem como mobilizando os estamentos públicos correspondentes”.

Neste atual contexto, é muito importante entender que, em relação às Instituições de ensino, capazes de substituir a visão empresarial de gestão por uma gestão democrática e compartilhada, faz-se necessário aproveitar todos os espaços, (como ambientes de aprendizagens), fortalecendo as práticas democráticas, incluindo a participação dos diversos atores na tomada de decisões e reafirmando a autonomia protagonizada pela díade professor-aluno.

4.6 Síntese

Ao longo da história, os pensadores, pesquisadores e estudiosos vêm buscando meios para superar os desafios encontrados pelo caminho. Na educação não é diferente, pois a cada contexto histórico, se vão construindo os fazeres de uma prática educativa. Há, ainda uma grande distância em se afirmar que existe um modelo ideal de educação, o que existe são tentativas de se compreender suas múltiplas realidades.

São as problemáticas encontradas no chão da escola que levam os educadores a questionarem a prática educativa vigente, a cultura e os diversos fazeres pedagógicos, sempre em busca de uma sociedade mais igualitária. É na pesquisa que os estudiosos conseguem separar dados para as análises, buscando contribuir com sua comunidade. Este trabalho não é diferente, pois aqui sbusca-se identificar a situação real do Ensino Médio das escolas da região norte, para propor um currículo significativo que colabore na construção de suas identidades.

CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Nem nós, nem muitos outros, temos facilidade em escrever; escrever exige muito esforço, dá muito trabalho. Como refere um autor, escrever é fácil; a única coisa que é preciso é olhar para uma folha de papel e esperar que bolhas de sangue se formem na testa.

(Bogdan, 1984, p.246)

Fazer pesquisa nos tempos pós-modernos continua sendo uma árdua tarefa. São necessárias muita disposição, disciplina, disponibilidade e, claro, conhecimento sobre a área e o assunto a ser pesquisado. Porém, o prazer pela descoberta, as reflexões feitas durante o processo, o aprendizado contínuo, tudo isso traz satisfação para o pesquisador que possui a consciência de que os resultados do seu trabalho poderão contribuir para a sua comunidade, solucionando problemas, ou ainda, para fomentar um assunto ou problematizá-lo.

Sobe-se quão importância é o papel do investigador, como instrumento de medida na investigação qualitativa. Bisquerra (1989, p.257) salienta que:

Todos los datos son filtrados por el criterio del investigador. Por consiguiente, los resultados pueden ser subjetivos. Para evitar esse peligro, el investigador debe adiestrar-se uma disciplina personal, adoptando uma “subjetividade disciplinada”, que requiere auto-consciência, exame rigoroso, reflexión, continua y “análisis recursivo”. La “comprensión intersubjetiva” es otro procedimiento que se suele utilizar: el investigador implícita los aspectos subjetivos a los participantes en los estudios; esto produce una búsqueda de profundización en la comprensión de lo criticismo externo y la ayuda de críticos.

Durante todo o tempo de pesquisa e dedicação no processo, debruçando-se sobre os recursos disponíveis para estudos e análises e em favor dos quais se buscou cumprir as orientações, com registros de tudo o que estava sendo observado, por meio de fichamentos, todos esses elementos imprescindíveis numa pesquisa, foram de grande valia para a elaboração desta tese.

Sobre os caminhos da pesquisa social, Fazenda (2000, p.43) descreve, de forma objetiva, como se deve desenvolver uma boa pesquisa: “deve ser simples e prática, como um método sistemático de trabalho”. Para isso, se faz necessária a conservação dos registros bem claramente distintos (ainda que paralelos), para que, ao final, na fase da elaboração do relatório, se possa lançar mão facilmente desses “pedaços do cotidiano”, tais como observados pelo pesquisador, para compor o mapa da realidade cujo conhecimento ele está procurando ajudar a construir.

Tomando como base a descrição e orientação acima, passa-se a relatá-la de forma simples e sucinta, a fim de que se compreenda o caminho por nós percorrido para chegar aos resultados aqui trazidos.

No início, foi fundamental o diálogo com a orientadora para se traçar o melhor caminho a percorrer na elaboração de um projeto que mapeasse os caminhos a serem seguidos de forma prática e segura.

Em seguida, a busca pelo referencial teórico, com muitas visitas às bibliotecas, nomeadamente, a da Universidade do Minho. Também as bibliotecas virtuais foram muito importantes. Ao realizar as leituras sobre a temática, foram feitos fichamentos, questionamentos e diálogos com os autores.

Na busca por melhor compreensão da temática, foi necessário participar de vários cursos, oficinas, congressos, fóruns e lives. Do mesmo modo para a revisão da literatura, os encontros presenciais e virtuais com a orientadora, (WhatsApp, e-mail, Skype), foram sessões pontuais e constantes na confecção deste projeto. Tal prática sempre foi frequente durante todo o processo investigativo e na elaboração da tese.

Em simultâneo, houve idas para o campo à procura de dados, em cuja fase se fez necessária a utilização do velho e não menos importante “caderno de campo” (para os devidos registos e a realização do diagnóstico), além do recolhimento de informações prévias, através de visitas às escolas do ensino médio. Também foram feitas inúmeras visitas à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), bem como à Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC), para entrevistar o gerente do Ensino Médio.

Seguidamente, elaboraram-se os instrumentos para o recolhimento de dados: questionários (para aplicar aos professores nas escolas) e elaboração do guião de entrevistas (para serem realizados aos pedagogos, coordenadores da educação regionais e locais) e aos autores a quem se solicitou colaboração. Procedeu-se, ainda, à reunião dos projetos políticos das escolas para as devidas análises.

Finalmente, procedeu-se à coleta dos dados, ao tratamento e análise das informações recolhidas, considerada uma das fases mais interessantes e empolgantes, mas também exaustiva da pesquisa.

No final de cada ano, foi apresentado o relatório anual, solicitado pelo presidente do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho, para acompanhamento e validade dos trabalhos.

Para a análise dos dados, escreve Guerra (2013, p.17) “as análises compreensivas têm em comum a assunção da concepção weberiana do sujeito, que o considera capaz de ter racionalidades próprias e comportamentos estratégicos que dão sentido às suas respostas num contexto sempre em mudança provocada pela sua ação”. Foram assim abstraídas dos discursos dos professores e dos entrevistados as palavras mais frequentes e, seguidamente, procedendo-se à codificação e análise por categoria e subcategoria, sendo efetuado o mesmo procedimento para os três autores entrevistados.

Quanto ao resultado dos questionários devolvidos pelos professores, foi gerada uma planilha no computador, formatada no *Excel* com códigos da informática, onde cada linha foi alimentada com as respostas de cada professor consultado. Ao se registrarem os dados no programa, foram encontradas as porcentagens e transformadas as informações contidas em gráficos específicos, o que permitiu fazer as leituras das informações com mais clareza e objetividade. O questionário continha duas questões abertas (F1 e F2). Lidas todas as respostas, foram transcritas para o computador e reunidas em dois blocos (F1 e F2). Bisquerra (1989, p.224) salienta que a informática contribui para o cálculo estatístico:

Hoy em dia praticamente todas las investigaciones realizan su análisis de datos mediante procedimientos informáticos. Esto hace que se pueda hablar de una revolución en la estadística aplicada. Entre las características más destacables de esta revolución hay que destacar: a) el proceso mecánico de cálculo ha deseado de tener importancia, puesto que lo hace el ordenador; b) como consecuencia pueden plantearse análisis que antes eran impensables; c) el tiempo invertido en la fase de análisis de datos se ha reducido muy considerablemente.

Os questionários foram elaborados com questões fechadas e abertas. Após a leitura das questões abertas, foram selecionadas as palavras por categoria e subcategorias para a interpretação e análise das falas dos sujeitos. A “costura” dos dados permitiu as respostas às questões norteadoras da pesquisa, buscando dar sentido ao diálogo que foi travado entre os teóricos e os sujeitos da pesquisa, com a interpretação dada pela pesquisadora deste estudo, objetivando responder à inquietação inicial proposta, resultando então, na tão sonhada tese, que nada mais é do que “o dar à luz,” como o filósofo Sócrates comparou a produção do conhecimento a um parto, ao “nascimento de uma criança”.

Esta tese de doutoramento é o nascimento de novos saberes *sus generis*, subjetivos e espetaculares, pois nascem do olhar de uma professora que sonha com uma sociedade mais igualitária, mais digna, onde todos possam ter vozes e serem tratados de forma respeitosa.

Com o auxílio de um orientador (o guia), o pesquisador consegue enxergar a realidade de forma diferente. Utilizando as lentes da ciência, ele pode compreendê-la, descrevê-la e interpretá-la de forma que tenha mais significado àqueles que convivem nos espaços educativos. Neste sentido, destaca-se aqui o papel do orientador, pois é comum se observar os pesquisadores da área da educação, muitas vezes sem ter um norte para iniciar uma caminhada ou ter um norte num roteiro de pesquisa. Por isso, escreve Severino, (2007, p.31):

o processo de orientação que fundamentalmente deveria ser um processo de discussão, de debate, um processo de leitura conjunta, de leitura em parceria, fica muito sacrificado, uma vez que se passa a maior parte do tempo de trabalho comum procurando resolver problemas do tipo “o que fazer”, “como fazer”, tratando dessa operacionalidade, uma técnica em si que pudesse suprir a criatividade científica, a capacidade de produção do conhecimento que supõe, necessariamente um ímpeto criador.

O papel do orientador em toda a caminhada é de extrema importância, visto que o conhecimento não é construído por um sujeito, mas é tecido por muitas mãos e mentes. Assim, a parceria e o diálogo constantes ajudam a construir melhor os saberes científicos produzidos. Se o pesquisador tem confiança em seu orientador e consegue dialogar e discutir a temática, certamente os saberes vão tomando corpo, “os órgãos vão se formando” no interior do “útero materno”, que logo mais dará à luz ao conhecimento, fruto de reflexões e estudos, objetivando encontrar as respostas para os questionamentos propostos em sua pesquisa.

5.1 Problemática e objetivos do estudo

No Brasil, a primeira LDBN, a 4.024/61, foi resultado de muitos movimentos populares, entre os quais, o mais conhecido, o Movimento dos Pioneiros, que se tornou um marco na educação do país. Libâneo (2011, pp.154-155) refere sobre este movimento:

O Manifesto dos pioneiros da educação Nova tenciona a reformulação da política educacional com base pedagógica renovada. Foi redigido em atenção de pedido de Vargas, na IV

Conferência Nacional de Educação (1931), para que os intelectuais ali presentes contribuíssem para a elaboração de uma proposta educacional, que seu governo não possuía. Em linhas gerais, o manifesto defendia uma escola pública obrigatória, laica e gratuita, que eliminasse o espírito livresco da educação em vigor e adquirisse aspecto mais prático, profissionalizante, aberta a todas as classes sociais, afim de construir cientificamente o País, na perspectiva da racionalidade científica.

Muitos movimentos em busca de melhorias foram acontecendo, com mais efervescência nos anos 70 e 80 cujo objetivo foi fomentar a formação dos professores e buscar melhorias para a educação brasileira, nomeadamente, currículos mais flexíveis, integradores e contextuais. Neste contexto, surge a questão norteadora desta investigação: Que mudanças curriculares se fazem necessárias nas escolas de Ensino Médio no Brasil para que as práticas de desenvolvimento do currículo respondam aos desafios do presente século? Outras questões surgiram na investigação, decorrente desta:

1) As escolas de Ensino Médio estão trabalhando de acordo com as políticas públicas de Estado estabelecidas para elas?

2) Quais as condições oferecidas às escolas e aos professores de Ensino Médio que possibilitam a renovação de suas práticas docentes nas escolas?

3) Que práticas pedagógicas docentes podem ser consideradas adequadas e significativas, atendendo às novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio na construção de novos espaços da aprendizagem?

Como objetivo geral elegeu-se: avaliar a aplicabilidade do currículo escolar nas Escolas de Ensino Médio, tendo como ponto de partida a Legislação vigente, bem como, as perspectivas dos professores que atuam em sala de aula.

Para melhor realizar o processo investigativo, estabeleceram-se, como fios condutores, os seguintes objetivos específicos:

1) compreender as mudanças curriculares necessárias, para que os modelos de sociedade que estão sendo construídos comecem a ser uma realidade nas escolas de Ensino Médio no Brasil;

2) analisar documentos tais como: a Proposta Política Pedagógica das Escolas, a LDBN 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como, a Nova Proposta para o Ensino Médio, a fim de compreender as aplicabilidades que norteiam o processo de Ensino Médio em Escolas Brasileiras;

3) conhecer as perspectivas dos professores e coordenadores do Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais na região sobre o currículo.

As mudanças na educação são agora, em tempos de pandemia, mais do que nunca reclamadas, visto que os professores foram obrigados a se reinventarem, tendo o currículo nacional permanecido o mesmo, engessado e obeso. As aulas continuam descontextualizadas da vivência dos estudantes, mesmo tendo em algumas escolas as ferramentas tecnológicas necessárias para o ensino, sendo estas muito pouco utilizadas como dispositivos didáticos, o que confirma o postulado de que se faz necessária a reforma nos currículos escolares, ainda que com uma corrente de pensadores contra a implantação da BNCC, (o que será visto mais adiante nas falas dos sujeitos da pesquisa).

Neste processo de transição pelo qual passa a sociedade contemporânea, acirrado pela crise que assola o país, acredita-se que a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC - homologada em 2018), de alguma forma poderá sim, contribuir para as possíveis inovações curriculares, pois em seu contexto abre espaço para a discussão da autonomia das escolas. Além de oferecer as disciplinas da base curricular, devem oferecer também a base diversificada, que são disciplinas que atendam aos anseios dos alunos, porquanto “podem ser criadas situações de trabalho mais colaborativas, que se organizam com base nos interesses dos estudantes e favorecem seu protagonismo”. (BRASIL, 2018, p.432)

Sobre as possibilidades recomendadas pela Base, encontram-se:

Laboratórios: supõem atividades que envolvam observação, experimentação e produção em uma área de estudo e/ou o desenvolvimento de práticas de um determinado campo (línguas, jornalismo, comunicação e mídia, humanidades, ciências da natureza, matemática, etc).
Oficinas: espaços de construção coletiva de conhecimentos, técnicas e tecnologias, que possibilitem articulação entre teorias e práticas (produção de objetos/equipamentos, simulações de “tribunas”, quadrinhos, audiovisuais, legendagem, fanzine, escrita criativa, performance, produção e tratamento artístico, etc).
Clubes: agrupamentos de estudantes livremente associados que partilham de gostos e opiniões comuns (leitura, conservação ambiental, desportivo, cineclube, fã-clube, fandom, etc).
Observatórios: grupos de estudantes que se propõem, com base em uma problemática definida, a acompanhar, analisar e fiscalizar a evolução de fenômenos, o desenvolvimento de políticas públicas etc, (imprensa, juventude, democracia, saúde da comunicação, participação da comunidade nos processos decisórios, condições ambientais, etc).
Incubadoras: estimulam e fornecem condições ideais para o desenvolvimento de determinado produto, técnica ou tecnologia (plataformas, canais de comunicação, páginas eletrônicas/sites, projetos culturais, protótipos, etc).
Núcleo de estudos: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios – publicações, campanhas etc (juventude, diversidade, sexualidade, mulher, juventude e trabalho, etc).
Núcleos de criação artística: desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, slam, hip hop, etc). (BRASIL, 2018, p.432)

Como visto, são muitas as possibilidades de se oferecer nas escolas de ensino médio um ensino mais dinâmico e que se aproxime das realidades e vivências dos estudantes, fazendo com que se sintam parte do processo de ensino aprendizagem. Laboratórios, Oficinas, Clubes, Observatórios, Incubadoras, Núcleos de estudos e Núcleos de criação artística são sugestões, trazidas pela Base que, certamente, estarão a fazer com que os jovens se identifiquem melhor com a escola, aprendendo com mais motivação. Porém, cada escola poderá inovar, buscando outras práticas restauradoras em outras realidades para aproveitar melhor os seus espaços e de seu entorno, quer físico ou virtual.

É importante registrar os avanços que a educação obteve no ensino médio nas avaliações de grande escala (SAEB

e IDEB). Nos anos entre 2005 e 2017, o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ensino médio brasileiro cresceu “0,4 pontos, subindo de 3,4 para 3,8 pontos. Já em 2019, o indicador alcançou 4,2 pontos, a maior evolução da edição, após quatro anos de estabilidade”. (INEP, 2017)

Segundo o INEP, o crescimento do indicador do ensino médio deu-se em função de uma melhoria significativa nas taxas de aprovação e nos resultados da avaliação desta etapa de ensino no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). “A etapa conta com 28,8 mil escolas pelo país e a maioria das 7,5 milhões de matrículas se encontram na rede estadual.”

Após a notificação do avanço significativo das avaliações externas para o ensino médio, o presidente do INEP considerou fundamental para o país a reformulação do IDEB a partir de 2022. Serão ouvidos pelo Colegiado os especialistas e representantes de entidades da sociedade civil, pois é proposta entregar o resultado das metas definidas em 2007, no ano de 2022, faltando menos de dois anos para essa realização. Salienta, ainda, que será necessário ouvir a todos, pois é objetivo do governo pactuar as novas metas com os municípios e estados, a fim de que se registre sobre o que pretende para a educação do futuro. Porém, apesar do avanço significativo em relação ao ensino médio, a meta de 5 pontos prevista para ser alcançada em 2019, não foi atingida. Neste ponto,

entre as unidades da Federação, os números variaram 1,4 ponto entre os piores e os melhores resultados. Os destaques foram Goiás, único estado a atingir a meta individual, e Espírito Santo. Os dois empataram com as melhores médias do país na etapa: 4,8 pontos. Pará e Amapá tiveram os resultados mais baixos, com 3,4 pontos. (INEP, 2017)

É importante ressaltar que as medidas estão sendo tomadas para que o processo de educação melhore no país, pois já se discute a necessidade de um novo modelo. O que parece ter contribuído para o avanço e melhoria da educação do país, foi a implantação das escolas de tempo integral para o Ensino fundamental e médio que, de acordo com o Ministério da Educação, terá contribuído para a não evasão, a não repetência e o aumento da proficiência.

5.2 Natureza do estudo

Dada a relevância e seriedade que o pesquisador deve ter ao realizar uma pesquisa científica, impescinde que também se tenha a mesma seriedade ao fazer a escolha dos instrumentos que serão utilizados na coleta e análise dos dados. Assim sendo, esta investigação, de natureza quanti-qualitativa, com um grande pendore descritivo e interpretativo, recorreu a métodos que envolveram diversos procedimentos, tais como: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo compatível com a delimitação teórica selecionada.

Para validar os instrumentos de pesquisa, depois de formuladas todas as questões e sua ordem provisoriamente fixada, para garantir que os questionários seriam aplicáveis e que efetivamente responderiam aos questionamentos da pesquisa, foi elaborado um teste piloto com a participação de dez professores com as mesmas características dos respondentes. O mesmo procedimento ocorreu para as entrevistas aos pedagogos cujo teste piloto foi realizado com dois

deles, para verificar questões de linguagem, duração da entrevista e pertinência das questões.

Sobre a validação dos instrumentos, Almeida e Freire (2008, p.198) discorrem.

Trata-se, pois, de um processo contínuo e nunca acabado de buscar informações que nos ajudem a melhor entender o que o teste está a medir, decorrendo daqui melhores conhecimentos sobre os próprios construtos, melhores provas para a sua validação e, logicamente, também melhorias na prática quando se trabalham com tais construtos em fase da sua avaliação. Basicamente o que está em causa nesse tipo de validade é o grau de consonância entre os resultados no teste, a teoria e a prática a propósito das dimensões em avaliação (daí a pertinência da expressão também usada de *validade hipotético-dedutiva*).

Assim, a validação dos instrumentos para a coleta de dados é tão importante quanto qualquer fase de uma pesquisa.

5.3 Métodos de recolha, tratamento e análise dos dados

Em toda e qualquer pesquisa científica, os métodos de recolha, o tratamento dos dados e a análise do material coletado se fazem necessários, uma vez que se faz um recorte da realidade, a que chamamos amostra. Tudo isso é de fundamental importância, para se obter o sucesso de um estudo sério e mais aproximado possível da realidade observada. Em relação à amostra, Ghiglione e Matalon (1997, p.30) consideram que é “representativa se as unidades que a constituem forem escolhidas por um processo em que todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra”.

Nesse estudo, buscou-se coletar as informações aplicando os questionários a todos os professores das escolas de ensino médio, localizadas na zona urbana.

Sobre a análise dos dados, convoca-se Almeida e Freire (2008, p. 198) que salientam a importância de se validar a pesquisa, mas, para que isto ocorra, a escolha dos instrumentos para a coleta de dados é relevante: “o que está em causa neste tipo de validade é o grau de consonância entre os resultados obtidos no teste, a teoria e a prática a propósito das dimensões em avaliação e daí a pertinência da expressão também usada na validade hipotético dedutiva”.

Neste sentido, a validade dos instrumentos de pesquisa deve acompanhar todo o processo de construção da tese e não se expressa sob a forma de um coeficiente de correlação, pois “trata-se de um julgamento com base em diferentes tipos de informação” e, ainda, de um “processo que envolve uma certa imaginação e raciocínio que se pode assumir como inacabado”. (Almeida & Freire, 2008, pp.198-199)

Sobre o tratamento e análise dos dados qualitativos, Bardin (2007, p.32) recorre à análise de conteúdo, que “[...] é um método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Sabe-se da seriedade em lidar com os dados coletados, tanto nos questionários como nas entrevistas. Assim, se pôde ler as informações contidas nos instrumentos utilizados durante a pesquisa de campo. Depois de organizados, foram divididos em

categorias e subcategorias, validando-os. Com as informações em mãos, o pesquisador dará aos dados códigos para resguardar a figura do sujeito:

a codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (Bardin, 2007, p.107)

Relativamente aos dados quantitativos, após a recolha dos questionários, numerou-se cuidadosamente cada um deles. Em seguida, a planilha previamente elaborada no programa Excel, foi alimentada. A numeração dos questionários objetiva a localização do material para que fique de fácil acesso. Portanto, saber lidar com os dados coletados é uma arte e uma ciência, a fim de que se alcancem os resultados esperados, pois durante este percurso investigativo, só se pôde catalogar as informações, depois do registro das falas dos sujeitos pronto, através dos questionários preenchidos e da transcrição das entrevistas. Feitas todas essas listagens, foi possível decodificar as falas dos sujeitos. E somente após este processo, buscou-se na literatura, o conteúdo necessário para um diálogo proveitoso entre os teóricos e os sujeitos respondentes da pesquisa. Assim foi que, no primeiro momento, todas as respostas foram lidas com atenção, para classificá-las categoricamente, sendo que algumas respostas foram colocadas em tabelas para serem tecidos os comentários, fundamentando-as com as teorias existentes.

Na medida em que se está tratando de análise em pesquisa quanti-qualitativa, não se pode esquecer de que, apesar de se mencionar uma fase distinta com a denominação “análise”, durante a fase de coleta de dados, a análise já poderá estar ocorrendo [...]. (Minayo, 1994, p.68)

Esta pesquisa é bibliográfica e de campo, com enfoque fenomenológico, porquanto apresenta “[...], como uma atitude diante do mundo e principalmente como um instrumento que se deve utilizar como condição para elaboração de um projeto de pesquisa [...] (Terán, 2001), considerando o contexto econômico, social e político em que todos os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Neste caso, todas as falas dos sujeitos e todo o material que serviu como referência tem a mesma importância, considerando-se a real transformação tecnológica e os momentos de superação, de desafio e de crise, que a sociedade atravessa.

Diante deste desafio (que não é mais a coleta de dados, mas sim a fase de organização desses dados e sua relação com a teoria produzida e o contexto histórico em que se dá a pesquisa), passar-se-á a descrever o caminho percorrido pela mesma, bem como as suas principais dificuldades.

No primeiro momento, foi apresentado o projeto ao coordenador das escolas estaduais da região, que abraçou com muito entusiasmo a ideia e deu todas as autorizações necessárias para a realização da pesquisa. Depois, elaboraram-se os instrumentos de pesquisa, com o auxílio da orientadora. Em seguida, foram aplicados os questionários a todos os professores das escolas de ensino médio da zona urbana da cidade.

Houve uma conversa com o gestor de cada escola onde foram deixados os questionários para que ele ou o supervisor escolar ficasse responsável por aplicá-los aos professores. Também foi marcada uma data para o resgate dos questionários. Ocorreu que, nessa ocasião, alguns professores ainda não os tinham respondido, outros alegaram estar demasiado ocupados com tarefas. Apesar da renovação do pedido de preenchimento, salvaguardando todas as questões éticas, o número de questionários respondidos foi relativamente baixo. Levou-se, portanto, em conta, o fato de que muitos professores lecionam disciplinas compartilhadas em outras escolas, o que justifica a redução do número de participantes.

Para a realização das entrevistas, o que mais dificultou foi encontrar um tempo na agenda dos sujeitos da pesquisa, porém solucionando tal problema, foi-lhes dada a atenção necessária, a fim de se conseguir captar todas as informações possíveis através de gravações, transcritas, posteriormente uma a uma para o computador. Assim, se deu o processo de análise de dados que, segundo Bogddan (1984, p.50), “é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo). Antes de realizar a investigação, nunca se saberá sobre quais as questões mais importantes”. Através da análise dos discursos, foi possível conhecer melhor os anseios e as perspectivas dos docentes, possibilitando uma melhor identificação de novas práticas educativas. Segundo Bardin (2007, p.107), a análise do discurso, que também é a análise do conteúdo, “é utilizada como instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo interferências específicas ou interpretações casuais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor”.

Também Orlandi (2001, p.9) salienta:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com o sentido e o político. Não temos como não interpretar. Isso que é contribuição da análise do discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos, sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem.

Nada é trivial: um gesto, uma fala, um argumento. O comportamento do sujeito no momento da entrevista é observável e tem um sentido para a pesquisa e para o pesquisador que também está inserido neste mundo da educação de construção, reconstrução, de significantes e de significados.

5.3.1 Participantes da pesquisa

Tendo em conta o trabalho desenvolvido, consideraram-se quatro grupos de participantes:

Grupo 1 – todos os docentes lotados nas Escolas Estaduais de Ensino Médio (zona urbana do município) no ano de 2019;

Grupo 2 – todos os pedagogos lotados nas Escolas Estaduais de Ensino Médio (zona urbana), Município (nome),

no ano de 2019, dentre os quais foram ouvidos cinco que estavam nas escolas e um lotado na Coordenadoria Regional de Educação, totalizando seis o número dos sujeitos deste grupo;

Grupo 3 – foram selecionados dois coordenadores da educação, responsáveis em implementar as políticas públicas para o Ensino Médio. Um coordenador local (CRE) e outro estadual (SEDUC);

Grupo 4 – foram três os autores selecionados para participarem das entrevistas (um brasileiro e dois portugueses)..

Grupo 1 – Docentes lotados nas Escolas Estaduais de Ensino Médio no Município (nome do município) no ano de 2019 (zona urbana) – Dados fornecidos pelo Sistema SIGEAM

O grupo 1 foi composto por 241 professores que ministraram suas aulas em diferentes componentes curriculares no ano de 2019 (o ano que foi realizada a pesquisa de campo). Esses professores estavam lotados em cinco escolas de Ensino Médio da zona urbana, na cidade de (nome da cidade).

Foram então distribuídos 241 questionários, referentes ao total de professores que estavam lotados para ministrar as aulas nas escolas. Destes questionários foram devolvidos 59, representando 24,48% da totalidade dos professores pertencentes ao quadro.

Na Tabela 1, apresenta-se a caracterização dos participantes neste estudo, levando-se em consideração as variáveis gênero, idade, habilitação acadêmica, situação profissional, disciplinas que lecionam na escola, ano/séries em que lecionam, tipo de funções que exercem na escola e há quanto tempo exerce a função.

Tabela 1 - Caracterização dos professores

Variáveis	Valores	Porcentagem (n=59)
Gênero	Feminino	57.63
	Masculino	42.37
Idade	de 20 a 25 anos	1.69
	de 26 a 31 anos	15.25
	de 32 a 45anos	37.29
	de 46 a 55 anos	28.81
	mais de 56 anos	6.78
	não responderam	10.17
	Habilitações acadêmicas	Bacharelato
Licenciatura		50,0
Pós-graduação		36.17
Mestrado		6.38
Doutorado		0.00
Outro		3.19
Situação profissional	Quadro Efetivo da SEDUC	54.84
	Processo Seletivo	38.17
	Permuta com Município	0.00
	Professor Adaptado	3.23
	Outro	3..23
Disciplinas que lecionam	Português	4.84
	Matemática	11.29
	Artes	6.45
	Química	14.5
	Educação Física	8.06
	Filosofia	4.84
	Sociologia	8.06
	História	14.52
	Geografia	4.84
	Direito e Cidadania	1.61
	Física	9.68
	Biologia	9.68
	Língua Inglesa	1.61
Ano/Série em que lecionam	1º ano	32.43
	2º ano	40.54
	3º ano	27.03
Tipos de funções que exercem na escola	Docente	88.33
	Coordenador de área	5.00
	Bibliotecário	0.00
	Outros	6.67
Tempo que exerce a função	<1	22.03
	1 a 5 anos	45.76
	6 a 15 anos	22.03
	16 a 25 anos	6.78
	>26 anos	3.39

Por observação da Tabela 1, verificou-se que este grupo é composto por 57.63% de mulheres e 42.37% de homens, o que não causa surpresa em uma população composta por profissionais da educação. Em relação à idade, obteve-se um perfil característico dos 20 aos 65 anos, sendo que a prevalência está para 32 anos até 45 anos (37.29%).

No que se refere às habilitações acadêmicas, a amostra revela um predomínio claro da licenciatura (50.00%), seguida pela pós-graduação (36.17%), enquanto que apenas (6.38%) dos professores possuem o mestrado e, seguindo a pesquisa, nenhum docente com o doutorado (0.00%).

Relativamente à situação profissional, 54.84% pertencem ao Quadro Efetivo da SEDUC, sendo que 38.71% pertencem ao processo seletivo, quer dizer, são professores temporários, contratados por um ano letivo. Em seguida, estão os professores adaptados (3.23%), tendo uma mesma equivalência de 3,23% para outras situações profissionais aqui não mencionadas e 0.00% para as permutas com o município, algo muito comum em outras regiões do Estado, porém, aqui na pesquisa não apareceram.

Em relação às Disciplinas que os professores lecionam na escola, constatou-se que são 13 as disciplinas que fazem parte da matriz curricular. Todas, exceto a disciplina Direito e Cidadania que aparece com 1.61%, são comuns a todo o currículo. A seguir, foram pontuadas as demais disciplinas: Português (4.84%), Matemática (11.29%), Artes (6.45%), Química (14.52%), Educação Física (8.06), Filosofia (4.84%), Sociologia (8.06%), História (14.52%), Geografia (4.84%), Física (9.68%), Biologia (9.68%) e Língua Inglesa (1.61%).

Com relação aos anos/série em que os professores lecionam, ficou assim catalogado: 1º ano (32.43%), 2º ano (40.54%) e 3º ano (27.03%).

Sobre os tipos de funções que exercem na escola, observou-se que na docência estão (88.33%), como coordenador de área (5.00%). Não foi possível detectar nenhum bibliotecário (0.00%) e em outras funções registraram-se (6.67%).

Finalmente, no que se refere ao “tempo que exercem a função na escola”, observou-se que (22.03%) já estão a menos de um ano na escola. Depois, foi perguntado sobre os que estão de 1 a 15 anos, obteve-se (45.76%); de 6 a 15 anos, registrou-se (22.03%); de 16 a 25 anos, (6.78%) e com mais de 26 anos na função, apenas (3.39%).

Grupo 2 – Pedagogos lotados nas Escolas Estaduais de Ensino Médio no Município de (nome do município) no ano de 2019, (zona urbana)

Participaram desta pesquisa seis pedagogos, sendo que um, (lotado na CREI) e os demais, (nas cinco escolas de ensino médio da zona urbana do município). Na Tabela 2, apresenta-se a caracterização dos profissionais da educação, os pedagogos a partir das variáveis: gênero, idade, tempo de serviço docente e situação profissional.

Tabela 2 - Caracterização da amostra do grupo de pedagogos

Participantes	Gênero	Idade (anos)	Tempo de serviço docente (anos)	Situação profissional
Pedagogo 1 (V)	Feminino	54	33	Efetivo
Pedagogo 2 (S)	Feminino	55	26	Efetivo
Pedagogo 3 (F)	Feminino	43	19	Efetivo
Pedagogo 4 (Y)	Feminino	52	08	Efetivo
Pedagogo 5 (J)	Feminino	54	10	Efetivo
Pedagogo 6 (D)	Feminino	48	02	Efetivo

Foram entrevistados seis pedagogos no total. Cinco deles estão nas escolas e um na Coordenadoria Regional de Educação. A idade deles está entre 43 e 55 anos. Todos os participantes são do sexo feminino e possuem graduação na área da pedagogia. São também pós-graduadas na área da educação. Na época, nenhuma possuía mestrado e nem doutorado. Pertencem ao quadro efetivo da SEDUC e somente duas delas trabalham com 20 horas. As demais possuem 40 horas e trabalham na mesma escola, o que certamente facilita o exercício da docência. Em relação ao tempo em que exercem a função, duas estavam na época, entre 3 e 8 anos; duas entre 6 e 15 anos e duas entre 22 e 26 anos, porém no magistério, estão de 02 a 33 anos, o que caracteriza uma boa experiência na função. A atuação destas profissionais no magistério já tem mais de 20 anos na média. Portanto, conclui-se que as pedagogas, sujeitos desta pesquisa, possuem experiência sólida no campo do magistério e da pedagogia, entretanto, com as mudanças trazidas pelas tecnologias e acompanhadas pela pandemia, onde as aulas são nos modelos híbrido e remoto, todas se tornaram aprendizes do novo modelo educativo.

São os pedagogos que acompanham o processo educativo, sob a coordenação da CREI. Eles têm uma função muito importante na escola: auxiliar os professores no que diz respeito às metodologias de ensino aplicadas aos alunos. Também possuem a função de coordenar os projetos pedagógicos e proporcionar momentos de reflexão para todo o corpo docente da escola, objetivando, quando necessário, os planos de intervenção e/ou as mudanças adequadas para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento de forma crítica e reflexiva. E ainda fazem o papel de psicólogos, assistentes sociais e orientador(es) pedagógicos.

Grupo 3 – Coordenadores da Educação, responsáveis em implementar as políticas públicas para o Ensino Médio: 01 coordenador local (CRE) e outro estadual (SEDUC)

Neste grupo 3, incluem-se 2 participantes (Tabela 3). Eles estiveram à frente dos trabalhos na educação no ano de 2019, tempo em que foi realizada a pesquisa. Eles foram os responsáveis em implementar as políticas públicas tanto em nível municipal quanto estadual.

Tabela 3 - Caracterização da amostra do grupo de Coordenadores da Educação

Participantes	Gênero	Idade (em anos)	Tempo de serviço (em anos)
Coord. 1 (R)	Masculino	entre 46 e 55 anos	10
Coord. 2 (A)	Masculino	entre 32 e 55 anos	2 anos e 5 meses

De acordo com a Tabela 3, foram dois os indivíduos selecionados para responder à entrevista semiaberta estruturada. A mesma que foi aplicada aos pedagogos. A razão de os mesmos serem selecionados foi porque um atuava em nível macro na sede da SEDUC (Gerência de Ensino Médio) e outro, na Coordenação Geral da Educação das escolas estaduais do município onde se deu a pesquisa.

Coordenador R – pertence ao sexo masculino, com a idade correspondente entre 46 e 55 anos. No momento da pesquisa estava há 10 anos à frente dos trabalhos da CRE. Possui formação superior em Pedagogia e em Licenciatura Curta em ciências da matemática. Tem Pós - graduação em: gestão escolar; gestão pública; educação matemática; metodologia da pesquisa e metodologia da matemática. Além disso, possui uma grande capacidade de liderança e uma visão holística. Estruturou, coordenou e acompanhou os trabalhos educacionais nas escolas estaduais da cidade (levando o município a receber vários prêmios) e a tornar-se uma referência em todo o estado pela qualidade do ensino. Está há 33 anos na docência.

Coordenador A – pertence ao sexo masculino, com a idade correspondente entre 32 e 45 anos. No momento da pesquisa, estava há 2 anos e 5 meses na função. Sua formação superior é em sociologia, com mestrado em gestão e avaliação da educação pública pela Universidade de Juiz de Fora. É mestre em educação e faz parte do quadro efetivo da SEDUC, exercendo o magistério há 33 anos.

Grupo 4 – Autores selecionados participantes das entrevistas

Neste grupo, incluem-se 03 participantes (Tabela 4). Todos são experientes e envolvidos em práticas educativas “inovadoras”. Foram selecionados devido aos seus estudos, pesquisas e publicações no Desenvolvimento curricular. Devido à Uminho, estar localizada em Portugal, achou-se prudente entrevistar dois portugueses, pois acredita-se nos avanços da educação naquele país. Como o estudo empírico se realizou no Brasil, optou-se por selecionar um brasileiro, que foi, também, de grande relevância para as reflexões aqui propostas.

Tabela 4 - Caracterização da amostra do grupo de autores

Participantes	Gênero	Idade (em anos)
Autor 1 - (A)	Masculino	54
Autor 2 - (B)	Masculino	68
Autor 3 - (C)	Masculino	63

O critério da seleção dos profissionais foi estarem atentos às mudanças educacionais e serem pesquisadores na

área do Desenvolvimento Curricular. Em primeiro lugar, buscou-se aprofundamento em as suas obras para, em seguida, articular a argumentação com os discursos e os outros resultados.

A escolha se deu por serem, além de escritores, também professores que atuam no magistério, vivenciando estes momentos de mudanças, motivo pelo qual o entendimento de que seus contributos para a educação foram verdadeiramente de grande relevância e que possibilitou entrelaçar as ideias deste estudo. O encontro com estes autores não foi fácil, devido às suas agendas e muitos compromissos, mas conseguimos entrevistá-los. Cognominam-se por EAA, EAB, EAC.

O EAA é de nacionalidade brasileira e exerce a docência nas universidades brasileiras há mais de vinte anos. É um pesquisador na área da educação, com especificidade para o currículo, mas também em Filosofia. Possui doutorado em Filosofia da Educação e pós-doutorado em didática. É uma referência nacional e internacional.

O EAB é mestre em ciências da educação no ramo de educação da criança. Também tem muitas obras publicadas e tem influenciado muitos educadores a modificar suas práticas educativas em todo o mundo.

O EAC possui um vasto currículo na educação, também é referência na área curricular. Possui mais de trinta publicações. Possui doutoramento em Ciências da Educação.

5.4 Inquérito por questionário

Os questionários foram distribuídos a uma população de 241 professores que lecionaram nas escolas de ensino médio regular no município (nome), no ano de 2019.

Tal como já foi relatado, encontrou-se muita resistência por parte dos professores para responder aos questionários, ora porque estavam muito atarefados, ora porque diziam já ter respondido em outra escola. Sobre a importância dos questionários na coleta de dados, Ghiglione & Matalon (1997, p. 110), afirmam: “um questionário por definição rigorosamente é estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem.”

Sabe-se, também que as consequências do mau uso deste instrumento de pesquisa na recolha dos dados, dependem exclusivamente do pesquisador. O inquérito por questionário “pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos com o objetivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.7) e se dá “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, as numerosas análises de correlação” (Quivy, 2005, p.189 *apud* Ghiglione & Matalon, 1997).

Abaixo, as descrições do que constam nos blocos: **A, B, D e F.**

Bloco A - Dados Pessoais e Profissionais - trata da caracterização dos professores inquiridos relativamente à idade, tempo de serviço, sexo, habilitações académicas, situação profissional, grupo de recrutamento, nível de docência que exerce na escola e função que exerciam naquele momento e o tempo em que estavam na escola pública estadual. Essas informações, foram analisadas por meio de um gráfico computadorizado.

Bloco B – foi organizado por dezanove (19) itens, estruturados de forma a compreender o grau de conhecimento

dos professores sobre a Legislação relativa ao Ensino Médio e ao Desenvolvimento Curricular; se os conteúdos do ensino fundamental são realmente consolidados no ensino médio; sobre o conceito de currículo, assim distribuídos:

O Ensino Médio consolida os saberes do Ensino Fundamental e o aprimoramento do educando como pessoa;

Conceito de Currículo; se atende às exigências de Mercado; se é obeso; se as escolas tiveram oportunidade de contribuir para a elaboração da BNCC; se o PPP da escola foi construído coletivamente; e se é realizada a avaliação do mesmo;

Se a estrutura do ensino médio permite desenvolver habilidades, competências e valores;

Sobre a formação continuada dos professores, se o país valoriza essa profissão-

Qual a visão do professor sobre a avaliação enquanto classificatória e formativa;

Sobre as dificuldades de o país criar uma Proposta Curricular que observe as suas especificidades, tanto regional quanto local.

Bloco D – Foi organizado para compreender sobre atuais condições do exercício da docência nas escolas de Ensino Médio e foi composta por vinte e cinco (25) itens, intitulado “Sobre a Prática Docente”, assim distribuídas: condições específicas para o exercício da docência; conteúdos trabalhados; aulas “inovadoras”; entendimento sobre uma nova escola/ desconstrução e construção; acompanhamento pedagógico; acesso às informações no contexto da escola; organização curricular por disciplinas; contributo da BNCC; adequação do espaço físico da escola à aprendizagem; tipo de homem que se deseja formar; avaliação formativa; trabalhos de grupos/ inovação, métodos de ensino, matriz curricular, projetos educacionais e troca de experiências.

Bloco F - Estruturado em duas questões abertas: sobre os maiores desafios a serem superados pelos professores e em relação aos seus medos e perspectivas; e uma questão aberta para que os professores falassem de alguma experiência considerada êxitosa.

5.5 Inquérito por entrevista

Para a elaboração das entrevistas, foram necessárias muitas leituras conceituais, com a finalidade de encontrar na literatura a real fundamentação para construir os argumentos na elaboração das perguntas (antecipadamente organizadas e revisadas), até comporem o guião adequado às entrevistas com os sujeitos investigados: autores, pedagogos e coordenadores da educação em nível regional e local.

Ghiglione e Matalon (1997), referem que um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não diretivas ou estruturadas, a que se segue uma fase quantitativa. Bogdan (1984, p.35) colabora com a discussão quando salienta que as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais. Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de

temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar os seus conteúdos. Quando, porém, o entrevistador controla o conteúdo de forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais com suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo.

Segundo este autor, as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, com inúmeras palavras que revelam as perspectivas dos que buscam uma aprendizagem. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. E isso foi possível detectar nas falas dos sujeitos: riqueza de detalhes, relevância nas falas, muitos temas e subtemas.

Por isso, não cabe ao pesquisador modificar as falas dos sujeitos, “nem modificar pontos de vista, mas antes compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (Bogdan, 1984, p.136). Acrescenta que “necessariamente, boas entrevistas revelam paciência. Se o pesquisador não souber porque é que os sujeitos respondem de uma determinada maneira, terá que esperar para explicar após a explicação total” (p.139). A entrevista foi semiestruturada porque é um importante instrumento na recolha dos dados em Ciências Sociais, pois através dela, o entrevistado fica à vontade para falar sobre cada questão.

Desse modo, se concorda com Albarello *et al*, (1997, p.87), quando referem que as questões relativamente abertas permitem ao entrevistador recolher mais informações e encaminhar a entrevista para os objetivos definidos, visto que “a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicado”.

As entrevistas foram realizadas primeiramente com os pedagogos das escolas do ensino médio, porque são eles os responsáveis por coordenar o processo da aprendizagem e do ensino em cada escola, sob a coordenação geral da CREI e da SEDUC. Depois, foi a vez dos coordenadores e, finalmente, dos autores, selecionados pelo fato de sua obra contribuir para o enquadramento teórico do projeto.

Foram selecionados para participar da entrevista seis pedagogos ao todo, (um por escola) e também o pedagogo da CREI, responsável por dar assistência pedagógica às Escolas de Ensino Médio. Para salvaguardar a sua identidade, atribuiu-se a cada pedagogo um codinome: V, M, G, Z, C e S.

Os **3 autores**, (dois portugueses e um brasileiro), foram convidados a participar por serem pessoas investigadoras na área da educação, nomeadamente, da temática aqui apresentada, na linha do Desenvolvimento Curricular. A eles também foram imputados codinomes, representados pelas letras: A, B, C.

Gerente do Ensino Médio e o Coordenador da CREI – Convites foram feitos a dois personagens de presença significativa no sistema educacional local. Primeiro, o Gerente do Ensino Médio porque, estando no topo da pirâmide organizacional da educação, seria muito bom conhecer as suas perspectivas em relação ao processo de mudanças que estavam ocorrendo no Ensino Médio, o que realmente foi fundamental para a composição da tese. Em seguida, o coordenador da CREI, por seu comprometimento com o processo educativo no município, conduzindo com muita maestria o processo educativo nas escolas estaduais. Ambos receberam os codinomes de R e T, respectivamente.

segundo maior porto fluvial escoador do país.

Relativamente à economia:

apresenta 19.7% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 57.9% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 11.9% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 17 de 62, 20 de 62 e 14 de 62, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 3656 de 5570, 3796 de 5570 e 2591 de 5570, respectivamente. (IBGE, 2019)

Relativamente à saúde:

A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 18.14 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 0.7 para cada 1.000 habitantes. Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 26 de 62 e 38 de 62, respectivamente. Quando comparado a cidades do Brasil todo, essas posições são de 1354 de 5570 e 2889 de 5570, respectivamente. (IBGE, 2019)

Relativamente ao trabalho e rendimento:

Em 2017, o salário médio mensal era de 1.9 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 9.9%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 5 de 62 e 6 de 62, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 2403 de 5570 e 3451 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 45.2% da população nessas condições, o que o colocava na posição 57 de 62 dentre as cidades do estado e na posição 2125 de 5570 dentre as cidades do Brasil. (IBGE, 2019)

Relativamente à educação, o Quadro 1 traz alguns indicadores importantes (IBGE, 2019):

Quadro 1 – Indicadores educacionais no município

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	95,1 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	5,7
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	4,9
Matrículas no ensino fundamental [2018]	19.690 matrículas
Matrículas no ensino médio [2018]	5.976 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2018]	1.104 docentes
Docentes no ensino médio [2018]	218 docentes

A economia do município caracteriza-se, principalmente, pela agricultura, pecuária, pesca, avicultura, a indústria madeireira e o comércio. A agricultura e a pecuária constituem forte empreendimento econômico do município. Na agricultura destacam-se produtos como a mandioca, banana, maracujá, cupuaçu, abacaxi, melancia, milho, laranja, feijão e hortaliças. Na pecuária o destaque vai para a criação de bovinos, equinos e suínos.

A indústria madeireira, mesmo com a escassez da madeira, ainda é uma atividade significativa no setor industrial o qual se desenvolve tanto no setor de exploração quanto no de construção, pois acabam atraindo indústrias de móveis, que têm interesse pela madeira extraída. A principal indústria é a Mil Madeireira.

O comércio é outra fonte de renda importante para o município, pois mantém transações comerciais com outras praças como Manaus e Belém, além da geração de empregos. E um outro setor que movimenta a economia são os empregos municipais e estaduais, onde estão empregados boa parte da população, sendo que a maior parte dos profissionais são da área da educação.

A cultura caracteriza-se largamente pela influência dos povos nativos da região e pelos diversos grupos de imigrantes e migrantes que aqui se estabeleceram no fim do século XIX e início do século XX, gerando uma grande diversidade cultural. Essa diversidade chega à época contemporânea trazendo toda a carga de modismo cultuado pela população local. Antes da pandemia, a cidade vivenciava um dos maiores festivais de música do Norte do Brasil, com o objetivo de desenvolver e divulgar novos talentos amazonenses na música e acontecia anualmente, na primeira semana do mês de setembro.

Além desse grande evento, que atrai músicos de todo o Brasil, o município realiza outros momentos culturais, como: o Festival Folclórico, o Carnaval, festejos religiosos e concursos de poesias. O desporto também tem seu papel relevante no município.

5.7 Caracterização das escolas participantes na investigação

No quadro 2, expõe-se a caracterização das escolas participantes no estudo, também com nomes de código.

Quadro 2 – Caracterização das escolas participantes

Nº	Zona	Nome da Escola	Nº de professores
01	Urbana	Violeta	46
02	Urbana	Margarida	47
03	Urbana	Girassol	68
04	Urbana	Zina	40
05	Urbana	Cravo	40

5.7.1 Caracterização por escola

Neste item, far-se-á uma descrição detalhada de cada escola participante no estudo.

5.7.2 Escola Estadual de Ensino Médio (Violeta)

A Escola Violeta foi criada pelo Decreto Lei 57 de 14/03/1963 GE/AM. Atende nos turnos Matutino e Vespertino e tem capacidade para mil alunos de Ensino Médio. A instituição está localizada na zona sul da cidade. É tutelada pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino – (SEDUC). A escola atendeu, em 2019, 831 alunos.

É uma Escola que fica na Zona Urbana e atende uma população elitizada da cidade mas, Também, recebe alunos de várias partes da cidade e de todos os bairros e alguns até vêm da Zona Rural, porém em menor proporção, prevalecendo a elite.

É uma Escola com tradição na cidade, possuindo um índice bom em aprovação nos vestibulares predominando a classe média alta da população, pois nesta escola estudam os filhos dos professores, médicos e demais profissionais liberais.

Suas residências, na maioria, são construídas em alvenaria e atendem às necessidades básicas de habitação.

Abaixo, o Quadro 3 apresenta os resultados das avaliações externas, em 2017, extraído do PPP da escola.

Quadro 3 – IDEB/IDEAM

2005 IDEB	2007 IDEB	2008 IDEAM	2009 IDEB	2010 IDEAM	2011 IDEB	2012 IDEAM	2013 IDEAM	2014 IDEB
-	-	-	-	4,0	4,8	5,2	5,3	5,3

Fonte: PPP da Escola/2019

O Quadro 4 , apresenta o resultado do rendimento escolar de 2014 - 2017.

Quadro 4 – Rendimento escolar 2014-2017 IDEB/IDEAM

	2014		2015		2016		2017	
Aprovação	872	97,0%	919	98,29%	946	99,47%	900	95,04%
Reprovação	24	2,67%	14	1,50%	05	0,53%	47	4,96%
Deixou de Frequentar	03	0,33%	02	0,21%	00	0,00%	00	0,00%
Total de alunos	899		935		951		947	

Fonte: PPP da Escola/2019

A Escola Violeta foi a primeira Escola da Rede a receber o Ensino Médio Inovador, como consta na Proposta Pedagógica:

No ano de 2012, [...] é beneficiado com o Programa Ensino Médio Inovador do Governo Federal aceitando as orientações dispostas na Resolução n.º 63, de 16 de novembro de 2011 – CD/FNDE/MEC que normatiza e estabelece mudanças significativas na organização curricular, ampliando o tempo na escola e a diversidade de prática pedagógica através de projetos, atendendo as necessidades e expectativas dos estudantes do Ensino Médio. (p. 52)

O programa Ensino Médio Inovador para esta escola ajudou muito a alavancar o ensino e a pesquisa científica. O corpo docente e discente assimilou bem a ideia e mesmo quando os recursos financeiros do Projeto cessaram, a escola deu continuidade às orientações curriculares inovadoras, com base na pesquisa e na resolução de problemas, mantendo a referência de qualidade de ensino no município.

Quanto à estrutura administrativa da escola, já foi dito que a Escola Violeta oferece à comunidade escolar a modalidade de ensino regular - Ensino Médio – nos turnos matutino e vespertino. Sua estrutura administrativa se organiza através de uma gestão escolar que envolve o corpo docente e discente, gestor, pedagogo, apoio pedagógico, funcionários administrativos e serviços gerais, merendeiras, porteiros, Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar. Tudo de acordo com “o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Estado do Amazonas, aprovado pela Resolução nº 122/2012-CEE/AM, no Artigo 8º, que a estabelece a classifica como Escola Tipo III, obedecendo os seguintes critérios: “a) ter no mínimo 10 (dez) salas exclusivas de aula; b) instalação de uma biblioteca; c) instalação de um Laboratório de Informática e d) quadra coberta” (PPP da Escola, 2019).

Quanto à estrutura física, é construída em alvenaria e murada para segurança e tem um ambiente agradável. É composto por seis blocos:

O bloco I compreende o pátio da escola, que é utilizado como refeitório; a cantina, a despensa, onde se guarda a merenda escolar; o depósito de material de limpeza e área de serviço. O bloco II é destinado à administração: secretaria, diretoria, sala dos professores, dos coordenadores de área e laboratório de informática. O bloco III é destinado também à administração e outras ações pedagógicas: biblioteca, sala do pedagogo, sala de Recursos Multifuncionais, Sala do Planejamento do Professor em HTP, depósito de guarda dos utensílios da fanfarra e um depósito de material de expediente. O bloco IV contém cinco salas de aula. E o bloco V tem sete salas de aula. No último bloco, lateral à escola, encontra-se o auditório com acesso de entrada pelo bloco I e pelo corredor central. O auditório é climatizado, assim como, toda a escola possui sonorização e tem capacidade para 200 pessoas sentadas. As cadeiras do auditório são de material plástico de boa qualidade. Nessa área, estão os doze banheiros para os alunos, sendo 05 para o masculino, 05 para o feminino e 02 para os portadores de necessidades especiais. Completando sua estrutura física, a escola conta, ainda, com uma quadra de desporto coberta, utilizada para as aulas de Educação Física, eventos culturais, cívicos, religiosos e desportivos, realizados pela escola e pela comunidade local. A quadra possui banheiros, vestiários, arquibancadas, palco e cabine para aparelhagens de som. (PPP da escola)

Esta escola tem uma boa estrutura física, é bem cuidada e o ambiente é agradável, possui um ginásio poliesportivo e fica bem centralizada, porém o auditório é pequeno para atender à demanda de pais e alunos da escola. Também as salas de aula são muito pequenas, assim como a biblioteca. Espaços considerados muito apertados, para uma escola de ensino médio. Não possui um laboratório para os atividades experimentais de química e de biologia, tão necessárias num ambiente de aprendizagem.

5.7.3 Escola Estadual de Ensino Médio (Margarida)

A Escola Margarida fica bem localizada na cidade, recebe alunos com um nível socioeconômico médio e baixo em relação ao município. Os alunos do turno diurno são, em grande maioria, filhos de funcionários públicos municipais e estaduais e de profissionais autônomos, tais como: vendedores ambulantes, pescadores, pedreiros, carpinteiros, pequenos comerciantes, mototaxistas, taxistas, motoristas, pequenos comerciantes, etc. Também frequentam esta instituição filhos de trabalhadores do setor terceirizado: empregadas domésticas, carregadores, costureiras, manicuras, cabeleireiras, barbeiros, além de outras demandas que advêm da zona rural: pequenos agricultores e pequenos produtores, roceiros, caseiros, carvoeiros, etc.

Os alunos do turno noturno, em sua grande maioria, são trabalhadores: funcionários públicos, das indústrias madeireiras, do Pólo Graneleiro ou pertencentes ao setor de prestação de serviços. As condições econômicas dos estudantes são desfavoráveis. A escola atendeu, em 2019, aproximadamente 840 alunos. 60% dos alunos são criados por pais/avós e estes,

devido ao distanciamento de idade e cultura, mantêm um relacionamento muito distante da necessidade de seus filhos, que acabam ficando muito vulneráveis a todo tipo de situações de risco, o que prejudica sobremaneira o desempenho escolar dos mesmos. Estes alunos chegam à escola cansados, sonolentos e sem ânimo. Também é observável, através do comportamento desta parcela estudantil, a falta de organização em suas vidas, o que implica com os seus deveres escolares. Outra necessidade observada diz respeito ao facto de as mães trabalharem fora para ajudar no sustento da família ou, das mesmas, em muitos casos, criarem os filhos sozinhas, pois são famílias de casais separados e estas não dispõem de tempo necessário para acompanhamento dos filhos na escola. (PPP da escola)

Ainda é importante registrar que, apesar de todo esse perfil de alunos sem a cultura do estudo sistematizado e necessário para viver neste mundo, existe uma minoria de alunos que os pais estão bem presentes em suas vidas e que conseguem se destacar na escola e nos processos seletivos do Estado.

Quanto aos alunos com necessidades educativas especiais, a escola se encontra-se em processo de adaptação da sua estrutura, sobretudo para receber os cadeirantes. Pelas características acima descritas, tem sido difícil motivar os alunos para uma aprendizagem significativa, uma vez que ao continuar a narrativa, ainda se observa que os estudantes apresentam dificuldades na leitura, na escrita e na realização das operações fundamentais da matemática.

Também fica claro que o Projeto Político Pedagógico está desatualizado desde 2011, necessitando de atualização, pois um documento que é a bússola da escola desatualizado, não tem como nortear as ações pedagógicas. Logo, todo esforço investido é energia perdida.

5.7.4 Escola Estadual de Ensino Médio (Girassol)

A escola Girassol iniciou-se em 1988, atendendo aos alunos do ensino fundamental de 1º ao 8º ano. Com a reordenação da Rede, passou a atender somente a alunos do ensino médio nos três turnos. A Instituição fica bem centralizada na cidade, porém a sua comunidade provém, na maioria, da periferia e dos bairros mais carentes. Em 2019, a escola possuía um “quadro de 44 professores, 02 técnicos pedagogos, 20 funcionários: 1 secretária, 04 assistentes administrativos, 05 serviços gerais, 06 merendeiras e 02 vigilantes”. (PPP da escola/2019)

No que se refere à estrutura física, tem 33 anos, possui 22 dependências: salas amplas e com ar-condicionado e na área de cima é bem ventilada. Tem quadra, mas no momento precisando de reforma, por isso, desativada. Tem muita área, porém ociosa. Como faz um tempo que não passa por uma reforma, apresenta,

aspecto insalubre, sendo um local inadequado à permanência humana, devido a conter agentes agressivos à saúde. Esses agentes são provocados pelos pombos que invadem o forro da escola, muitas salas estão com cheiros horríveis, contaminados pelas fezes, principalmente quando chove, muitas salas ficam sem condições para alunos estudarem, muitas vezes alunos e professores passam mal devido a esse problema. (PPP da escola/2019)

As 10 salas de aula estão assim distribuídas: 01 sala para biblioteca, 01 para a supervisão, 02 para os professores, 01 para a secretaria, 01 para a fanfarra, 01 para o projeto. Constam ainda: 04 banheiros, 02 cômodos que servem para cantina e depósito de alimentos, 01 área que serve para palco/refeitório e auditório e 01 cômodo que é depósito.

Os recursos materiais da escola são adquiridos através da SEDUC, da Associação de Pais e Mestres e Comunitários (APMC), que recebe recursos do FNDE - Programa Dinheiro Direto na Escola (PDE escolar), Programa PAGUE e ProEMI.

Sobre o perfil dos alunos: a escola atende a diversos bairros da cidade, com pouca estrutura, com altíssimo quadro de “vandalismo e assaltos, alguns alunos moram na estrada ou comunidades próximas”. As famílias desses alunos, na sua maioria, são carentes que sobrevivem de recursos do Programa do Governo Federal Bolsa Família, outros trabalham em casas de famílias, supermercados e mercadinhos. São poucas as famílias que apresentam uma condição econômica favorável. Alguns alunos moram em bairros muito distantes e a cidade não tem transporte público, tampouco os alunos têm transporte particular, dificultando o acesso destes à escola todos os dias, principalmente em épocas de chuva que é a maior parte do tempo (novembro a junho). Esta escola atendeu em 2019, aproximadamente 900 alunos.

Também é visível que os pais exercem pouca influência sobre os filhos, muitos perderam totalmente a autoridade sobre eles, inclusive alguns pais chegam até a escola e dizem que não sabem mais o que fazer, que o filho ou filha cresceu e não quer mais ir à escola, tampouco estudar. Alguns alunos “agem com indisciplina, não respeitam seus professores, mesmo quando estes chama-se a atenção, mostrando que a sua atitude está errada”. (PPP da escola/2019)

Diante destas características, pode-se concluir que o desempenho acadêmico destes alunos é débil. Durante a pandemia, foi possível acompanhar a aflição dos professores por não saberem como alcançar os alunos, pois não possuíam internet e muitos nem celular. Mesmo assim, a escola ofereceu o ensino remoto e a pedagoga da escola prometeu um celular

para quem fosse assíduo às aulas nos grupos de *WhatsApp* (salas de aula virtual).

Nesta escola, a maioria dos alunos não se inscrevem nos processos seletivos, mesmo com a insistência dos professores. No PPP de 2019, pode-se ler que: “no ENEM de 2015, foram inscritos 400 alunos, porém 120 não compareceram para fazer os exames. Na participação das Olimpíadas Brasileiras de Matemática (OBEMP), 50 alunos foram aprovados para a 2ª etapa, desse total, 22 não foram realizar a prova”: E adiante refere-se:

Quando os pais são chamados à escola, em reuniões de intervenção é muito pequeno o número de pais que comparecem, numa sala de 40 alunos, 10 pais comparecem na reunião, e quase sempre são pais de alunos que não estão com problemas, muitas vezes, é necessário entrar em contato com eles através de telefone e muitas vezes, o número já mudou. (PPP da escola/2019)

O governo tem investido na formação destes alunos, através do Projeto Ensino Médio Inovador (ProEMI), um projeto que tem ajudado as escolas, motivando alunos e professores a trabalharem com Projetos educativos, investigando a realidade e apresentando os resultados para a comunidade.

O Programa Ensino Médio Inovador, ProEMI, tem o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas flexíveis e inovadoras com foco em práticas pedagógicas interdisciplinares.

A SEDUC considera um currículo flexível, aquele que expressa um processo de renovação da prática educacional, que demanda de todos os envolvidos novas respostas, novas atitudes, novos procedimentos de ensino, buscando a construção de uma nova realidade educacional em nosso Estado, isto é, um currículo que seja capaz de mobilizar a comunidade escolar em torno de objetivos educacionais mais amplos, que estão acima de quaisquer conteúdos, porém sem descaracterizar os componentes curriculares ou romper com eles, criando a possibilidade de encontro, de partilha, da cooperação e do diálogo, considerando a interdisciplinaridade como princípio da prática pedagógica, sendo esta constituída por uma interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades, expectativas e projetos de vida.

A Escola apresenta um índice elevado de evasão escolar e os resultados do SADEAM mostram que o nível de aprendizagem da escola está abaixo do básico na maioria das disciplinas. Eis um exemplo:

Quadro 5 – Disciplina Biologia

ETAPA	EDIÇÃO	PROEFICIÊNCIA MÉDIA	DESVIO PADRÃO	PADRÃO DE DESEMPENHO
1ª Série do EM	2013	486,1	72,0	Abaixo do básico
1ª Série do EM	2013	497,0	74,6	Abaixo do básico
3ª Série do EM	2013	496,4	92,6	Abaixo do básico
3ª Série do EM	2013	505,3	88,0	Abaixo do básico
3ª Série do EM	2013	502,5	80,1	Abaixo do básico

Fonte: PPP da escola (2019)

Assim, a escola organizou-se para, em 2019, alcançar os seguintes resultados em Metas: aprovação: 90,7%; redução de abandono: 3%; redução de distorção idade série: 15%; participação no ENEM e SADEAM: 100%; aprovação para nível superior: 30%.

A Escola trabalha com vários projetos entre os quais: Biblioteca escolar, Prevenção da gravidez (evitando o abandono escolar), Projeto drogas, Oficina de redação, Projeto de linguagem, Projeto Agenda 21, Prodance, Projeto Feira de Experimentos e Projeto da CREI (PRACIIT).

5.7.5 Escola Estadual de Ensino Médio (Zina)

A Escola Zina está localizada numa área periférica da cidade e hoje atende aos alunos do ensino médio no diurno ensino regular e no noturno EJA. Está situada próxima a áreas perigosas da cidade, causando medo nos alunos que estudam no noturno. A comunidade estudantil é muito carente.

Quanto ao perfil dos alunos:

a maioria dos alunos têm dificuldades de acesso à internet, lê pouco, apresenta distorção idade/série e tem como principal meio de entretenimento o esporte, praticado em campinhos improvisados. Muitos alunos demonstram necessidade de orientações com psicólogo, porque vivenciam situações familiares conflituosas e/ou alta carência financeira. O índice de gravidez na adolescência também é elevado. Quanto ao credo religioso, pode-se dizer que não há uma religião predominante, sendo que a metade é católica e a outra parte evangélica. (PPP da Escola/2017)

Como o PPP da escola está desatualizado, não foi possível registrar muitas coisas, mas é notório que esta instituição escolar tem uma boa estrutura física e uma área de entrada que serve de espaços para as aulas diferentes, tais como, o local em que se serve a merenda e o espaço para as reuniões com os pais. A escola tem 02 pisos, Também possui 08 salas que são ocupadas diurnamente e mais cinco no turno noturno, todas ficam no 2º piso, um laboratório de ciências, um laboratório de informática; uma sala para os professores, uma sala para a diretoria, uma sala para o pedagogo, uma

cantina e ainda banheiros para os professores e 06 para os alunos (masculino e feminino). Não possui uma quadra e nem espaço para as atividades físicas.

Além disso, tem procurado acompanhar as inovações para o ensino médio sem muito sucesso. Agora em tempos pandêmicos, a situação desta escola em relação às demais também não é diferente. As dificuldades de acesso aos conteúdos foram mais intensas devido aos alunos não possuírem acesso à *internet*.

5.7.6 Escola Estadual de Ensino Médio (Cravo)

Esta escola (a Cravo) é diferente das demais. Ela funciona num novo sistema de ensino: em tempo integral. Como é relativamente nova na cidade, não possui ainda o PPP, razão pela qual não se obtém muita informação sobre a mesma. Porém, pode-se dizer que os espaços são os melhores que existem na cidade, em nível de escola. Foram projetados na perspectiva de ocupar os estudantes com cursos e demais atividades no contraturno. A Escola possui: quadra poliesportiva, auditórios, laboratórios e uma piscina semiolímpica.

Os professores receberam formação pela SEDUC para entender como funciona uma escola de tempo integral e o governo investiu comprando Programas Tecnológicos de outros estados para que os professores inovassem sua prática pedagógica com base nas Metodologias Ativas e nas ferramentas didáticas tecnológicas de informação e comunicação. Esta escola atendeu em 2019, 680 alunos.

Sobre a análise das Propostas Pedagógicas, considera-se que todas estão desatualizadas e precisam urgentemente de reunir toda a comunidade para as devidas reflexões, especialmente neste momento de transição do ensino médio para o ensino médio inovador, momento importante e propício para a renovação dos currículos e do documento norteador das escolas.

5.8 Síntese

Toda pesquisa científica deve seguir o rigor da ciência, do contrário não se faz ciência. Para isso, é assaz importante selecionar o método e as técnicas a serem adotadas durante o caminhar, culminando com o produto da investigação.

Este capítulo descreveu o caminho da pesquisa de forma detalhada, pois segundo Fazenda (2000, p.43) deve ser simples e prática, porém rica em detalhes. No entanto, sabe-se que nem sempre é simples, pois quando se tem os dados, muitas são as dúvidas que inquietam o pesquisador, entre elas: Como organizar os dados? Quais são os conteúdos mais relevantes ou menos relevantes? Quais são as respostas que devem servir para responder a problemática da pesquisa?

Neste sentido, a sensatez e a capacidade de concentração para organizar os conteúdos que darão sentido e significado à pesquisa são de fundamental importância. Todas as informações aqui coletadas foram catalogadas e

organizadas de forma a contextualizá-las e relacioná-las com a problemática da temática selecionada.

Assim, foram abordados e esclarecidos:

- 1) os critérios para selecionar os sujeitos da pesquisa;
- 2) a construção dos instrumentos de pesquisa;
- 3) o tratamento dos dados;
- 4) as características dos sujeitos e das escolas selecionadas.

Tudo começou com a vontade e a curiosidade de investigação por parte da pesquisadora em querer saber mais sobre os novos espaços de aprendizagens, sendo inspirada por António Nóvoa, que trabalha na linha das escolas transformadoras.

Depois, foi traçado o plano para a realização da pesquisa que envolveu a viagem para o estrangeiro em busca das inquietações pertinentes. Em seguida, o encontro com a orientadora e outras pessoas que ajudaram a tecer os fios condutores deste trabalho.

Além das muitas leituras na Biblioteca da Universidade, foi necessário também a revisão de literatura nos livros virtuais e a participação constante em diversos cursos, oficinas, congressos, fóruns e lives. Alguns de forma presencial, mas a maioria em espaços virtuais (on-line). Também se faz importante registrar que alguns encontros com a orientadora foram presenciais e outros on-line, através das plataformas digitais.

Logo na primeira visita a Portugal (2018), junto com a orientadora, foram construídos os instrumentos de pesquisa. De volta ao Brasil, buscou-se realizar a validação desses instrumentos através do Comitê de ética para, em seguida aplicá-los aos sujeitos selecionados nas escolas de ensino médio brasileiras.

No Brasil, o Projeto de pesquisa foi apresentado à Coordenadoria Regional de Educação do município (CREI) para que o coordenador autorizasse a pesquisa nas escolas. Seguidamente, o projeto foi apresentado aos gestores das escolas, para autorização de passar os inquéritos por questionário aos professores. Os questionários foram entregues aos professores em suporte de papel, devido às dificuldades de utilização das ferramentas tecnológicas. Foi garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. Do total de 241 questionários distribuídos, apenas retornaram 59, apesar da insistência da pesquisadora. Os Inquéritos por entrevistas foram: 02 coordenadores da educação, 06 pedagogos e 03 autores. Todos os participantes preencheram um termo de consentimento informado.

Toda a pesquisa aconteceu no prazo previsto, seguindo o cronograma elaborado e todo o acompanhamento foi realizado através de relatórios apresentados ao Conselho Científico do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

Em relação aos dados coletados, todos foram tratados com muita seriedade e procurou-se manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Sendo que todas as informações foram anotadas em um “caderno de campo” para que não se perdessem.

O conteúdo dos questionários serviu para alimentar uma planilha em excel, que, posteriormente, se transformaram em dados estatísticos. O conteúdo das entrevistas foi organizado em categorias e subcategorias para melhor

responder as questões norteadoras da pesquisa. As falas dos sujeitos foram transferidas para as tabelas que estão em anexo.

O capítulo apresentou também as características dos participantes (professores, dirigentes da educação, pedagogos e autores). Assim, é possível ter uma visão geral do local onde ocorreu a pesquisa, das instituições escolares e suas principais problemáticas, bem como, do grande esforço que todos procuram fazer para elevar a qualidade da educação no município, apesar de toda a diversidade apresentada, inclusive da crise que assolou a humanidade.

Assim, sobre a caracterização dos sujeitos da pesquisa:

Professores: 58% do gênero feminino, prevalece a faixa etária entre 32 a 45 anos, todos são licenciados, a maioria são professores efetivos e são docentes na escola entre 01 a 05 anos;

Pedagogos: todas do gênero feminino, entre 43 e 55 anos, todas com pós-graduação em Educação, têm experiência no cargo;

Coordenadores: 02 homens, com menos de 55 anos, um possuía larga experiência na função (10 anos), outro apenas 02 anos e 05 meses, um possui mestrado e o outro pós-graduação;

Autores: 03 homens, com idades de 54, 63 e 68 anos, especialistas em Educação, na área do Desenvolvimento Curricular. Um é de nacionalidade brasileira e 2 de nacionalidade portuguesa.

A pesquisa tem um enfoque fenomenológico, pois buscou ouvir e interpretar as falas dos sujeitos para compreender a realidade. Em relação as técnicas de análise dos dados, utilizou-se: análise de conteúdo para as entrevistas; análise documental para os documentos, tais como: a BNCC, os Projetos Político Pedagógicos e a LDB 9394/96; e a estatística descritiva para a análise dos dados quantitativos.

O Estudo é de natureza quanti-qualitativa, exploratório, descritivo e interpretativo, recorrendo a vários métodos como: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo e foi realizada em cinco escolas públicas de Ensino Médio, no ano de 2019.

Para a coleta de dados utilizou-se a observação, os questionários e a entrevista. Os questionários foram aplicados aos professores e as entrevistas aos dirigentes da educação, aos pedagogos e também aos autores. Foram 70 (setenta) os sujeitos da pesquisa (59 professores; 06 pedagogos; 02 coordenadores da Educação e 03 autores).

CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sabemos bem que a verdadeira função dos resultados da pesquisa, animadamente discutidos durante a jornada, só se fará sentir efetivamente na medida em que os professores das escolas estudadas possam sentir, neles, confiáveis auxiliares na busca de soluções para os problemas de avaliação que enfrentam no seu dia-a-dia; que os dirigentes e técnicos dos órgãos da administração superior reconheçam, neles, sugestões válidas para as suas decisões e diretrizes; e finalmente, que os membros da comunidade se sintam estimulados a investigar melhor os muitos problemas que cercam a questão da avaliação escolar.

(Severino *et al*, 2007)

Este é o sexto capítulo da tese, resultado de muitas reflexões, dias, meses e anos de trabalhos. Fruto de muita ansiedade e incertezas, de muitas dúvidas e perplexidades diante de um processo que mistura o prazer em aprender e a angústia de enfrentar cada dia na costura dos pensamentos, dos dados e das teorias sobre a problemática selecionada.

Recordações presentes aqui das viagens a Portugal para receber orientação e vivenciar experiências inovadoras e jamais pensadas. Também foram feitas visitas físicas e virtuais às escolas, tanto portuguesas, quanto brasileiras. Muitas horas no computador, o qual se tornou um companheiro de todas as horas, cujo objetivo principal nesta jornada, sempre foi refletir, organizar e lapidar os dados recolhidos na pesquisa. Horas infindáveis debruçadas sobre os livros para realizar a análise dos documentos, fazendo fichamentos e organizando as ideias, até que chegasse o momento de traduzir todos os dados coletados e tudo o que foi visto, observado e ouvido em declarações e argumentos conclusivos.

Sabe-se que são inúmeras as pesquisas realizadas no interior das escolas, nas Instituições e na sociedade de forma geral. Nestes últimos anos, tem-se verificado uma grande afluência dos professores aos cursos de pós-graduações (*latu-sensu* e *strictu sensu*), cuja finalidade principal é garantir uma melhor aposentadoria. Como resultado, o aumento de mestrandos e doutorandos, produções científicas consideravelmente crescentes em todo o país.

No Brasil, as vagas gratuitas para entrada nos cursos de pós-graduação são limitadas, razão pela qual se busca em outros países a qualificação, mesmo sabendo das inúmeras dificuldades para a validação do diploma, além dos custos financeiros que são elevados. Este último aspecto tem sido um dos entraves para que muitos docentes não consigam realizar seu sonho de ser mestre ou doutor em educação. Apesar do crescente número de pesquisas no país, pouco retorno é dado às Instituições que abrem suas portas para a recolha de dados, tal como salienta Severino (2007), quando diz:

Mas os produtos do conhecimento, instrumentos mediadores do existir humano, são bens simbólicos que precisam ser usufruídos por todos os integrantes da comunidade, à qual se vinculam as instituições produtoras e disseminadoras do conhecimento. É a dimensão da extensão, devolução direta à mesma dos bens que se tornaram possíveis pela pesquisa. Mas ao assim proceder, devolvendo à comunidade esses bens a Universidade o faz inserindo o processo extensionista num processo pedagógico, mediante o qual está investindo, simultaneamente, na formação do aprendiz e do pesquisador. (Severino, 2007, p.34)

Infelizmente, o processo que deveria ser natural não ocorre, quase não se dá o retorno das pesquisas aos sujeitos que fizeram parte do processo, na maioria das vezes, até as publicam em alguma revista ou se apresentam em fóruns, mas lá no chão da escola não se sabe quais foram os resultados do material coletado naquela realidade. Então, há que se

questionar: Se não há retorno, dificilmente se modificará o problema que ali foi levantado.

Neste sentido, pretende-se divulgar o resultado desta pesquisa junto às escolas de Ensino Médio que colaboraram nesta busca de dados, através da Coordenadoria Regional de Educação e, assim, contribuir melhor para o entendimento das novas práticas educativas e da importância do currículo e dos espaços sociais, cuja finalidade é obter uma aprendizagem significativa e colaborativa, ressaltante de um novo entendimento sobre o ambiente da sala de aula, visto que sabemos não ser único, como pensávamos anteriormente.

Sobre a difusão dos dados, refere Bisquerra (1989, p.298):

la investigación educativa no logrará sus objetivos ni sus conclusiones no se ponen en práctica. El progreso pedagógico está condicionado a la comunicación entre los investigadores y los que practican la innovación educativa. Sin embargo, la difusión que actualmente tiene las investigaciones pedagógicas es más bien escasa. En general se trata de tesis, becas, concursos, etc. que una vez finalizados se quedan en material de archivo. As veces se materializam artículos en revistas especializadas o en comunicaciones y ponencias a Congresos y Seminarios. Pero en general la difusión suele ser escasa. Sólo muy pacientemente se observa una mayor difusión de las investigaciones. No obstante, los que acceden a ellas son los profesionales de la educación y los políticos encargados de tomar decisiones, muchas veces permanecen al margen.

Esta investigação é de natureza quanti-qualitativa e, na linha de Bisquerra (1989, p.258), tem uma visão holística, porque abarca o fenômeno como um todo, não o dividindo em variáveis. Também “Busca estudar o passado e o presente do objeto de investigação. Em relação aos dados não previstos podem ser incorporados ao longo do processo, se forem considerados pertinentes para a explicação do fenômeno” tal como fez-se neste trabalho.

A seguir, apresenta-se a análise dos dados coletados através dos questionários aplicados aos professores de cinco escolas de Ensino Médio Regular, localizadas na Zona Urbana do município, cruzando-os com as entrevistas e a revisão da literatura.

6.1 Conhecimento e perspectivas da legislação relativa ao Ensino Médio

Nesta seção, são apresentados os resultados relativos aos questionários aplicados a todos os professores de cinco escolas de Ensino Médio Regular, localizadas numa Zona Urbana de um Município, no Estado do Amazonas, no ano letivo de 2019/2020. O questionário contempla quatro dimensões: caracterização pessoal e profissional, conhecimento e perspectivas da legislação relativa ao Ensino Médio, perspectivas curriculares e prática docente.

No tratamento e análise dos dados recolhidos através dos questionários procede-se de forma diferenciada, tendo em conta o tipo de questões. Assim, para análise dos itens fechados, recorre-se à estatística descritiva, determinando-se frequências (em número).

No caso das questões abertas, procede-se à análise de conteúdo, listando todas as respostas dadas pelos respondentes a cada item. De seguida, agruparam-se as respostas, de acordo com o construto comum a todas, dando origem

a uma dada categoria (Bardin, 1988). Finalmente, em termos do relatório de investigação, optou-se por exemplificar as várias categorias a partir de excertos do discurso dos entrevistados: pedagogos, coordenadores e autores entrevistados. A entrevista aos pedagogos e aos coordenadores foi semiestruturada, gravada em áudio e depois, transcrita; A entrevista aos autores foi estruturada e respondida por escrito.

Triangularam-se os resultados com a revisão da literatura.

Assim, na tabela 5, apresentam-se os resultados relativos à dimensão: Conhecimento e perspectivas da legislação sobre o Ensino Médio.

Tabela 5 - Conhecimento e perspectivas sobre a legislação relativa ao Ensino Médio

Variáveis questionadas	CT	C	SO	DT	D	NR
B1 - O Ensino Médio deve dar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental	18	34	4	1	2	0
B2 - O Ensino Médio anterior à BNCC tinha mais funcionalidade que o atual.	22	34	3	0	0	0
B4 - A atual Proposta Curricular do Ensino Médio tem atendido às exigências do mercado e aos desafios que a sociedade apresenta?	2	18	7	6	25	1
B8 - A estrutura curricular do Ensino Médio permite que os professores desenvolvam conteúdos, valores, competências, habilidades e habilitem para a cidadania.	8	41	3	0	7	0
B5 - As escolas tiveram a possibilidade de contribuir para a elaboração da Nova Base Nacional Comum Curricular.	5	28	11	5	10	0
B16 - O processo para a implantação da BNCC, em 2019/2020, elaborada pelo atual governo, tem acontecido de forma democrática e participativa, procurando ouvir os professores, estudantes, pais e sociedade.	4	19	6	7	23	0
B11 - A nova configuração para o Ensino Médio proposta na Base Nacional Comum Curricular vai alterar significativamente o Ensino Médio.	6	31	6	6	10	0

Legenda: **CT**=concordo totalmente; **C**=concordo; **SO**=sem opinião; **DT**=discordo totalmente; **D**=discordo e **NR**=não respondeu.

Relativamente à questão B1: “O Ensino Médio deve dar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental”, a maioria dos professores, (34 dos 59 inquiridos), concordaram com a afirmação, 18 professores concordaram totalmente e apenas 1 professor discordou. Estes resultados mostram que todos os professores têm consciência de que o Ensino Médio é uma etapa para aprofundar os conteúdos do Ensino Fundamental.

Na questão B2, inquiriram-se os professores sobre o Ensino Médio anterior à BNCC, concluindo que teria mais funcionalidade que o atual.

Dos 59 professores, 34 concordaram que o Ensino Médio antigo teria mais funcionalidade do que o atual, 22 concordaram totalmente e três professores não opinaram, o que demonstra que os professores consideravam que o Ensino Médio não necessitava de mudanças radicais.

Relativamente à questão B4, sobre se “a atual proposta Curricular do Ensino Médio tem atendido às exigências do mercado e aos desafios que a sociedade apresenta”, dos 59 respondentes, 31 professores discordaram, 18 concordaram e 7 não se manifestaram. Pode-se, assim, observar que a maioria dos professores discordam da matriz curricular que há anos está a ser utilizada e que já está a ser substituída pela BNCC. Parece, assim, que já existe uma consciencialização de que o currículo oferecido nas escolas de Ensino Médio, pautado nos conteúdos e na memorização mecânica destes, não atende mais às necessidades dos nativos digitais.

Quanto à questão B8, sobre “se a estrutura curricular do Ensino Médio permite que os professores desenvolvam conteúdos, valores, competências, habilidades que habilitem para a cidadania”, as respostas dos professores inquiridos foram: 49 concordaram, 7 discordaram e 3 não manifestaram opinião. Observa-se, então, que a maioria gostaria que permanecesse a anterior matriz curricular. Assim, mesmo tendo consciência de que é preciso haver mudanças, os professores concordam que os conteúdos ensinados lhes permitem formar os alunos para a cidadania.

Porém, existe algo contraditório entre as respostas a estas duas questões, que vale a pena discutir aqui. Enquanto na questão B4, os professores consideram que a matriz curricular já não dá conta da realidade atual. Na questão B8, os professores consideram que a matriz curricular anterior lhes permite desenvolver conteúdos, valores, competências, habilidades que habilitam para a cidadania, ficando claro o paradoxo que se instala no imaginário dos professores. Talvez se possa afirmar que, diante das mudanças que ocorrem na educação, a BNCC vem-lhes exigindo a criação de uma nova proposta curricular para os alunos do Ensino Médio, o que exige formação continuada que, como se mostrará no discurso dos entrevistados, consideram não ter.

Ainda no âmbito da legislação, a questão B5 inquire: “se as escolas tiveram a possibilidade de contribuir para a elaboração da Nova Base Nacional Comum Curricular”.

Os resultados mostram que 33 professores concordaram, 15 discordaram e 11 não deram opinião. Isto significa que a maioria considera ter sido dada abertura à discussão sobre a BNCC, ou seja, que as escolas tiveram voz.

A questão B16 inquiria sobre: “se o processo para a implantação da BNCC, em 2019/2020, elaborada pelo atual governo, tem acontecido de forma democrática e participativa, procurando ouvir os professores, estudantes, pais e sociedade”. Dos 59 professores, 30 discordaram da afirmação, 23 concordaram e 6, sem opinião. Com tal resultado, o que se observa é que a maioria dos professores entende o processo de implantação da Base como algo não democrático, bem como, outros sujeitos entrevistados: os autores e os pedagogos, contrariamente aos coordenadores que manifestaram muito

otimismo e esperança em relação à implantação da Base. Contudo, na questão anterior, os inquiridos consideraram que as escolas foram ouvidas sobre a elaboração da BNCC, o que leva à conclusão de que a elaboração e a implantação da Base tiveram dinâmicas participativas diferenciadas.

A Questão B11 solicitava aos professores que assinalassem o seu grau de concordância com a afirmação: “a nova configuração para o Ensino Médio proposta na Base Nacional Comum Curricular vai alterar significativamente o Ensino Médio”. Dos 59 professores respondentes, 37 concordaram, 16 discordaram e 6 não opinaram. Observa-se aqui, que a maioria dos professores entendem que a BNCC modifica toda a configuração do Ensino Médio.

Convém salientar que os resultados do inquérito por questionário são confirmados pelos autores entrevistados e pelos pedagogos, mas contrapostos em nível macro, pelos coordenadores, tal como será mostrado a seguir. As mudanças na matriz curricular da educação básica já estão a ocorrer. Antes de ser implantada a BNCC, foi proposto às Escolas de Ensino Médio Inovador um projeto que teve como base a pesquisa na escola, o PROEMI¹. Muitas escolas aderiram ao projeto e, mesmo depois de acabada a verba, o Projeto continuou em algumas escolas, enquanto que outras escolas não conseguiram avançar de forma positiva.

Sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular, formulamos aos pedagogos a questão seguinte: “Após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, cada município deverá inserir, em seus currículos, conteúdos específicos (como História e Geografia da região, bem como, as tradições específicas dos povos indígenas daquele estado), configurando a base diferencial. Baseando-se nisso, questiona-se: Como está a ocorrer esse processo no Ensino Médio neste município?”

Apresentar-se-á, em seguida, os resultados, ilustrados com unidades de registo: “a formação é pensada de forma dinâmica e articulada com os saberes dos estudantes quilombolas, preservando sua identidade cultural e as especificidades do povo quilombola” (PG).

O Pedagogo M (PM) manifestou-se:

muitas discussões foram realizadas no ano de 2018, com referência à Base. Porém, nesta região, o que se sabe é que serão chamadas as pessoas aprovadas no último concurso e, mesmo assim, não suprirão a carência de profissionais nas escolas. Quanto à aquisição de materiais, as escolas não têm autonomia. Com relação à formação continuada, a SEDUC tem deixado muito a desejar, pois a maioria dos profissionais da educação investem em sua carreira, pagando suas próprias formações. Em relação à Coordenação local, ainda é realizada a Semana do Professor na CRE para troca de experiências entre os professores e coordenadores de área. (PM)

A Pedagoga V (PV) declarou que até ao momento em que decorria a entrevista não tinha recebido orientações

¹O PROEMI ficou conhecido em todo o Estado do Amazonas, como o Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria 971/2009, com o objetivo de apoiar e fortalecer os sistemas estaduais de educação na adoção de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio não profissionalizantes. O programa pretendeu superar a dicotomia ensino profissionalizante e ensino propedêutico, a partir da diretriz de que o trabalho é um princípio educativo e deve mediar o processo pedagógico superando o limite do imediato, do utilitarismo do mercado (...) Para tanto, o programa criado pelo MEC propôs apoiar financeiramente e fortalecer a gestão da escola, a formação dos professores, a participação e o protagonismo dos alunos por meio da instalação de fóruns. (Ferreira, 2017, p.301).

sobre como proceder para implementar as mudanças: “

Até onde eu sei, somente as escolas que foram aprovadas para receber a implantação do Novo Ensino Médio pelo Governo Federal, é que estão recebendo as novas orientações. A gestora da escola até tentou participar das formações, mas não lhe foi permitido. (PV)

A Pedagoga Z (PZ) acredita na implantação da Base, pois na região vem-se estudando desde 2018 sobre a instituição da mesma:

acredita-se que através da BNCC e, com base nas aprendizagens essenciais, para garantir uma formação integral, partindo das dez competências gerais que nortearão o trabalho das escolas e dos professores em todos os anos e componentes curriculares, as escolas terão que se organizar para garantir um currículo que atenda às necessidades e aos anseios dos alunos, por meio de uma estrutura única, baseada em competências”. Comentou, ainda, as etapas do processo para a implantação da Base em sua escola: “estruturação da governança da implantação; estudos de referências curriculares; reelaboração curricular e construção da PFC da escola; formação continuada; revisão dos projetos curriculares; materiais didáticos; e avaliação e acompanhamento da aprendizagem. (PZ)

A Pedagoga S (PS) salientou que o processo de implantação iniciou-se com os fóruns, as conferências sobre a BNCC e argumentou que:

a SEDUC tem uma proposta de formação para professores, pedagogos e gestores. Inclusive, era para ter acontecido ainda este ano o início das formações para cada nível de ensino. Acredito que 2020 se inicie com as formações. Vale citar que esse processo está muito lento. (PS)

Esta pedagoga demonstra muito otimismo em relação ao processo de implantação do novo ensino médio na rede, mas nota-se uma certa preocupação, pois o prometido ainda não ocorreu. Logo, fica evidente a necessidade de formação para os professores, o que ainda não ocorreu e a esperança era que acontecesse no ano de 2020.

Em síntese: os pedagogos entrevistados entendem a Base como necessária, porém criticam a forma como o processo vem acontecendo. Como as Escolas ficam no interior do Estado, longe da capital, o acesso não se torna muito fácil, a não ser pelo uso das tecnologias que, embora já tenham melhorado, ainda não suprem as necessidades. As escolas de Ensino Médio são subordinadas a uma Coordenação Regional, que recebe as informações da Sede (SEDUC) e difunde nas escolas. Muitas vezes, os pedagogos reclamam por não receberem tais informações, ficando sem saber como proceder. Durante a pesquisa, foi possível perceber a sua angústia pois, apesar de entenderem a necessidade de a escola reelaborar os seus currículos, não perspectivam a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de forma positiva neste momento de crise no país.

Sobre esta questão pronunciaram-se também os Coordenadores, que demonstraram ser otimistas em relação à implantação da Base, pois o país precisava de Parâmetros Nacionais mais específicos. O Coordenador T (CT) declarou que:

O PROEMI foi criado em 2009 com o objetivo de inserir as escolas dentro desse processo do novo ensino médio, que chamávamos de ensino médio inovador, mas o principal objetivo das

escolas era assinar o programa, dizendo que desejavam apresentar uma nova proposta de desenho curricular... claro que a escola recebia um aporte de recursos, ela se planejava. (CT)

Este entrevistado considera ainda que:

naquele momento, as escolas não deram muita importância ao Programa Inovador para o Ensino Médio, o qual incentivava a pesquisa científica e a produção do conhecimento. Agora, o novo ensino médio vem com a mesma perspectiva, só que, desta vez, as escolas serão obrigadas a adotar, porque é Lei. A matriz curricular deverá ser elaborada pelas escolas com dois itinerários formativos. A definição dessa matriz deveria ser apresentada até dezembro do ano de 2019 e ser executada em 2020. (CT)

Acrescentou que:

todas as Redes educacionais do Brasil, inclusive na Rede Estadual, começam a organizar esse processo dentro da sua rede, montando toda uma estrutura de técnicos e redatores para revalidar o currículo e garantir que, após uma reformulação preliminar do currículo atual, alinhando à Base, será colocada para análise e contribuição de todos os profissionais da educação básica, no caso, do ensino médio. Não são somente os profissionais, mas também as Instituições, os professores de nível superior e as entidades, os sindicatos e as instituições particulares, sendo que o principal objetivo é garantir que todas as representações destas entidades participem desta discussão, principalmente relacionada à cultura, porque o currículo precisa garantir a identidade do território, a identidade da região, esse é um grande avanço da Base e dessa construção desse novo currículo do ensino médio.

Para este entrevistado (CT) é importante que seja garantida a participação dos alunos do ensino médio nas discussões da implantação da Base, pois “precisam ter voz para falar sobre as perspectivas, o que eles querem que seja garantido neste currículo de ensino médio.”

O Coordenador R (CR) demonstrou, também, muito otimismo:

o Projeto do Ensino Inovador no município foi muito válido. A primeira escola contemplada aproveitou bem o projeto e obteve excelentes resultados. Mesmo quando a verba recebida foi suspensa da escola, a mesma continuou a sua prática pedagógica pautada na pesquisa. Porém, outras escolas não conseguiram os mesmos resultados de excelência alcançados pela primeira escola. Mas, de forma geral, o Projeto Inovador alavancou o ensino na rede estadual do município. (CR)

Sobre a Base Nacional Comum Curricular, que obriga as escolas a elaborarem um novo currículo, o entrevistado autor B (EAB) referiu-se à BNCC como sendo “contraditória, esquizofrênica e ilegal. Apresenta-se como mais um obstáculo à inovação.” Esta perspectiva foi complementada pelo entrevistado autor A (EAA): “a BNCC não é necessária, não! Do ponto de vista do currículo formal, eu considero que os PCNs são melhores do ponto de vista da abertura e da democratização, da liberdade ao trabalho docente, das escolhas do professor ao livro didático”.

Este entrevistado elencou alguns pontos que considera como retrocessos:

O declínio na educação se inicia no Governo Dilma (2015), por conta da pressão de alguns setores que perderam dinheiro significativo por conta dessas políticas e demandas sociais. Certamente, que o Brasil vai perder 40% da produção científica hoje produzida no país, haja

vista que tem no país 4.600 Programas de pós-graduação stricto sensu, 90% do conhecimento produzido e publicado no Brasil está nas Universidades. (EAA)

Para a conclusão desta questão, convocou-se o discurso do entrevistado autor C (EAC), que resumiu todo o processo de implantação da BNCC:

todo o processo de desenvolvimento do currículo exige opções e, uma vez que não há políticas educativas neutras ou desideologizadas, a BNCC apenas representa o que se passa no contexto brasileiro, que não é diferente do que se verifica na maioria dos países. Como não se trata de opções totalmente dicotômicas, pois parâmetros curriculares nacionais são uma realidade já há algumas décadas, as BNCCs são o exemplo de propostas curriculares concebidas e implementadas numa lógica de uniformização e na base da evidência de resultados acadêmicos. (EAC)

Estes discursos mostram que o que move o mundo é a economia através das políticas públicas e a educação pública depende destas políticas que, muitas vezes, apenas procuram atender aos interesses da classe hegemônica e capitalista. Azevedo (2004) discute desta forma sobre a educação como política pública em um país neoliberal:

A política educacional é sobretudo um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros próprios do capitalismo. É desta perspectiva que considera a implantação dos sistemas públicos de ensino e o seu caráter obrigatório e universal. A regulação estatal sobre a educação, conjugadas a outras políticas públicas, constitui-se, assim, numa das estratégias para regular e manter a possibilidade e continuidade do trabalho dos assalariados. A partir dos seus construtos, infere-se, portanto que a atuação dos Estados na oferta da educação básica obrigatória e gratuita não deixa impurezas nos filtros de seletividade a que se submete o direcionamento da sua ação. (p.51)

Ainda sobre as dinâmicas de implantação da BNCC, questionaram-se os pedagogos: “o atual Plano Nacional de Educação visa desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, com a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação geral das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas. No caso desta cidade que tem a única escola de ensino médio do Estado do Amazonas em uma área quilombola, que tecnologias estão sendo pensadas para serem oferecidas a esta escola? E como se dará esse processo de implementação?”

A maioria dos pedagogos disseram não ter conhecimento sobre formação docente específica, pois não existem em suas escolas estas comunidades de alunos. Apenas a Pedagoga (PS) salientou que “a formação para a implantação da BNCC aconteceu, porém, não voltada para as tecnologias. A coordenadoria está organizando uma formação para os professores que atuam na modalidade quilombola com foco no uso das tecnologias”.

Quanto aos coordenadores da educação, responsáveis em administrar e coordenar a educação no município e no estado, o Coordenador R (CR) demonstrou muito otimismo e declarou:

estou somente aguardando a conclusão da Proposta Curricular para os alunos da comunidade X (nome da comunidade), esta advinda da SEDUC, pois a formação que viria seria através do Centro de Mídia, mas não aceitei, por que, a meu ver, ficariam muitas lacunas na formação dos professores. Assim, só falta a secretaria de educação efetivar a proposta oficial da SEDUC

para que possamos focar o nosso entendimento na proposta que é traduzida pela secretaria de educação com olhar na realidade de cada grupo quilombola. (CR)

Por seu lado, os entrevistados autores consideram que a formação é, ainda, uma miragem. Assim, o EAA referiu:

o REUNE equipou as universidades existentes e criou 16 novas Universidades Públicas Federais, e no mesmo contexto foram criadas muitas universidades federais, a partir de uma Lei que obrigava os estados a investir 1% do seu orçamento na formação universitária. Assim, alguns Estados que teriam poucas probabilidades criaram universidades públicas estaduais, por exemplo: Roraima, Amapá, Maranhão e até Tocantins, que acabaria por falir por problemas específicos. A UEA é criada no contexto desta legislação. Essa lei foi criada ainda no final do Governo Fernando Henrique Cardoso, no último ano ela é aprovada por conta da pressão dos deputados de esquerda de um grupo de segmentos da ciência e da tecnologia e sancionada pelo Governo de Lula da Silva. (EAA)

O EAB, no que se refere à formação:

direi que continua imersa em equívocos. Ainda há quem creia que a teoria precede a prática. Existe ainda quem considere o formando como objeto de formação, quando deveria ser tomado como sujeito em autotransformação, no contexto de uma equipe com um projeto. (EAB)

Esclareceu, ainda, que “prevalecem as práticas carentes de comunicação dialógica, culturas de formação individualistas, competitividade negativa, de que está ausente o trabalho coletivo” (EAB).

O EAC expôs que:

todos os países têm uma missão concreta ao nível da educação: cumprimento do 4º objetivo do desenvolvimento sustentável das Nações Unidas que é assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, a saber: a) Garantia da Universalidade, da educação pré-escolar aos três anos (Delors *et al.*, 1996, p.111); b) Melhoria da qualidade da educação básica correspondente à escolaridade obrigatória de 12 anos (Comissão Europeia, 2010b, p.22); c) Investimento na educação pública (UNESCO - OREALC, 2017, p.8); d) Diversificação, flexibilização curricular e reconhecimento dos professores (Comissão Europeia, 2010b, p.22 e 2019, p.78); e) Qualidade das aprendizagens (OECD, 2018, p.6); f) Implementação de aprendizagens essenciais, significativas e relevantes ; g) Inclusão e diferenciação da educação e formação com vista ao sucesso de todos os alunos (ONU, 2015); h) Implementação de uma estratégia de educação pessoal e social (UNESCO - OREALC, 2017), cosmopolita (Beck, 2015) e digital (OECD, 2019); i) Consolidação de uma prática de aprendizagem baseada na literatura digital. (Delors *et al.*, 1996, p.77) (EAC)

Nesta linha de raciocínio, Sabia e Alaniz (2015), fazem um balanço sobre a educação no país:

avaliamos que o aumento do percentual do PIB em educação foi importante para as demandas que necessitamos como, por exemplo, para aumento de vagas na educação infantil, no ensino médio e superior, dentre outros aspectos requeridos para a permanência de todas as etapas e modalidades da educação básica, bem como o nível superior. (Sabia & Alaniz, 2015, p.57)

Costa (2020) *apud* Fonfonca(2020, p.147) assinala as alterações feitas na LDBN 9394/96, através da Base Nacional Comum Curricular/2018 para o Ensino Médio. Uma das principais mudanças neste nível de ensino é a ampliação progressiva do tempo mínimo do aluno na escola, conforme disposto no art. 24, parágrafo 1º, que regula que a carga mínima anual, a partir de 2 de março de 2017, passa a ser de 1.000 horas, devendo ser ampliada para 1.400 horas, no prazo de cinco anos. Para a autora, a lei n 13.415/2017 definiu também uma organização curricular mais flexível e que contempla a oferta de diferentes possibilidades de escolhas dos alunos, através de itinerários formativos com focos nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional de interesse.

Assim, a BNCC pode ser uma mudança relevante no processo de ensino e aprendizagem “porque, pela primeira vez, um documento orienta os conhecimentos e as habilidades essenciais que bebês, crianças e jovens de todo o país têm direito de aprender, ano a ano, durante toda a vida escolar” (idem, p.148).

Outros autores têm discutido a necessidade de pensar a educação através de um modelo articulado:

neste percurso histórico dos planos nacionais de educação, identificamos a dificuldade de pensar a educação como um todo articulado, de não pensar no plano como distribuição de recursos e/ou obtenção dos mesmos via financiamento de organismos internacionais, além do baixo índice de implementação dos mesmos. (Sabia & Alaniz, 2015, p.39)

Pensar a educação para a coletividade ainda é um grande desafio no país. Isso é perceptível em nível de município, onde seria desejável trabalhar de forma articulada com todos. O Fundo Nacional de Emergência para a Infância (UNICEF) premia mesmo os municípios que conseguem planejar esse trabalho com todos os setores da sociedade, porém ainda continua sendo um grande desafio e, muitas vezes essa desarticulação acontece dentro das próprias secretarias de educação.

Os entrevistados autores A e B, deixaram algumas sugestões importantes para alavancar educação no Brasil:

Para atingir mudanças significativas na educação pública no Brasil, “urge apoiar a reelaboração da cultura pessoal e profissional dos professores, porque aquela que o subsistema de formação reproduz é um modelo social em tudo oposto àquilo que freirianos não praticantes põem em suas teses de pós doutorado” (EAA).

O trabalho dos professores deve manter erguida a esperança no sentido de que um governo não é maior do que a sociedade, pois:

o nosso trabalho, ainda é um trabalho de garantir que a sociedade civil organizada possa ser maior do que o Estado, de modo que a sociedade possa se organizar ou tomar um posicionamento claro ou contrário a essas diretrizes, a não ser que ela tenha uma crença que é exatamente isso, um estado, um país, um governo descomprometido com as necessidades de seu povo. (EAB)

Apoiar os professores que precisam de manter a esperança é um aspeto salientado por Gatti (2018, p.56):

O profissional docente da educação básica merece uma atenção maior de conselheiros da educação, gestores, coordenadores de curso, professores do ensino superior, no que se refere a sua iniciação formativa – estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas. Esse problema

vem assumindo contornos éticos, de respeito e valor. Dos que detêm responsabilidades sobre essa questão se quer conhecimento e compromisso com a educação básica e com a própria licenciatura e seus estudantes. A maneira como esse problema formativo vem sendo tratado nas políticas públicas denota leniência dos poderes públicos quanto aos professores da educação básica, cujo currículo formativo tem se mantido enrijecido por um século, com aligeiramentos visíveis no tempo. O mesmo se pode afirmar quanto à carreira docente e nestas condições não dá para falar em valorização da docência.

Sobre este assunto, Ferrari (2012) *apud* Paraíso *et al.* (2012, pp.141-142) refere:

as produções visuais que demandam o conhecimento do próprio mundo e das problemáticas que perpassam o universo adolescente têm ampliado seu espaço nas escolas. Todavia, os estudos que permeiam o universo educacional com a utilização das mídias visuais têm sido cada vez mais emergentes, considerando inúmeros fatores a eles imbricados, tais como o acesso as novas tecnologias, a relação entre leitura e imagens e progressos educativos, construção de identidades, adolescência e consumo, enfim, questões que interferem diretamente no currículo, tanto proposto pelos professores, quanto aqueles que são trazidos pelos alunos para o interior das salas de aulas.

A perspectiva do autor sustenta a argumentação dos professores participantes da pesquisa, dando uma certa ênfase ao facto de que o olhar dos professores e de todos os responsáveis pela educação precisa de ser modificado, nomeadamente, para a utilização das tecnologias, que atualmente é a realidade dos nativos digitais.

Também os pedagogos e coordenadores da educação se posicionaram em relação ao currículo escolar, quando lhes foi perguntado: qual o seu posicionamento sobre a presente Reforma Curricular (BNCC/2017/2018) para a Educação Básica no Brasil?

O PG considera que:

estados e municípios devem reelaborar os seus currículos, que atendam a especificidade dos alunos do ensino fundamental e médio, tendo um longo caminho a ser percorrido até sua completa efetivação. No entanto, é necessário saber até que ponto esse processo não irá precarizar ou mesmo mercantilizar a educação, pois ao longo do processo há muitos questionamentos, que precisam ser respondidos. (PG)

O PV assim se referiu:

tenho muitas expectativas com a nova BNCC. Acredito que já era tempo de o Brasil ter esse documento construído coletivamente (mesmo entendendo que houve falhas nessa colaboração democrática), mas é um documento que determina para todos os sistemas de ensino (público ou privado, municipal, estadual ou federal), o conjunto de habilidades e conhecimentos essenciais que todos os alunos inseridos nas escolas em qualquer parte do território brasileiro devem desenvolver, a cada etapa da sua vida escolar. Considero um grande avanço para a educação brasileira, até mesmo para a formação de professores, pois é um documento que além de nortear a formação dos docentes, vai permitir também a construção de um currículo mais acessível e de maneira mais uniforme em todo o território brasileiro. (PV)

Por seu lado, o PM considera que:

Cada estado deveria elaborar a sua proposta de acordo com as suas especificidades, realidade esta que os nossos alunos, muitas vezes, nem conhecem, e principalmente ensinar o aluno a pensar, a criar, produzir e se posicionar, também as escolas deveriam ter como obrigatoriedade ensinar os valores, a fé, a família, a disciplina.(PM)

Para o pedagogo (PZ):

para que se possa fazer uma educação de qualidade para todos os brasileiros, precisa-se investir nos processos educacionais e nas dificuldades sociais do povo, pois um país que não investe em educação e valorização do professor não cresce e pode cobrar qualidade das instituições de ensino qualidade, vejo que não basta só um texto bem escrito, precisa ser colocado em prática para que possamos mudar a educação de nossas crianças, jovens e adultos. (PZ)

Já para o Pedagogo S (PS), é necessário primeiramente garantir o básico, que é a situação do preenchimento das vagas de docência. Depois preparação da equipe para ministrar as aulas de forma a contemplar a proposta de reforma:

Nós pensamos e acreditamos que não seja uma proposta com cunho político, mas com um olhar social, na melhoria de vida das pessoas, especificamente voltada para cada região e, a nossa, com um entendimento do nosso olhar. Tem algumas avaliações que já fizemos, é de cunho especificamente político, que temos que nos mobilizar para estarmos modificando, e sim trazer um currículo que venha atender as demandas sociais da nossa região e facilitar o aprendizado dos nossos alunos. (PS)

Uma das críticas que se coloca em todo esse processo é que, além da Base, é preciso que seja garantida a estrutura para as escolas e a formação para os educadores, tal como salienta o CR:

o governo também tem que procurar garantir através de políticas públicas de orçamentos e de recursos que a estrutura esteja adequada para estas novas mudanças. Acesso à internet, material didático, laboratório para os cursos técnicos, esses elementos precisam de estar presentes nesse processo para garantir a eficiência e a eficácia de tudo isso, que a educação tenha as mudanças, e isso seja refletido em uma qualificação melhor, em uma aprendizagem melhor, coisas que os resultados do Ensino Médio estão mostrando que precisamos melhorar bastante. (CR)

A este propósito, o CT referiu:

o SAEB do ensino médio divulgado esse ano (2018), demonstrou que no ensino médio precisamos investir mais na qualificação dos professores e dar toda a estrutura necessária, além disso, as mudanças importantes na parte pedagógica que a Base vai trazer, vão ser refletidas em novos currículos no ensino médio. (CT).

Resumindo, os entrevistados sustentam que a Base Nacional Comum Curricular precisa mesmo, sair do papel e ganhar corpo no chão da escola. Há necessidade de que cada escola reelabore seus currículos, pois todos os pedagogos entrevistados apresentam grande expectativa em relação a Base Nacional Comum Curricular, apesar de algumas reservas sobre como se realizará um trabalho inovador, sem estruturas adequadas nas escolas.

A realidade das escolas de ensino médio no Brasil mostram sua deficiência nos aspectos físicos, pois não possuem

uma estrutura física adequada para que aconteça uma aprendizagem significativa. As bibliotecas não funcionam em muitas escolas, não há laboratório químico e, muitas vezes, a escola só possui mesmo as salas de aulas. E há lugares, na região norte, onde funciona o Ensino Médio mediado pela tecnologia, que nem mesmo tem um prédio próprio, porque o curso funciona nas escolas rurais do município. Por isso, todos os entrevistados argumentam sobre a necessidade de se ter mais investimentos para garantir a inclusão para professores e alunos, pois do que adianta ter uma BNCC sem a garantia de funcionamento e praticidade?

Para dialogar com os especialistas, buscou-se em Ferreira (2015), um bom argumento sobre o Projeto social inclusivo e de qualidade para a educação no contexto do novo ensino médio:

Com base em um projeto social inclusivo e em uma concepção de qualidade socialmente referenciada, uma reforma do ensino médio precisa enfraquecer a relação determinante entre a origem social dos jovens e seu percurso escolar. Exige assim, o compartilhamento de estudos científicos capazes de construir um diagnóstico mais fiel da realidade, além de esforços políticos colaborativos entre os entes federativos. (Ferreira, 2015, p.297)

Outra categoria de análise: perspectivas curriculares, emergiu dos itens que questionam sobre as perspectivas dos professores sobre currículo (Tabela 6).

Tabela 6 - Perspectivas Curriculares

Variáveis questionadas	CT	C	SO	DT	D	NR
B3 - Currículo é o conjunto das disciplinas que o aluno faz na sua escolaridade.	13	27	6	1	10	2
B6 - A Proposta Político Pedagógica (PPP) da Escola é construída coletivamente.	15	29	3	2	10	0
B7 - No início do ano letivo, a construção da Proposta Curricular da Escola ajuda a inovar o currículo escolar.	3	43	7	0	6	0
B9 - O Brasil é um país que valoriza a educação e, por isso, investe com muita responsabilidade na formação de professores.	1	7	2	16	33	0
B10 - Currículo é o conjunto de experiências de aprendizagens que o aluno tem sob a tutela da Escola.	5	36	9	0	7	2
B11 - A nova configuração para o Ensino Médio proposta na Base Nacional Comum Curricular vai alterar significativamente o Ensino Médio.	7	35	6	2	8	1
B12 - O Currículo do Ensino Médio é muito "obeso", portanto precisa ser "enxugado" para que a aprendizagem seja significativa e prepare para a vida.	6	31	6	6	10	0
B14 - O Brasil ainda não elaborou uma proposta curricular que atenda às necessidades educacionais e de mercado do país, por isso, vem copiando Propostas Curriculares de outros países.	8	33	9	0	9	0
B17 - Currículo é tudo que a Escola intencionalmente proporciona aos alunos, visando sua aprendizagem.	6	32	7	3	11	0
B18 - A avaliação em larga escala realizada pelo MEC é benéfica para o trabalho colaborativo na escola, entre os professores.	5	23	10	3	17	1

B19 – O Currículo é o conjunto de aprendizagens pretendidas e orientadas pelas competências de mercado.

4 45 6 1 3 0

Tal como se pode observar na Tabela 6, no que concerne à questão B3: “Currículo é o conjunto das disciplinas que o aluno faz na sua escolaridade”. Dos 59 professores, a maioria (40) concordaram com o conceito; 10 discordaram; 6 não tem opinião; 2 não responderam e 1 professor discorda totalmente deste conceito. Assim, parece poder concluir-se que os professores têm uma visão tecnicista do currículo, ou seja, currículo é um programa.

Relativamente à questão B12: “O Currículo do Ensino Médio é muito ‘obeso’, portanto, precisa, ser ‘enxugado’ para que a aprendizagem seja significativa e prepare para a vida”. Os resultados mostram que a maioria dos professores (37) concordaram que o currículo realmente é muito obeso, 10 discordaram, 06 discordaram totalmente e 06 não opinaram.

Relativamente ao item B10 do questionário: “Currículo é o conjunto de experiências de aprendizagens que o aluno tem sob a tutela da Escola”, a grande maioria dos professores (41) concordaram com o conceito, 07 discordaram, 09 sem opinião e 02 não responderam.

Estes resultados mostram que os professores concordam que o currículo é mais do que um conjunto de disciplinas, ao contrário dos resultados obtidos na questão anterior. o que nos remete para algum questionamento sobre a consolidação deste conceito, aspeto que fica muito explícito durante a pesquisa. Os professores inquiridos responderam à questão B17: “Currículo é tudo o que a Escola intencionalmente proporciona aos alunos, visando sua aprendizagem”, 38 concordaram; 14 discordaram e 7 não tem opinião. Também aqui se observa que houve divergências nas respostas, porém, a maioria concorda que tudo o que a escola proporciona é currículo em ação.

Currículo como conjunto de ações e experiências se refere à questão B 19: “O Currículo é o conjunto de aprendizagens pretendidas e orientadas pelas competências de mercado”. Os resultados mostram que a grande maioria dos professores (49) concordaram totalmente que o currículo estará ao serviço das competências exigidas pelo mercado.

Outra questão (B9) colocada aos professores, foi a seguinte: “O Brasil é um país que valoriza a educação e, por isso, investe com muita responsabilidade na formação de professores”. A tabela 6 mostra que 8 inquiridos concordaram, 49 discordaram e 2 discordaram totalmente. Parece poder concluir-se que os professores se sentem desvalorizados em sua profissão.

Sobre a questão B14: “O Brasil ainda não elaborou uma proposta curricular que atenda às necessidades educacionais e de mercado do país, por isso, vem copiando Propostas Curriculares de outros países”, do total de professores entrevistados, 41 concordaram, 9 discordaram, e 9, sem opinião. Parece poder concluir-se que em nenhum momento de nossa história, o país parou para pensar com seriedade sobre as reais necessidades dos alunos, da diversidade cultural e ambiental para, a partir de então, criar uma Proposta Curricular que venha ajudar os jovens a conquistar seus espaços e ajudar o país a se desenvolver.

Sobre se a Proposta Político-Pedagógica da Escola é construída coletivamente (questão B6): 44 dos professores

inquiridos concordaram, enquanto 12 professores discordaram e 3 sem opinião. Assim, a maioria dos professores sentem-se sujeitos que constroem a sua realidade.

A questão B7, “no início do ano letivo, a construção da Proposta Curricular da Escola ajuda a inovar o currículo escolar”, 46 professores concordaram que a construção da Proposta pedagógica da escola ajuda na inovação do currículo. Apenas 6 professores discordaram e 7 sem opinião. Parece poder concluir-se que o PPE contribui para a inovação curricular.

Outra questão, a B18: “a avaliação em larga escala realizada pelo MEC é benéfica para o trabalho colaborativo na escola, entre os professores”. Os resultados mostram que 51 professores inquiridos concordaram que as avaliações em larga escala são benéficas para o trabalho colaborativo, 1 sem opinião, 1 discordou e 6 professores não responderam. Estes resultados mostram que os professores consideram que as avaliações externas trazem mais benefícios do que os malefícios.

Na linha de Pimenta (1993) *apud* Ghedin (2007, p.282), o PPP de uma escola deve ser uma construção coletiva:

O Projeto Político Pedagógico resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhes estão colocadas, com o pessoal professores/alunos/equipe pedagógica/pais e com os recursos de que dispõe. (Pimenta,1993, *apud* Ghedin, 2007, p.282)

Aos autores entrevistados, aos pedagogos e aos coordenadores, questionou-se: O currículo é um conceito polissêmico. Que conceito de currículo seria o mais adequado às exigências da sociedade atual?

A análise dos discursos permitiu elencar diferentes subcategorias:

a) Currículo como projeto de construção cultural

Sobre a opinião dos sujeitos da pesquisa sobre este item, registram-se as presentes opiniões:

o currículo é um projeto de construção cultural, ou seja, mediado pela escola, portanto, não é a sociedade que tem que dizer qual o currículo, mas é a escola e os profissionais que estão na escola, envolvidos com a educação que tem que dizer sobre o currículo mais adequado para aquela sociedade. (EAA)

o currículo está na encruzilhada de uma maior personalização, por um lado, de uma crescente uniformização, por outro. A questão central do currículo – que conhecimento é mais valioso? corre, agora, no sentido da valorização de um conhecimento numérico, quantitativo, pragmático e operacional, ou seja, naquilo que diz Heidegger, de um conhecimento calculista. (EAC)

de modo geral, os currículos são muito mais ocupados e preocupados com determinadas questões vinculadas a uma aprendizagem conceitual, mediada a partir do conhecimento científico, no entanto, há um conjunto de saberes que compõem a sociedade que não compõem o currículo. (EAA)

Como referido, o currículo faz parte da formação cultural e social dos indivíduos, pois os homens e as mulheres são fruto do que lhes é ensinado na escola.

b) Currículo como projeto de formação

O currículo deve ser um projeto de formação em aberto que garanta sempre novas possibilidades, e sempre mais desenhado a partir de um projeto utópico do que de um projeto desenhado a partir das necessidades do mercado, especialmente para o estudante do ensino médio, pobre brasileiro, das periferias do sistema econômico, o currículo não pode, não deve estar voltado para o mercado de trabalho, porque esses estudantes não acessam o mercado de trabalho formal, esses estudantes no máximo, acessam o mercado de trabalho informal, quando conseguem algum tipo de trabalho. [...] a escola submete o seu projeto de cultura ao mercado de trabalho, ela projeta os estudantes para uma realidade inexistente. (EAA)

Para PM: currículo é a construção do conhecimento sistematizado exatamente o que, e como vamos ensinar para os alunos;

Para PZ: currículo é a construção do conhecimento de acordo com os saberes históricos e os conhecimentos relacionados à vivência do aluno em parâmetros com a realidade regional, deve estar sempre em construção adaptando-se as mudanças da sociedade (PZ).

Para CT:

Um currículo não é somente uma soma de disciplinas, [...], tem um conjunto de elementos que vão dá sentido, dando sentido um ao outro, no sentido de fortalecer todo esse processo formativo, de uma forma fundamentada, estruturada, sistemática, pedagógica que possa resultar no ensino em que a formação do estudante tenha realmente o seu êxito. (CT)

Para PG: Currículo é caminho a ser percorrido, com objetivo de formar cidadãos éticos, com valores e princípios, para integrá-los no mundo do trabalho e na sociedade.

c) Currículo como conjunto de experiências:

Currículo não é um mero repositório de competências, é um conjunto de experiências, vivências, que convergem para objetivos educacionais. Se o currículo é a totalidade das experiências de aprendizagem, convirá saber que tipo de experiências serão proporcionadas, e em que tipo de escola, qual o modelo epistemológico subjacente à proposta de base curricular (EAB).

Também para PV, o currículo é um conjunto de ações, de experiências:

Considero currículo como um conjunto de todas as ações e experiências realizadas e vivenciadas pelo aluno e por toda a comunidade escolar sob uma orientação pedagógica, quer sejam atividades cotidianas da sala de aula, do ato de ensinar e aprender, mas também, as atividades sociais, culturais, religiosas e cívicas. É o interagir de tudo e de todos no processo escolar do aluno. Pode-se simplificar como todo o processo vivido na escola (PV).

Para CR:

Considero o currículo como uma organização de atividades que virá, de acordo com seu processo de efetivação, fortalecer a sociedade com os profissionais que são oriundos do trabalho das nossas escolas com mais compromisso, com mais profissionalismo, com mais competência, com mais preparo, dentro daquilo que fosse trabalhado nas questões conceituais de nossas escolas. [...] currículo, é que vai realmente através de um trabalho sistematizado de nossas escolas, preparar cidadãos para conduzirem com competência e responsabilidade a nossa sociedade (CR).

Para o CT:

O currículo leva em consideração o contexto escolar, a cultura local, toda a organização estrutural, social e econômica do território, as perspectivas da comunidade docente e discente em geral, e também determina outros aspectos filosóficos e pedagógicos que nortearão todo o planejamento dos conteúdos, dos conhecimentos e das práticas, define o sistema avaliativo, que garante o processo formativo do sujeito, considerando os diferentes conhecimentos da Base, e dos demais componentes que possam ser criados dentro do currículo. É toda uma malha de vários itens que visam primeiro integrar para que se possa garantir uma formação do estudante (CT).

d) Currículo, subjetividade, comunidade e consciência planetária:

Presumo que os legisladores brasileiros desconhecem a existência de comunidades de aprendizagem, nas quais são contempladas as três dimensões curriculares: a da subjetividade, a da comunidade e a universal – dado terem optado pela importação de modismos curriculares anglo – saxônicos, na ilusão da remissão dos defeitos do velho modelo escolar, oferecendo um laptop a cada aluno, trocando um quadro negro por uma lousa interativa, pela adoção de práticas escolanovistas – que apenas disfarçam e mitigam o modelo – e por outros arcaísmos pedagógicos, característicos de uma racionalidade técnico – instrumental. A partir de sonhos, necessidades e desejos de cada ser humano, e integrando conteúdos, competências e capacidades de uma base curricular, visa-se estimular talentos e cultivar os dons de cada sujeito aprendente. A partir de sonhos, necessidades, problemas da população do território do contexto, promover a integração comunitária da escola e um desenvolvimento local sustentável. No desenvolvimento de um currículo de comunidade, o conhecimento produzido no decurso dos projetos é colocado em ação, gerando competência (EAB).

Se se vive na era digital, marcada pelo poder cada vez mais onnipresente dos gigantes tecnológicos, que busca a individualização das pessoas e sua transformação em dados, bem como no tempo de globalização, cuja retórica não se distancia das vivências das pessoas, o currículo está na encruzilhada de uma maior personalização, por um lado, e por outro lado, de uma crescente uniformização. A questão central do currículo _ que conhecimento é mais valioso? – corre, agora, no sentido da valorização de um conhecimento numérico, quantitativo, pragmático e operacional, ou seja, naquilo que diz Heidegger, de um conhecimento calculista (EAC).

De acordo com este entrevistado, a consciência planetária advém do processo de autoconhecimento harmoniza-se com necessidades e problemas da sociedade contemporânea e do planeta. Tendo em consideração os dezessete objetivos

de desenvolvimento sustentável e as quatro dimensões da sustentabilidade, serão desenvolvidas habilidades socioemocionais, assegurando, através do desenvolvimento de competências transversais, o pleno desenvolvimento pessoal e social do ser humano (EAC).

Como se pode observar, os entrevistados fundamentam e advogam o direito de mudanças curriculares, pois demonstram a sua insatisfação em relação aos legisladores brasileiros que, na sua opinião, desconhecem as comunidades de aprendizagem. Também foi possível perceber que o currículo escolar pode ser construído a partir dos sonhos de cada um, pois nesta era planetária e tecnológica deve-se ter em consideração as necessidades do mundo, entre elas: a fome, o desemprego, o aquecimento global, as questões ambientais e, agora, o “novo normal”.

Nesta linha, Kemmis (1988) *apud* Pacheco (2001, p.32) refere que o “currículo é um produto da história humana e social e um meio através do qual os grupos poderosos exercem uma influência muito significativa sobre os processos mediante os quais eram e são educados os jovens”

Para Pacheco (2001, p. 53): “um currículo não se elabora no vazio, nem tão pouco se organiza arbitrariamente”. O currículo surge como a “seleção cultural estruturada sob as condições psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projecto para a instituição escolar”.

Para Sousa, Alonso e Roldão (2013, p. 75), a sociedade está em constante processo de mudanças, sendo natural que o pensar e a reconstrução do currículo seja um fenômeno a ser estudado e modificado. A sociedade é uma realidade em permanente processo de mutação e reconstrução, cabendo ao processo educativo a preparação dos alunos para intervir reflexivamente na realidade social.

Também segundo kemmis (1993) *apud* Sousa, Alonso & Roldão (2013, p.75), o currículo é o responsável em promover a análise dos “processos mediante os quais se forma a nossa sociedade e os nossos pontos de vista sobre ela”.

É importante registrar que neste processo de mudanças se percebe a educação “como um processo praxeológico de mediação entre o conhecimento da realidade, a tomada de consciência de que esta realidade se encontra em permanente mutação e o desenvolvimento de competências dos alunos que potencie a compreensão dessa mesma realidade e promova a sua reconstrução. A construção do currículo é um constante devir” (Sousa, Alonso & Roldão, 2013, p. 75).

Neste contexto, Pacheco (2001), salienta que a preocupação para que se contemple uma construção curricular deve partir dos seguintes pontos: no âmbito do domínio social (como ensinar?); no âmbito institucional (quem controla?), no âmbito didático (como ensinar?). Temos que ter sempre em mente que o currículo é um projeto que “envolve intenções que são interiorizadas pelos actores que nele intervêm”.(Pacheco, 2001, p.70)

Em toda a estruturação curricular existem princípios organizacionais ou códigos provenientes de opções políticas e sociais, que são ideias sobre a organização global do currículo e sobre a instrumentação metodológica da sua apresentação a alunos e professores.

Como princípios gerais, ancorados em Fernandes (1998) *apud* Pacheco (2001, pp.79-80) estão: a globalidade

de ação educativa; a flexibilidade curricular e a integração das atividades educativas, que especificamos de seguida:

Da globalidade da ação educativa através do reforço dos componentes de socialização e estimulação que devem ter um peso equilibrado com os componentes instrucionais;

Da flexibilidade curricular, dando oportunidade aos estados e municípios para inserir outros componentes importantes para a formação daquela população;

Da integração das atividades educativas, o que envolve uma vasta programação de atividades de complemento curricular que buscam o desenvolvimento integral dos educandos, incluindo atividades dentro da sala de aula e fora dela, buscando aproveitar outros espaços existentes na sociedade.

6.1.1 Análise sobre a prática docente no Ensino Médio

Uma outra categoria de análise é perspectivas dos professores sobre a prática docente. (Tabela 07)

Tabela 7 - Perspectivas dos professores sobre a prática docente

Variáveis questionadas	CT	C	SO	DT	D	NR
D1 - As condições oferecidas pela escola para o exercício da docência ajudam na construção das competências e habilidades propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	4	32	4	1	18	0
D5 - O acompanhamento, pelo pedagogo da escola, nas horas de HTP é satisfatório para a realização de aulas dinâmicas e criativas.	5	30	4	3	11	6
D9 - O espaço físico da escola contribui para o desenvolvimento das aulas diferenciadas.	6	20	1	8	18	6
D2 - Na escola, é possível trabalhar os conteúdos programáticos e planejados para o ano letivo, apesar dos muitos Projetos e outras solicitações que a Escola tem.	3	34	2	4	16	0
D4 - Está mais que na hora de desconstruir esta escola, pensada para o século XIX, e construir uma nova escola, que atenda às demandas do século XXI.	9	31	6	0	7	6
D3 - Aulas “inovadoras” são aquelas em que o docente lança mão das tecnologias como (data show, slides, vídeos e outros).	5	2	1	11	15	6

D10 – Os professores têm consciência do tipo de escola que se pretende e do tipo de homem que se quer formar.	4	35	4	0	9	7
D7 - A organização curricular por disciplinas dificulta aos professores realizarem um trabalho interdisciplinar.	3	23	7	1	19	6
D6 - Todos os profissionais na Escola têm acesso às informações e orientações advindas da Coordenadoria Regional de Educação.	3	34	4	2	10	6

A questão D1 questiona sobre “se as condições oferecidas pela escola para o exercício da docência ajudam na construção das competências e habilidades propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. A leitura da tabela 7 mostra que 36 professores concordaram, 19 discordaram e 4 sem opinião.

A questão D5, sobre se “o acompanhamento, pelo pedagogo da escola, nas horas de HTP é satisfatório para a realização de aulas dinâmicas e criativas”, obteve os seguintes resultados: 35 professores concordaram, 14 discordaram, 4 sem opinião e 6 não responderam. Da mesma forma da questão anterior, os professores dizem estar satisfeitos com o tempo que a escola lhe oferece para o planejamento de suas aulas.

Acredita-se que os inquiridos se refiram à planificação individual pois, na verdade, quase nunca o corpo docente se reúne para trocar ideias e discutir novas maneiras de ensinar e aprender. Prevalece muito o individualismo na escola, entre todos.

Relativamente à questão D9: “o espaço físico da escola contribui para o desenvolvimento de aulas diferenciadas”, 26 professores concordaram, 26 discordaram, 1 não tem opinião e 6 não responderam. Assim, para metade dos inquiridos os espaços são adequados, enquanto que para a outra metade não o são. Apesar de as escolas terem espaços muito precários, os professores parecem saber utilizar esses espaços com criatividade.

A questão D2 inquiria sobre “se na escola, é possível trabalhar os conteúdos programáticos e planejados para o ano letivo, apesar dos muitos Projetos e outras solicitações que a Escola tem”: 37 professores concordaram, 20 professores discordaram e 2, sem opinião. Na mesma linha das questões anteriores, os professores parecem não estar descontentes, ou terem feito um forte pacto de silêncio quando se trata de falar da sua prática e das reais condições de trabalho.

A questão D4: “Está mais que na hora de desconstruir esta escola, pensada para o século XIX, e construir uma nova escola, que atenda às demandas do século XXI”, teve os seguintes resultados: 40 professores concordaram que a escola precisa de ser reinventada, 7 discordaram e 12 professores não têm opinião.

Nesta questão: “os professores entendem que ‘esta’ escola não atende mais às necessidades dos estudantes tampouco da sociedade”. Faz-se necessário uma nova escola. Isso ficou muito claro nas suas respostas. Os motivos poderão ser muitos: poucos dias de aulas na rede estadual, alunos que não vão à escola e projetos que tomam conta do tempo de alunos e professores.

Observa-se, neste contexto, que perpassam no imaginário dos professores muitas dúvidas e incertezas em relação ao seu papel para exercer com mais clareza e autonomia sua função de professor, neste século, cheio de contradições. A este propósito, Nóvoa (1999, p.67), salienta que a função do professor “vai sendo definida pelas necessidades sociais, sendo que o sistema educativo deve dar as respostas, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica”. É importante salientar que, de acordo com o autor (idem, ibidem), o conceito de educação e de qualidade na educação tem sentidos e significados diferentes, pois vai depender de cada grupo social e dos valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo.

À questão D3: “aulas inovadoras são aquelas em que o docente lança mão das tecnologias como (data show, slides, vídeos e outros)”, 26 professores concordaram, 26 discordaram, 1 professor sem opinião e 6 não responderam. Também aqui os professores se dividiram em suas opiniões. O conceito de aulas inovadoras não está muito claro no imaginário, mas as opiniões tiveram um empate entre concordar e não concordar.

À questão D10: “Os professores têm consciência do tipo de escola que se pretende e do tipo de homem que se quer formar”, 39 professores situaram-se de acordo, 4 sem opinião, 9 discordaram e 7 não responderam. As respostas demonstram que os professores almejam uma escola que os ajude a construir uma sociedade diferente.

Na ótica do autor (EAB), não há escolas ideais. Mas ele sugere que se façam visitas em escolas que ele, (como um esperançoso na educação) orienta e acompanha no Brasil e em outros países. No chão dessas escolas, encontrarás a resposta. (EAB).

Relativamente à questão D6: Todos os profissionais na Escola têm acesso às informações e orientações advindas da Coordenadoria Regional de Educação, 37 professores concordaram, 2 discordaram, 4 sem opinião e 6 não responderam. A maioria considerou que tinham acesso às informações emanadas pela Coordenaria Regional de Educação, aspeto relevante na comunicação entre o poder central e as escolas.

À questão D7: a organização curricular por disciplinas dificulta aos professores realizarem um trabalho interdisciplinar, 26 concordaram, 25 discordaram e 8, sem opinião. Os professores parecem ainda não compreender como trabalhar de forma interdisciplinar.

Far-se-á, a seguir, a análise do discurso dos pedagogos e dos coordenadores sobre as dificuldades encontradas na escola. Para tal, a questão apresentada foi: “O contexto social no mundo se modifica rapidamente e com ele a educação. Na sua opinião, quais os principais entraves existentes na educação do nosso estado que dificultam a aprendizagem dos alunos e que foi avaliada, em 2017, pelo MEC, como a pior de todos os tempos?”

Para o pedagogo (PC), o principal entrave é a relação família-escola, “que na atual conjuntura está fragilizada. Isto faz com que os alunos apresentem desânimo, desinteresse, apatia pelos estudos, baixo rendimento escolar e outros”. O pedagogo (PV) atribui as principais dificuldades à formação de docentes:

os professores que temos, ainda têm uma visão muito curta sobre protagonismo juvenil. Percebo que na formação que tiveram não houve essa preparação para dialogar com os

estudantes. Os docentes querem chegar na sala de aula e encontrar uma turma de alunos estáticos, calados, com todas as atividades feitas corretamente sem a intervenção ou orientação docente. (PV)

Para este pedagogo, a BNCC refere:

que as escolas devem apresentar ao jovem o mundo como um campo aberto para a investigação e intervenção. Convocando-os a discutir nos processos de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola, e assumir responsabilidade na gestão democrática escolar. Portanto, vejo que é necessário rever a formação docente, preparando-os para lidar com respeito com os nossos jovens estudantes, contribuindo para que seu protagonismo aconteça, promovendo assim, uma educação integral com qualidade. (PV)

Para contribuir neste diálogo sobre as angústias da docência, Toffter (1972) *apud* Nóvoa (1999, p.96) define o que vivemos hoje como o “choque do futuro” e escreve que o choque do futuro é:

um efeito de mudança social acelerada, cuja principal consequência é o desajustamento do indivíduo, quando perde as referências culturais conhecidas. [...] A aceleração da mudança social leva a que um número crescente de indivíduos, sem se mudarem do bairro onde viveram, experimentem o mesmo desajustamento ao descobrir que as coisas não funcionam como antes, que o mundo foi substituído por outro, em que não sabem muito bem como situar-se. E isto, sem nenhuma possibilidade de retorno à antiga paisagem social, que dominavam e conheciam (Toffter, 1972 *apud* Nóvoa, 1999, p.96)

Vive-se atualmente este choque do futuro e fica-se ainda eletrizado. A sociedade está em choque, a pandemia desestruturou as pessoas. Os professores ficam em choque quando procuram comparar o ensino atual ao seu tempo, a forma como foram ensinados e como aprenderam a ensinar. Quando é feita tal comparação, quando os professores aplicam toda a sua didática e observam que não obtiveram o retorno esperado, experienciam um sentimento de insegurança e de desencanto. O sentimento de insegurança dá origem ao de ceticismo e de “recusa dos professores em relação às novas políticas de reforma educativa” (Nóvoa, 1999, p.96).

Sobre as dinâmicas que a escola precisa ter para ser considerada uma escola inovadora, Bachic (2018, p.220) salienta que:

diferentemente da educação do passado, a escola de hoje precisa articular diversos saberes e práticas metodológicas de ensino para garantir a aprendizagem de seus estudantes. Além de expandir o potencial criativo de crianças e jovens, as Instituições do século XXI têm a tarefa de abrir suas portas e estabelecer parcerias e vínculos com as famílias e comunidades onde estão inseridas. Ou seja, a criança que entra hoje na escola não pode encontrar a mesma estrutura pedagógica de quando estudaram seus avós.

Uma outra categoria de análise é a Avaliação Escolar, conforme informações da Tabela 8.

Tabela 8 - Avaliação escolar

Variáveis questionadas	CT	C	SO	DT	D	NR
D11. A avaliação no Ensino Médio deve ser formativa.	4	34	7	1	6	7
D12. Os trabalhos de grupos favorecem as práticas de avaliação sumativa.	5	35	4	1	7	7
D13. Os trabalhos de grupos sempre favorecem as práticas inovadoras de avaliação.	6	33	3	2	9	6
D14. Os testes sumativos são os instrumentos que melhor avaliam os conhecimentos dos alunos.	3	24	7	2	17	6
D15- O feedback aos estudantes é fundamental para a sua regulação.	12	31	7	1	1	7
D16- Em avaliação o erro deve ser uma estratégia formativa.	3	28	11	0	10	7
D17 - A avaliação formativa tem como objetivo verificar o que o aluno não aprendeu para que o professor mude suas estratégias de ensinar.	3	40	4	0	6	6
D19 – Avaliar é um processo que visa ao acompanhamento de qualquer aprendizadopretendido.	5	39	4	0	4	7
D26 - Para que a avaliação seja formadora é muito importante que os critérios estejam bem definidos.	8	38	4	1	8	0

À questão D11: “A avaliação no Ensino Médio deve ser formativa”, 38 professores concordaram que a avaliação do ensino médio deve ser formativa, 7 discordaram, 7, sem opinião e 7 não responderam. Logo, a maioria acredita na avaliação formativa e os demais poderão demonstrar alguma insegurança na forma de avaliar os seus alunos no meio de tantas contradições vividas na educação.

As respostas à questão D12: “Os trabalhos de grupos favorecem as práticas de avaliação sumativa”, revelam boa aceitação dos trabalhos de grupos, pois 40 professores concordaram que realmente os trabalhos de grupos favorecem as práticas de avaliação sumativa (sendo isso um bom sinal para as perspectivas de uma melhor educação no ensino médio), 8 discordaram, 4, sem opinião e 7 não responderam.

À questão D13: “Os trabalhos de grupos sempre favorecem as práticas inovadoras de avaliação”, 39 professores concordaram com a afirmação, 11 professores discordaram, 3, sem opinião e 6 não responderam.

À questão D14: “Os testes sumativos são os instrumentos que melhor avaliam os conhecimentos dos alunos”, 27 professores concordaram que os testes sumativos são os instrumentos que melhor avaliam os conhecimentos dos alunos, 19 discordaram, 7, sem opinião e 6 não responderam. Este resultado parece alinhado com a literatura que salienta que uma boa avaliação deve ser contínua e não apenas no final do bimestre ou semestre.

À questão D15: “O feedback aos estudantes é fundamental para a sua regulação”, 43 professores concordaram que o feedback aos estudantes é fundamental para a sua regulação, 2 discordaram, 7, sem opinião e 7 não responderam. Por este resultado, observa-se que os professores concordam que os estudantes tenham feedback das suas atividades e da

sua aprendizagem.

À questão D16: “Em avaliação ao erro deve ser uma estratégia formativa”, 31 professores concordaram que em avaliação o erro deve ser uma estratégia formativa, 10 discordaram, 11, sem opinião e 7 não responderam.

À questão D17: “A avaliação formativa tem como objetivo verificar o que o aluno não aprendeu para que o professor mude suas estratégias de ensinar”, 43 professores concordaram que a avaliação formativa tem como objetivo verificar o que o aluno não aprendeu para que o professor mude as suas estratégias de ensinar, 6 discordaram, 4, sem opinião e 6 não responderam.

A questão D19: “Avaliar é um processo que visa ao acompanhamento de qualquer aprendizagem pretendida”, obteve os seguintes resultados: a grande maioria (44 professores) concordaram que avaliar é um processo que visa ao acompanhamento de qualquer aprendizagem pretendida, 4 discordaram, 4 não tiveram opinião e 7 não responderam.

A questão D26: “Para que a avaliação seja formadora é muito importante que os critérios estejam bem definidos”, 46 professores concordaram que é muito importante que os critérios estejam bem definidos para uma avaliação formadora, 9 discordaram, 4, sem opinião, (mostrando um padrão positivo de uma boa crença na avaliação formativa para alavancar a educação para os próximos anos).

Sobre o processo de avaliação, Bachic (2018, p.228), salienta que a avaliação deve ser processual:

A avaliação é concebida como processo, avaliação para a aprendizagem, e não avaliação da aprendizagem. Diante disso, são realizadas diariamente pelos educadores intervenções e mediações referentes à construção do conhecimento no momento em que os estudantes realizam os roteiros de estudo, seguidas de registros para que os demais educadores dos salões possam também acompanhar esse processo. É fundamental que o educador perceba se os estudantes estão fazendo uma conexão entre as várias atividades dos componentes curriculares, que se completam para o conhecimento de um conteúdo ou tema. Caso isso não aconteça, o educador deve lançar boas perguntas até que perceba que a conexão está fazendo sentido (Bachic, 2018, p.228).

A autora (idem, p.228) continua descrevendo o processo de forma interessante, pois salienta que “no final de cada roteiro de estudo, os estudantes realizam a avaliação e a autoavaliação. É neste momento que os estudantes avaliam seus conhecimentos acerca do tema estudado e como os princípios da escola (autonomia, reponsabilidade e solidariedade) foram vividos durante o processo”.

Para Pacheco (2001, p. 128), a avaliação integra uma variedade de significados e, por isso, possui um extenso campo semântico. No dicionário “determinar a valia ou valor de”, “apreciar o conhecimento de, reconhecer a força de, estimar, calcular, organizar”. Sobre a avaliação como questão política, o autor (ibidem) salienta tratar-se de uma atividade racional que se situa num contexto político e isto em ordem de três considerações: “as políticas e programas tratados pela avaliação são oriundos de decisão política; a avaliação é realizada com a finalidade de alimentar a tomada de decisões; a avaliação tem um posicionamento político”.

Neste processo de avaliar que é algo inerente ao currículo da escola, secundamos Alves e De Ketele (2011), quando

alertam para a importância de se definirem critérios para avaliar, pois:

os critérios funcionam como a carta de estudos, “utensílio central” no dispositivo pedagógico e serão a tradução concreta de orientação de que dispõe o aluno. Ela fará o repertório e descreverá os critérios de realização da tarefa, da qual precisará o motivo (a intenção pedagógica) e anunciará as condições externas (tempo despendido, modalidades de trabalho) e internas (conhecimentos adquiridos, variáveis suscetíveis de influenciar os procedimentos de resolução) de realização. A sua elaboração, que corresponde a uma intensa “atividade de apropriação”, permite compreender corretamente, quer o fim da tarefa, quer os procedimentos da realização, quer ainda, os utensílios necessários. (Alves & De Ketele, 2011, p.66)

Se os critérios de avaliação ficarem claros para os estudantes, a avaliação levará a todos uma atitude de reflexão, permitindo uma verdadeira “conscientização da ação, lucidez indispensável a qualquer aprendizagem significativa”. (Alves & De Ketele, 2011, p. 66)

Para Ghedin (2007), a avaliação deve ser utilizada como uma ferramenta que promova a criticidade, a democracia e a cidadania, mas salienta que são poucos os professores que realmente se preocupam com o processo avaliativo, pois são muitos os que “exigem do aluno apenas a memorização do conteúdo dos livros e apostilas, tolhendo assim a sua criatividade e a sua capacidade de elaborar um pensamento crítico” (Ghedin, 2007, p. 233). Para o autor (idem, ibidem) existem dois aspectos da avaliação que devem ser levados em consideração neste processo: a lógica e a democracia da avaliação.

A lógica da avaliação “diz respeito à sua estrutura discursiva, que peca pelo reducionismo da sua aplicação e por seu modelo classificatório”. Quanto à democracia da avaliação, “deve ser observada a relação pedagógica entre avaliador e avaliado, que deve ser uma relação de harmonia e diálogo. Inclusive alguns aspectos devem ser levados em consideração neste processo avaliativo: avaliar o avaliador; a avaliação deve ser pedagógica e; nunca esquecer que toda avaliação é discutível”.

Alves (2004, p.94) discute sobre a qualidade em avaliação, sustentando que, para se falar em avaliação, não se pode de forma alguma enfatizar o produto, ou seja, “ela não termina no momento em que o professor atribui as classificações ao aluno, mas é necessário fazer uma relação com a tomada de decisão. Salienta a autora que:

Uma avaliação referenciada é, necessariamente, partilhada, porque integradora de múltiplas perspectivas. O facto de o professor avaliar os alunos implica que as suas decisões sejam questionadas e a possibilidade de ser confrontado com avaliações diversas e mesmo contraditórias às suas multiplica-se. (Alves, 2004, p.94)

Será que um dia haverá entendimento acerca do processo avaliativo? Muitos professores fazem com que os alunos abandonem as escolas por não entenderem que a avaliação é processo e não produto, que faz parte de um contexto, que depende muito de como o professor ensina. Logo, ele também está a ser avaliado. Muitos alunos abandonam a escola porque se sentem injustiçados em suas avaliações.

É sabido que existem inúmeras maneiras de avaliar os alunos, mas predominam os testes com suas inúmeras questões, que nem sempre permitem ao aluno pensar, mas agir automaticamente e, depois da prova, esquecer tudo que

memorizou. Também, quase não é dado ao aluno oportunidade para que ele desenvolva a autonomia e responsabilidade através da autoavaliação, dispositivo tão importante no processo avaliativo para a construção da identidade.

À categoria Desafios da Docência - correspondem as questões enunciadas na Tabela 9.

Tabela 9 - Desafios da Docência

Variáveis questionadas	CT	C	SO	DT	D	NR
D8 - A nova Base Nacional Comum Curricular pode <i>ajudar a reinvenção do professor</i> .	3	33	8	0	9	6
D18 - Quando o professor consegue alinhar os conteúdos com as experiências dos alunos, a aprendizagem tem maior significado para estes (ambos).	14	37	1	1	0	6
D20 - As aulas criativas são uma perda de tempo, porque nos vestibulares o que se cobra são conteúdos programáticos.	5	7	4	14	23	6
D21 - Um sujeito é competente quando ele é capaz de mobilizar saberes cognitivos e técnicos em situações reais e inesperadas.	9	26	8	0	9	7
D22 - O aluno aprende independentemente dos métodos utilizados pelo professor.	2	23	8	4	22	0
D23 - Os conteúdos que estão na Matriz Curricular são muito mais importantes que os projetos educacionais, momentos cívicos e outras atividades extracurriculares.	2	18	6	4	28	1
D24 - A observação de aulas de outros colegas contribui para a melhoria da minha prática docente.	4	39	5	1	9	1
D25 - A escola proporciona espaços para estudos e troca de experiências que ajudam na melhoria das aprendizagens.	0	4	0	0	3	52

Sobre a questão D8: “se a nova Base Nacional Comum Curricular pode ajudar na reinvenção do professor”, 36 professores concordaram que a nova Base Nacional Comum Curricular pode ajudar nessa tarefa, 9 discordaram, 8, sem opinião e 6 não responderam, deixando antever que os professores têm esperança na mudança.

A questão D 18 questionava sobre “se o alinhamento dos conteúdos com as experiências dos alunos, a aprendizagem tem maior significado para estes”, 51 professores concordaram que, quando o professor consegue alinhar os conteúdos com as experiências dos alunos, a aprendizagem é mais significativa, apenas 1 discorda, 1, sem opinião e 6 não responderam. Assim, a grande maioria dos inquiridos concordam que o ensino não deve ser meramente transmissivo e o apelo à experiência é fundamental.

Seguidamente, inquirimos sobre o grau de concordância com o conceito de competência (questão D21): “Um sujeito é competente quando ele é capaz de mobilizar saberes cognitivos e técnicos em situações reais e/ou inesperadas”, 35 professores concordaram, 9 discordaram, 8, sem opinião e 7 não responderam. Este resultado encerra alguma

contradição relativamente ao obtido na questão anterior.

A questão D22: “O aluno aprende independentemente dos métodos utilizados pelo professor”. Nesta questão, 25 professores concordaram com a afirmativa de que o aluno aprende independentemente dos métodos utilizados pelo professor, uma vez que podem aprender, basta que sejam atentos e assíduos às aulas, 26 discordaram, 08 não tiveram opinião.

A questão D23: “Os conteúdos que estão na Matriz Curricular são muito mais importantes que os projetos educacionais, momentos cívicos e outras atividades extracurriculares”. Sobre a questão, 20 professores concordaram com a afirmativa de que os conteúdos que estão na Matriz Curricular são muito mais importantes que os projetos educacionais, momentos cívicos e outras atividades extracurriculares, 32 discordaram, 06 não tiveram opinião e 01 não respondeu, o que demonstra uma boa parcela de professores tecnicistas em nossas escolas de ensino médio.

Relativamente à questão D24: “A observação de aulas de outros colegas contribui para a melhoria da minha prática docente”, tivemos as seguintes respostas: 43 professores concordaram, 10 discordaram e 5, sem opinião e 1 não respondeu. Os professores entendem que a troca de experiências contribui para a sua formação continuada e isso é importante para a nova conjectura educacional do país.

Sobre a questão D20: “As aulas criativas são uma perda de tempo, porque nos vestibulares o que se cobra são conteúdos programáticos”, 12 professores concordaram, 37 discordaram, 4, sem opinião e 6 não responderam. Também a questão D25: “A escola proporciona espaços para estudos e troca de experiências que ajudam na melhoria das aprendizagens”. Para esta questão, obtivemos as seguintes respostas: 04 professores concordaram com a afirmativa, 03 discordaram, 52 não responderam. O que se pode perceber é que o conceito de espaço de aprendizagem ainda é um termo novo no vocabulário dos professores.

Os entrevistados autores consideram que o “espaço” ideal da escola é muito amplo, tal como podemos observar no discurso do EAA:

O espaço de aprendizagem é o mundo, desde que nossas células se conjugaram num corpo e que o pensamento tornou possível por meio da linguagem a aprendizagem de modo geral é de um todo, agora qual é o espaço da escola, por exemplo, então o espaço da escola na minha opinião é um espaço de ensinar e aprender um conjunto específico de conteúdo, eu diria assim, de conteúdos conceituais, não deixando fora do foco as atitudes, valores, comportamentos, mas, seria dar ao estudante o que ele não tem em outros espaços, que são os espaços sociais.

Também Carbonell (2016) fala da cidade educativa como uma bela utopia. Mas como o professor é o profeta do futuro, como lhe chamava Paulo Freire, então, não custa nada sonhar com uma cidade onde todos se preocupem com a formação da criança e do jovem. Na cidade educativa, seus moradores se propõem a “converter a cidade em uma enorme fonte de estímulos e recursos educativos, que estão ao serviço da formação integral de todos os cidadãos.” (Carbonell, 2016, p. 18)

Na cidade educativa:

mobiliza-se o conjunto do capital social e cultural da comunidade (atores, equipamentos, serviços públicos, espaços, associações, grêmios, sindicatos, et.), afim de integrá-los dentro de um projeto comum. Aprende-se com a cidade e, ao mesmo tempo, aprende-se sobre a cidade, a qual se transforma em uma agência educativa e de formação, em um espaço de aprendizagens múltiplas e de educação contínua, onde as diversas linguagens expressivas, o lúdico e o conhecimento tratam de dar unidade e globalidade à vida infantil. Tudo isso se assenta no triângulo informação/formação/participação. (Carbonell, 2016, pp.18 -19)

6.1.2 Opiniões dos professores sobre os desafios para o presente século

A questão F1 questionava os professores sobre quais seriam os maiores desafios a serem superados pelo professor do Ensino Médio (os medos e as perspectivas), para que o professor se sentisse participante na construção do conhecimento científico, da preparação significativa de profissionais para o mercado de trabalho e da construção de cidadãos para a nova ordem social.

Para o P1, “os profissionais estão se sentindo adoecidos e para desempenhar um bom papel diante de tantas exigências que se lhes são impostas, seria muito importante que tivessem à sua disposição profissionais, tais como, psicólogos e enfermeiros dentro da escola”. Também entendem que não é somente o professor que precisa de ajuda, mas principalmente os alunos, pois os professores estão “atuando” no desconhecido, tal como salientou o P15 “[...] é atuar no desconhecido (psicólogo familiar), ainda dependemos de outros profissionais atuantes na escola para minimizar o desinteresse do aluno”.

Na escola, encontram-se gerações diferentes, com propósitos diferentes e, muitas vezes, o aluno não acha sentido naquilo que a escola está se propondo a ensinar. Porém, no discurso dos professores, pudemos observar que eles sentem falta de uma formação continuada, bem como, de uma melhor estrutura física dos prédios escolares:

a formação de profissionais competentes para exercer a cidadania na prática, portanto, as escolas deveriam ser construídas com laboratórios, marcenaria, cozinha, campos de futebol, laboratório e observatório espacial, de forma a oferecer mais aulas práticas do que conteúdos.
(P3)

Outro professor acrescentou: “falta de preparação, muitas vezes o docente não está acostumado a trabalhar com a tecnologia” (P6). Transparece no discurso a preocupação dos docentes com a sua prática pedagógica, por não estarem conseguindo acompanhar os avanços da ciência e das tecnologias.

O professor (P8) e o professor (P32) referiram-se à importância de se estar atualizado e saber lidar com as tecnologias: “o educador precisa se aperfeiçoar mais para trabalhar com os educandos, principalmente em tecnologias” (P8). Nesta linha de pensamento, o professor (P24) acrescentou: “o medo das mudanças, que essas sejam para melhorar a sociedade”.

Outros desafios observados no discurso dos docentes são: uma melhor formação e remuneração (P27), melhor

preparação para o mercado de trabalho (P30), “apesar de todo o questionamento para adotar novas práticas, a maioria das escolas são tradicionais, porque os vestibulares cobram isso” (P34); “os maiores desafios são a formação continuada, adequada e a adaptação do espaço escolar à nova realidade social. É a sociedade que almeja mudanças na educação, por isso, a necessidade de adaptar o espaço” (P36).

Em síntese, os maiores desafios para os professores são: a existência de equipes multidisciplinares; a formação contínua, nomeadamente, ao nível das tecnologias da informação e da comunicação; recursos físicos adaptados à realidade e remuneração adequada.

Libâneo *et al* (2011, pp. 396-398), enunciam as competências profissionais que o professor deve ter:

- 1 - Aprender a participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão para desenvolver competências de interação entre si e os alunos;
- 2 - Desenvolver capacidades e habilidades de liderança;
- 3 - Compreender os processos envolvidos nas inovações organizativas, pedagógicas e curriculares;
- 4 - Aprender a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar, das formas de gestão, da sala de aula;
- 5 - Conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um participante atuante e crítico;
- 6 - Saber elaborar planos e projetos de ação; e
- 7 - Aprender métodos e procedimentos de pesquisa.

Para estes autores, fazer uma gestão participativa implica ter consciência de que as formas de organização mais comum nas escolas são “centralizadoras, burocráticas e inibidoras da participação”. Por isso, há a necessidade de mudar essas mentalidades e saber como introduzir as inovações e de como se instituem as novas práticas de ensinar e aprender. Descrevem, ainda, três campos de conhecimento sobre os quais os professores precisam de problematizar: a legislação, os planos e as diretrizes oficiais; as normas e as rotinas organizacionais; as questões pedagógicas e curriculares.

Para aprofundar esta reflexão, convocaram-se Teixeira *et al* (2019, p.311) que escrevem sobre as gerações e suas características de aprendizagem. Os autores falam das gerações X, Y e Z e, ainda, a geração dos nascidos entre as décadas de 80 e 90, que convivem com o desenvolvimento da Internet, que lhes abriu as portas do mundo. Geralmente são pessoas impacientes e muito individualistas que querem subir rápido na carreira. Os “Baby boomers são os nascidos nos anos 50 e meados da década de 60, preocupados com o dever a cumprir, ficavam muitos anos no mesmo emprego, respeitavam a autoridade e hierarquia. A geração X é a dos nascidos entre os meados das décadas de 60 e 70, que viram a tecnologia entrar em suas vidas e ainda têm um pouco de resistência às novas tecnologias que surgem” (idem, *ibidem*).

Para Santos Neto e Franco (2010) *apud* Teixeira *et al* (2019, p.311) “está ocorrendo uma reconfiguração da língua escrita e os jovens, em geral, estão tendo resistência à leitura de livros”. Contudo, existem, de facto, dificuldades dos professores e dos especialistas em educação em entender e saber lidar com os nativos digitais:

é interessante que os docentes aprendam as novas linguagens dos tempos atuais. Ao fazer

uso destas linguagens, o docente pode aproximar-se dos conceitos conhecidos pelos seus discentes na sua região de conhecimento proximal ou ZDP mencionada por Vygotsky (Santos Neto & Franco, 2010 *apud* Teixeira et al., 2019, p.311).

Os docentes do Ensino Médio têm uma grande preocupação com a aprendizagem dos discentes. Para eles os maiores desafios em relação aos problemas de aprendizagem são variados: conseguir sanar a deficiência de aprendizagem que os estudantes trazem consigo do ensino fundamental, “que acarreta desorientação quanto ao seu projeto de vida para o futuro” (P2);

A defasagem de aprendizagem, pois,

temos um número significativo de estudantes que avança para as séries seguintes sem ter conhecimentos básicos e que são pré-requisitos para novas aprendizagens. Além da falta de apoio pedagógico, de programas de formação continuada e da escassez de recursos pedagógicos. (P 28)

É ensinar “quem não quer aprender” e ao mesmo tempo, “competir com as drogas” (P.9). O nível de jovens críticos “vem caindo muito nos últimos anos e a nova “ordem social” não remonta segurança para a sociedade, ao contrário.

Outros desafios: Iniciar conteúdos com indagações, levá-los a questionar, sempre mostrando a valorizar as opiniões que eles “já possuem” e os ensinando a respeitar o que escutam dos colegas (P.26).

E ainda: “Despertar o interesse de aluno, realizar atividades diversas, pois cada aluno é único, e tem dificuldades e competências específicas” (Professor, 29).

1) São os “recursos financeiros, tempo, liberdade, “medo de sair de sua zona de conforto”, investimento intelectual, motivação e valorização”. Quando eu trabalhei com o Projeto História de vida, tive bastante sucesso e a aprendizagem foi bem fluente” (Professor, 10);

2) É o professor despreparado que não tem o domínio de novas metodologias porque acabou de sair da universidade. É também a “falta de acompanhamento familiar e os problemas sociais que ainda, são presentes na escola e afetam a aprendizagem dos alunos. (P.13); O que foi acrescentado por um outro professor que disse: “[..] superação das metodologias tradicionais com foco nos conteúdos. E o desenvolvimento de metodologias ativas e criativas que possibilitassem o protagonismo juvenil” (Professor, 4).

3) É a falta de “estrutura física e materiais didáticos;” (Professor, 14);

4) É despertar o interesse do alunado, para isso, disse o professor (P.16), é preciso “de investimento tecnológico na educação e também suporte técnico para que funcione. O professor tem boa vontade, mas não tem suporte para trabalhar (Professor, 16);

5) É a “sobrecarga um dos principais fatores que impossibilitam a realização de tudo aquilo que o professor quer, dessa forma, encontra-se não raro, professores com carga horária muito elevada que compromete seu fazer pedagógico, assim inibe a ousadia da prática pedagógica diferenciada por falta de tempo, prevalecendo o método tradicional (Professor, 20);

6) É “acompanhar os diversos tipos de problemáticas sociais dos educandos e ajudá-los a superar seus desafios (Professor, 21);

7) É conseguir “aproximar a família da escola” (Professor, 22); fazendo com que os alunos tenham mais compromisso com seus estudos, sejam alunos mais focados (Professor, 23);

8) Para o professor (Professor, 31) “O maior desafio a ser superado é o retorno do aluno em seus conhecimentos adquiridos ao longo dos seus estudos. Saber se realmente ele aprendeu”;

9) E por fim, “Organizar o tempo em sala de aula, fazendo acontecer o ensino aprendizagem” (Professor, 38).

6.2 Valorização profissional

A valorização dos profissionais da educação vai muito além da remuneração, passando pelas condições de trabalho e pela formação continuada que, neste tempo de mudanças drásticas e rápidas, é o que é mais solicitado. Roldão (1999, p.117), fala da revolução na comunicação e a necessidade de uma formação para que as pessoas possam se atualizar dentro do novo contexto:

O avanço do que podemos considerar a revolução comunicacional acarreta, por sua vez, mudanças rapidíssimas e de impactos imprevisíveis que, todavia, não dispensam, antes requerem, a formação e educação dos indivíduos para a gestão da informação disponível a uma escala antes impensável e a sua capacitação para o uso das tecnologias cada vez mais sofisticadas. Também esta mudança estrutural requer novas conceptualizações do que se pede que a escola não só torne acessível a todos, num mundo em que não aceder à informação definirá cada vez mais a irremediável exclusão (Comissão Europa, 1995), gerando os “novos descaminhos do conhecimento”, na expressão recentemente usada por Marçal Grilo a este propósito. (Roldão, 1999, p.117)

Tais mudanças sociais acarretam modificações na forma de agir e de pensar das pessoas, o que muda também as concepções científicas, na base das quais se construiu tradicionalmente o currículo escolar, pois na perspectiva da ciência pós moderna, em que as matrizes se unificam e são tidas por estáveis, dão lugares a matrizes diferenciadas. E ainda afirma Roldão (1999):

Os saberes disponíveis, outrora encapsulados de forma simplificada nas disciplinas escolares, extravasam hoje esses limites, modificam-se e complexificam-se a um ritmo acelerado. Tais mudanças apelam para um domínio mais consistente e construtivo do conhecimento, exigindo da escola e dos professores, não já os saberes enciclopédicos de outrora, mas saberes de referência e ensino de processos que permitam aos alunos continuar a progredir no conhecimento autonomamente. (Roldão, 1999, p.117)

Com as mudanças bruscas que vêm ocorrendo na sociedade, não é novidade ouvir os professores dizerem que não são valorizados em sua profissão docente, por causa dos baixos salários, por falta de material didático para a realização das práticas pedagógicas, por haver salas de aulas super lotadas ou pela ausência de formação continuada. Estes são alguns fatores que denunciam a desvalorização docente, tal como revelam os discursos dos professores entrevistados:

“Recursos financeiros, tempo, liberdade, “medo de sair de sua zona de conforto”, investimento intelectual, motivação e valorização”. Quando eu trabalhei com o Projeto História de vida, tive bastante sucesso e a aprendizagem foi bem fluente” (P10);

“A desvalorização da carreira (baixo salário), variados tipos e estilos de alunos (desinteressados, desmotivados, irresponsáveis e impacientes), o professor tem que saber identificar, compreender e auxiliar as dificuldades do aluno, além de realizar atividades diversas e aproximar a família na escola. (P 17); e reafirmado pelos professores (P7 e P11) “valorização dos profissionais na educação, falta de perspectivas na educação, falta de perspectivas dos docentes e a falta de recursos didáticos” (P7 e P 11);

Na visão dos pedagogos e dos coordenadores a educação não pode mais continuar como está. Todos dizem que o ato de educar precisa passar por uma transformação. Buscaram-se Flores et al. (2017), que fazem praticamente uma denúncia do que vem ocorrendo no processo educativo: “se olharmos concretamente para as políticas educativas, em particular aquelas que constroem a profissão docente e o seu desenvolvimento profissional, há pelo menos três aspectos com os quais é necessário relacioná-las: o currículo escolar; o governo da educação e das escolas; as desigualdades educativas persistentes. (pp. 76-77)

Os pedagogos e os coordenadores salientam que é importante:

Reinventar o ato de educar, para encantar o educando na práxis pedagógica, na perspectiva de orientar o educando a pensar e construir seu projeto de vida que contribua para sua formação e para ser integrado na sociedade. Por outro lado, a valorização do docente em serviço e de remuneração é um dos desafios a ser superado” (PG);

Lidar com o protagonismo juvenil. Os estudantes estão na sala de aula e querem interagir, questionar, saber para compreender melhor determinado conteúdo. Porém, quando isso acontece na sala de aula, os alunos perguntarem, os professores não querem responder. Acha que o aluno está sendo inconveniente, que está atrapalhando a aula. Quando o aluno tem algumas habilidades proficientes desenvolvidas, o professor acha que o aluno está querendo saber mais do que ele. Então vejo que os professores precisam se despir de sua visão tradicional de sala de aula, serem mais abertos às mudanças, sendo mais próximos dos estudantes, compreendendo-os nos seus aspectos cognitivos e socioemocionais, para que desta forma, possam superar os desafios na sala de aula e assim, contribuírem com um novo processo de ensino e, principalmente na aprendizagem significativa. (PV)

Os desafios são muitos: Falta de formação continuada de profissionais da educação, investimentos pela Secretaria de Educação do Estado, falta de melhoria na estrutura física com equipamentos necessários para serem utilizados pelos docentes, melhorias salariais, muitos docentes adoecidos que acabam fazendo o trabalho de qualidade . (PM)

Diante do papel de articulador do projeto pedagógico, formador do corpo docente, transformador do ambiente escolar, os principais desafios como pedagoga e gestora estão relacionados com a formação docente, que deveria estar no centro de suas funções de articulador, é relegado a segundo plano pela falta de tempo e planejamento. A relação com a família, destaque do PPP da escola, sofre com mal-entendidos gerados por estereótipos consagrados. Os resultados de

avaliações externas pressionam por resultados imediatos do trabalho cotidiano, que muitas vezes precisa ser regido em outro tempo, muitas vezes ocorre os desvios de função, é inevitável fazer uma educação de qualidade com uma escola desde o início do ano sem pedagogo, enquanto na coordenação há servidores fazendo outras funções que acabam não alcançando 40% das escolas, desvalorizando a figura do gestor escolar que precisa se desgastar para que o desempenho dos processos educativos aconteça, a prioridade não é a escola, essa postura enfraquece os resultados e fica desigual o alcance dos resultados, quando comparamos com outras escolas da rede que possuem equipes completas. (PZ)

Os problemas sociais, estudantes sem perspectivas nos estudos, famílias desajustadas e outros. Vejo que tem professor exercendo a profissão errada, tem professor que não gosta de gente. E como vai contribuir para melhorar um processo educativo cheio de dificuldades. Nós precisamos entender que diante de nós estarão vários seres humanos esperando ser acolhidos (PS).

Um dos indicadores maiores que está sendo um dos atropelos do nosso trabalho é a questão da formação dos nossos profissionais que não sabem conduzir nem uma demanda da sala de aula, que tem que chamar o gestor ou o pedagogo para estar inferindo ordem e disciplina, demanda que seria do professor conduzindo uma dinâmica do seu trabalho de forma conceitual com seus estudantes. E outro seria mesmo a questão social, a questão da família, que precisa estar mais presente, que precisa estar entendendo o processo de organização das nossas escolas para que possamos caminhar juntos, escola e sociedade (CR). Esta é a fala de um dos coordenadores da educação.

Os professores estão mais preocupados com as mudanças [...], evidentemente essa preocupação passa inicialmente com a garantia do seu espaço no mercado, garantia de trabalho, [...], que essas mudanças chegarão através dessas implementações da Base e no novo currículo nas redes de ensino. Há um certo temor de perda de emprego, de espaço, mas isso é fruto das mudanças naturais do processo educativo. A sociedade é dinâmica e os paradigmas educacionais precisam se adequar, mas eu percebo também, que os professores estão preocupados em entender de que forma a sua prática precisa se adequar a essas novas demandas. [...] Por outro lado, os professores, em sua grande maioria, estão bastante dispostos a participar dessa discussão para, inicialmente, entender tudo isso e, num segundo momento, contribuir para o novo currículo que vem com a Base, para que o mesmo possa fazer com que sua prática seja potencializada. Isso aí fica muito claro nas discussões que temos tido nas escolas. [...] A nossa expectativa é que nos próximos anos, e já em 2019, se inicie a implementação da Base do Ensino Médio, reformulação do currículo do Ensino Médio, os professores comecem também a participar desse processo das contribuições, sobretudo quando eles começarem a iniciar a discussão do seu novo currículo, da sua escola e isso é algo fundamental. E ele será um protagonista neste processo. O gestor será e o estudante será. O currículo estará construído na escola deles, dentro de um contexto territorial dessa demanda e isso será um processo importante (CT).

Flores *et al.* salientam ainda que,

ao optar por uma determinada versão do currículo escolar que subscreve-se uma perspectiva funcionalista, produtivista e acomodativa, assente na competências (determinadas

aprendizagens) e no como (oportunidades, metodologias), em vez de naquilo que vale a pena aprender (cultura) e para quê (modelo de pessoas críticas, cultas, criativas), não apenas se define uma determinada formação dos estudantes, mas também, uma determinada formação docente. (2017)

O que mais se repete no discurso dos professores e também dos especialistas é a formação dos professores. Momento atípico como descrevem todos os escritores da época. Como ensinar sem poder se relacionar frente a frente com os alunos? Como ensinar sem a pedagogia do toque e do abraço? Como ensinar crianças pequenas a distância ou através do ensino híbrido? Como ensinar em tempos de pandemia?

Nesta discussão entram, Pacheco e Araújo (2020), opinando:

As escolas de uma forma geral, no Estado do Amazonas e em todo o país, precisaram se reinventar, e não houve um tempo de preparo, uma formação específica para isso. Foi tudo em um “abrir e piscar de olhos”, o que nos faz lembrar dos versos cantados por Raul Seixas, “o dia em que a terra parou”. A COVID-19 que começou na China, passou pela Alemanha, Itália, Estados Unidos e chegou ao Brasil, e tudo isso em tempo recorde. A palavra de ordem foi: reinventar-se: (Pacheco & Araújo, 2020, p.78)

Relativamente à educação do futuro inquiriu-se sobre “Que propostas ou decisões pedagógicas e administrativas sugerem para que realmente aconteça uma aprendizagem significativa em nossas escolas, fazendo com que os estudantes entendam que o futuro deles é também o futuro de uma nação?

Os pedagogos assim responderam: “Ter metodologias de ensino que partam da realidade dos estudantes, que os provoquem a pensar e ser proativos na construção do seu conhecimento” (PG).

Antes, os currículos eram pensados, levando-se em conta apenas o que se queria que os estudantes aprendessem até o final da Educação Básica. Agora, se está diante de uma nova estrutura para a educação: que os jovens sejam protagonistas de sua própria formação escolar, querendo ou não, independentemente da realidade de cada estudante, contextos e aspirações. Hoje, a BNCC convida toda a comunidade escolar a rever seus conceitos e posicionamentos. Mas, para isso, é preciso construir uma proposta de formação docente que atenda a esses novos desafios contemporâneos, que o docente perceba e veja os nossos estudantes como protagonistas, capazes de serem sujeitos críticos, autônomos, cidadãos solidários e capazes de lidar com as demandas da sua realidade e construir seus projetos de vida para transformar essa realidade (PV).

Podemos inserir estratégias de aprendizagem centradas no aluno, tais como inserção de aulas práticas com experimentos, para que de passivos se tornem ativos (PM).

Penso que os professores precisam se atualizar, provocar os alunos para também se atualizarem, para que sintam sujeitos da aprendizagem” (PC).

Investimento em educação por parte dos governantes, valorização do professor, formação inicial e continuada do professor, eleição de diretor escolar, merenda e transporte escolar de qualidade, melhoria na estrutura física da escola e efetivação do texto Base da BNCC para todos os alunos” (PZ).

Em síntese: Estratégias de ensino que estimulem os alunos e que vejam o aluno como centro do processo da aprendizagem, nova proposta de formação docente, professores que busquem estudar e se atualizar, metodologias de ensino diferenciadas e mais investimento por parte dos governantes.

Santos (2006, p.64), salienta a mudança que deve acontecer na prática pedagógica e questiona: “o que faz com que o professor modifique a sua prática pedagógica em sala de aula e utilize a metodologia de ensino por projetos?”.

Duas são as razões: Primeiro, uma preocupação com a aprendizagem do aluno e a outra é a sua preocupação em sempre estar buscando aprender. É sempre muito motivador trabalhar com a Metodologia de ensino por projetos, pois o aluno não somente assiste às aulas, como mostra a sua capacidade de produzir. Quando se trabalha com a Metodologia ou a pedagogia de projetos, é possível observar a participação ativa dos alunos nas descobertas de coisas e fatos. Os estudantes pesquisam, escrevem e o final mostram o resultado de suas aprendizagens.

Em Roldão (2011), buscaram-se subsídios para fomentar a discussão sobre a proposta de um currículo que contribua para o pensar e agir, onde sejam estas qualidades, as competências que fundamentem o processo de ensinar e aprender em nossas escolas:

A emergência do conceito de competências na discussão política internacional e no plano da educação e formação, e particularmente no que ao currículo se refere, desencadeia questões aparentemente novas. Por um lado, tal emergência prende-se com o mesmo tipo de conjuntura que leva a uma gestão do currículo mais assumida pelas escolas – os projetos ou currículos de escola -, com a correspondente necessidade de um referencial de competências comuns, expressas em formato diversos, nos chamados currículos nacionais – enquanto contraponto dos currículos contextualizados, ou projetos curriculares das escolas. Por outro lado, a entrada do conceito de universo da escola suscita, no plano das culturas profissionais, alguma perturbação associada ao efeito de discrepância face a quadro curriculares de referência anteriores. (Roldão, 2011, p. 29)

No Brasil, vive-se um momento de implantação de uma base educacional comum a todos, a Base Nacional Comum Curricular que busca unificar os currículos, ao mesmo tempo em que obriga as Secretarias de Educação a criarem currículos diferenciados nas escolas, de forma que atendam às necessidades daquela localidade.

A população atual é altamente diferenciada, diz Perrenoud (1995, apud Roldão, 2011, pp. 30-31). O conhecimento disponível cresce de forma muito veloz, não podendo mais ter um currículo engessado e enciclopédico nas escolas. Não podem a escola e os profissionais da educação ser aqueles que têm o “trabalho de ensinar”. Surge então a “necessidade de redefinir em termos mais eficazes e adequados ao desempenho de sua missão social.”

Ao conversar com os coordenadores (CR e CT), tanto em nível municipal quanto regional, perceber-se-ão também as suas preocupações com a necessidade de um currículo que venha atender às novas demandas sociais, diminuindo assim, a evasão escolar, trazendo uma proposta que contemple a formação para a cidadania e levando o aluno a compreender o seu contexto social, a fim de interferir nele, modificando realidades.

Também foi possível perceber a necessidade de metodologias diferenciadas para melhor interagir o processo

educativo, a nova proposta para a formação docente, as estratégias de aprendizagens centradas nos alunos, nos professores que busquem estudar e pesquisar para aprimorar suas práticas de ensino e, por último o que move tudo que é mais investimento na educação por parte dos governos em suas três esferas: Federal, Estadual e Municipal, tal como registra-se aqui:

é que se nós tivéssemos uma proposta com esse olhar na formação do cidadão, preparando pessoas para a vida, para a sociedade, para servir o outro, dentro de qualquer campo do conhecimento em que eles estejam, com certeza, teremos uma sociedade mais humanizada e uma sociedade mais preparada. (CR)

CT ainda acrescenta:

A partir da Lei 3.415, essas discussões sobre as ações pedagógicas que possam levar o estudante até um entendimento do contexto social, ele possa se inserir dentro desse processo, (...). Ai, eu cito o exemplo de um componente que já inserimos em 23 escolas do Programa PROERD e está dentro das escolas bilíngues que nós criamos. Esse ano, nós criamos duas escolas bilíngues para o ensino médio: de espanhol e inglês vamos ampliar para francês e japonês, que é o projeto de vida e empreendedorismo. É, particularmente, em uma pesquisa que realizamos no ano passado. Os alunos têm demonstrado interesse grande, porque vem atender a uma demanda, que é fazê-los entender o que é um projeto de vida. Eles precisam ter essa perspectiva de compreender como podem, a partir do mercado de trabalho, ter uma função importante. Eles vão poder definir, a partir de suas vocações, uma carreira para eles, seja acadêmica, seja técnica, seja de mini empreendedor. (...) O adolescente, já nesta fase, sofre muitas pressões sociais, econômicas. É uma fase em que os jovens estão suscetíveis a autoafirmação em grupo, elementos e produtos têm efeito muito forte sobre o estudante. A questão de marca, do consumo, de ter os produtos (...), é uma questão de autoafirmação. O Estado tem que estar atento a isso para oferecer políticas no sentido de que, primeiro, possa garantir o acesso dos estudantes às escolas, segundo, à permanência deles e, terceiro, que nessa permanência, essa escola ofereça realmente uma educação significativa, que ele possa entender o que o faz ficar ali. É o ensino que dá perspectivas de trabalho, de uma carreira. Ele precisa ter esse entendimento (...) Que a escola, a partir de agora vai permitir que ele também pode contribuir, indicar componentes e também na construção desse currículo para ele. (CT)

Nesta mesma linha de raciocínio Siman (2017), menciona que, quando Sócrates questionou o senso comum, que defende a ideia de que “aprender consiste em adquirir novos conhecimentos.[...], em vez disso, que se trata de organizar e evocar conhecimentos de que já dispomos”. Muitas vezes, “aprender é perder conhecimento. Aprender é também esquecer. Apagar coisas que ocupam lugar inutilmente e outras que, pior ainda, entorpecem o pensamento (Sigman, 2017, p. 248).

Sobre o papel da escola nos tempos atuais, Rocha (2004, apud Coimbra, 2004, p.213) refere que o espaço escolar educa, não somente como espaço de elemento de demarcação, não somente arquitetural, “mas, consideravelmente, pedagógico. São as práticas escolares – enquanto espaço técnico e pedagogicamente construído – que fazem de nós aquilo que somos e é dentro destes espaços – e a partir deles e de suas diversas relações e inter-relações – que se dá o exercício

pedagógico.

No discurso do EAA, pôde-se conferir sua preocupação com a aprendizagem dos alunos, de forma que os aprendizes consigam se relacionar com seus pares, pois “a escola precisa ter clareza de que alguns objetos de conhecimento ele tem que aprender na interlocução com a sociedade, outros na interlocução com a família”. O autor entrevistado, deixa muito claro que, não é papel da escola propor um sistema de valores, mas sim da sociedade de um modo geral, bem como da família de um modo bem particular, “conforme os seus valores e aí por diante, e a escola precisa aprender a respeitar esses valores, por isso que a escola tem que ser laica e de igual condição para todos, porque se apenas repercute os valores de um determinado grupo, ela não cumpre com a sua principal função que é fazer com que a ciência oriente as tomadas de decisão” (EAA).

Em relação a priorizar a aprendizagem dentro do espaço da escola, pois tudo e toda a ação educativa deve ter propósito e finalidade, este entrevistado argumenta que “o espaço ideal da escola é de priorizar a aprendizagem, de garantir a aprendizagem e de realizar a aprendizagem”. Neste sentido, esclarece sobre a necessidade de considerar os “novos processos didático-pedagógicos, que propõem por exemplo, as neurociências e as ciências cognitivas que têm mais profundamente compreendido e demonstrado como o cérebro aprende”.

Se não se presta mais atenção a estes novos saberes, de como se aprende, como se vai poder ajudar os alunos? E o entrevistado considera que se não “compreendermos como o cérebro aprende, nós nunca vamos ensinar adequadamente, ou produzir um processo pedagógico que seja adequado ao modo próprio de aprender daquele cérebro, daquele ser humano integral que está presente na escola”.

Aborda, ainda, acerca dos processos centrados na aprendizagem, pois a escola deve ser holística: “primeiro, uma escola onde todos os processos não estejam nem centrados na necessidade da escola, nem na necessidade do professor, mas na aprendizagem, ou seja, toda a estrutura da escola, seus processos pedagógicos e projeto político-pedagógico devem estar orientados pelo conceito de aprendizagem ou pela resposta à pergunta: como o sujeito aprende?”

Para dialogar com este entrevistado, foi convocado Freire (2002, p.46) que exige o reconhecimento da identidade cultural:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor o a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Uma outra questão muito discutida e que surge no discurso do EAA é sobre uma escola sem disciplinas. Como isso pode acontecer? Convocam-se, agora, os Parâmetros Curriculares Nacionais que, em seu bojo, trazem os temas transversais a serem atravessados pelos conteúdos e por todas as disciplinas que quase sempre nunca se consegue trabalhar. São temas, como saúde, transporte, sexualidade e outros, como a pandemia (tema universal) ou a violência (tema

local), ou seja, é a transversalidade que leva à interdisciplinaridade:

Os Temas Transversais são temas que, apesar de estarem organizados em função de sua finalidade principal, necessitam de uma epistemologia própria, nutrindo-se fundamentalmente de conhecimento científico, filosófico e moral de uma determinada cultura. (Santos, 2008, p.114)

Os temas transversais são importantes para que aconteça a interdisciplinaridade na escola, pois quando se trabalha com temas transversais, o planejamento da escola e do professor deverá seguir a interdisciplinaridade (esse processo / essa metodologia), mesmo num currículo obeso e fechado como o que ainda temos nas escolas de ensino médio. Para o EAA, o ideal seria uma escola sem disciplinas, pois “do ponto de vista curricular, seria uma escola sem disciplinas, sem uma organização disciplinar, você teria um currículo, mas esse currículo não seria organizado por disciplinas, poderia ser organizado por saberes necessários a cada fase do desenvolvimento da criança.”

Fazenda (1993) refere que a prática interdisciplinar sofre impedimentos resultantes da formação cultural da sociedade. É a sociedade quem reflete “no setor educacional através da formação do professor, treinado por um saber fragmentado” deverá realizar o seu trabalho sob as mais diversas influências. Tais influências manifestam-se no dia-a-dia da sala de aula, “onde o professor realiza um trabalho solitário e para qualquer iniciativa de criação do saber sofre inibições pela ausência de estímulos” (p. 74).

Na busca incessante por uma escola “sem disciplinas”, onde se trabalhem as necessidades dos estudantes e das pessoas de uma forma geral, concomitantemente, também se busca por uma escola diferente que António Nóvoa não se cansa de dizer que talvez tenha outro nome, que talvez não seja mais escola, haja vista que os espaços se ampliaram, e estão divididos em físicos e virtuais. Uma escola diferente também defendida pelo EAA, que defende: “quando você me instiga a desenhar uma escola diferente, que ela possa ser crítica e criativa, reflexiva. Para ela realizar a criticidade, a reflexividade, ela precisa se desenvolver a partir do processo de investigação, portanto a partir de determinados problemas.”

Também esta mesma questão foi discutida com os pedagogos que foram convidados a dialogar sobre o assunto. Altamente tácitos, são eles que vivenciam e buscam todos os dias uma forma de a interdisciplinaridade se tornar real nas escolas de ensino médio. A estes foi perguntado: é possível trabalhar em um currículo disciplinar?

Todos disseram ser possível trabalhar a interdisciplinaridade na escola, porém sempre com ressalvas. Para o pedagogo (PV), até se trabalha nas escolas, no entanto de forma ineficiente, pois para “ser um trabalho eficiente, os professores deveriam ter um dia para o planejamento coletivo e o planejamento é por área, mas de forma incompleta. Somente a área de ciências humanas tem um dia específico para o HTP que é segunda-feira. As outras áreas são quebradas: na terça-feira, Física (área de ciências da natureza) e matemática; na quarta-feira: Língua Portuguesa e Inglês (área de linguagens) e, na quinta-feira: Biologia e Química (área de Ciências da Natureza); na sexta-feira: Educação Física e arte (área de linguagens). Ainda há outro problema: professores compartilhados com outras escolas e que não participaram do HTP na escola, pois estão em outras instituições: temos cinco professores que são compartilhados. Outra situação: professores que

lecionam mais de um componente curricular: temos quatro professores nesta situação: um professor leciona filosofia e geografia; outra, sociologia e geografia; e dois docentes que lecionam arte e história”.

O pedagogo (PM) relatou que:

só daria certo se houvesse um esforço de todos os órgãos que regem a educação nesse país em preparar primeiramente os docentes para trabalharem dessa forma. Ocorre que, no ensino médio, que há uma cobrança com resultados nas avaliações externas e os docentes acabam, cada um, trabalhando de forma isolada com seus assuntos preparando o aluno para adentrar na universidade. (PM)

O pedagogo (PZ), esclareceu que “para que se efetive a interdisciplinaridade precisa-se mudar a proposta pedagógica das nossas escolas, formação continuada para os professores trabalharem com os projetos, pois os PCNs foram criados e, até hoje, temos dificuldades de colocar a interdisciplinaridade em prática, no final, acabam saindo ações isoladas” (PZ).

Para o pedagogo (PS), é possível trabalhar a interdisciplinaridade se:

deixarmos de ser individualistas, pensando apenas em blocos separados. Existe uma dificuldade de nos juntar, às vezes não querendo trabalhar juntos na mesma área, quanto mais conversar com outras áreas do conhecimento. [...] Podemos desenvolver projetos com a participação de várias áreas do conhecimento em torno da resolução de problemas, mas parece que se quer fugir daquilo que dá muito trabalho. Educação para dar certo, dá muito trabalho no início. (PS)

Por fim, os coordenadores concordam ser possível trabalhar com a interdisciplinaridade nos tempos de hoje.

Destaca-se apenas a fala do coordenador (CT):

A Base abre essa perspectiva de repensar juntamente com os professores a possibilidade de trabalhar a interdisciplinaridade e a transversalidade como outros documentos normativos já contemplavam, como os PCNs. Então, é o momento de voltar a essa discussão, só que agora com a possibilidade de ela ser contemplada no novo currículo, [...], professores precisam trabalhar de forma dialogada com outros componentes de sua área, não mais de forma compartimentada, onde o professor trabalha somente nos seu componente. (CT)

O autor (EAC) acredita que é possível ter uma escola organizada por problemas de pesquisas, onde os alunos passam a depender do nível do desenvolvimento cognitivo que cada um tem:

certamente a teoria crítica é pertinente cada vez mais, tal como mais necessária no interior das escolas, sobretudo para nos ajudar a interrogar: como podemos reagir a uma tecnologia passiva e reafirmar uma abordagem humanística da educação e dos seus processos formais e informais de aprendizagem?” E responde: “reler os teóricos desde Adorno e Freire até Foucault e outros sobre a teoria crítica, pois isso é uma urgência para restaurar o sentido de questionamento que a escola deve incutir. (EAC)

E continua salientando a importância de se ter uma metodologia de aprendizagem assente na resolução de problemas, porque os estudantes estariam todos em um mesmo patamar:

então, você teria nesse caso, um conjunto de problemas, em níveis diferentes, onde os estudantes, todos estariam tentando resolvê-los por meio da investigação, da reflexão, e isso requer o desenho de novos processos didáticos, uma didática centrada em teorias da aprendizagem, não centradas em tradições de ensino (EAC)

Para o (EAA), tudo isso implica em uma,

reestruturação, por exemplo, da formação dos professores, porque também a formação deles na universidade é totalmente disciplinar, é totalmente positivista. Ela é totalmente técnica, inclusive, em detrimento de uma formação científica. (EAA)

Educação e seus novos rumos traz-nos uma série de inquietações. Noah Harari, (2018, p. 319), fala da sua preocupação com os rumos que o planeta deve seguir, pois “o gênero humano está enfrentando revoluções sem precedentes, todas as nossas antigas narrativas estão ruindo e nenhuma narrativa nova surgiu até agora para substituí-las.”

E questiona: “como podemos preparar a nós mesmos e a nossos filhos para um mundo repleto de transformações sem precedentes e de incertezas radicais?”

É muito importante pensar sobre isso também, quando refere que um bebê nascido hoje estará com trinta anos por volta de 2050. Se tudo der certo, certamente ele fará parte da população que viverá no planeta em 2.100 e “até poderá ser um cidadão ativo no século XXII.” A pergunta é: o que se deve ensinar a esta criança de modo que a ajude a sobreviver e progredir no mundo de 2050 ou no século XXII?

Quais serão as habilidades que essa criança irá precisar para conseguir um emprego, para compreender o que estará acontecendo à sua volta ou até mesmo para “percorrer o labirinto da vida”?

Harari (2018) diz que toda a população do planeta precisará de muita flexibilidade mental e de grandes reservas de equilíbrio emocional.

Terá que abrir mão daquilo que sabe melhor e sentir-se à vontade com o que não sabe. Infelizmente, ensinar crianças a abraçar o desconhecido e manter o equilíbrio mental é muito mais difícil do que ensinar uma equação ou as causas da Primeira Guerra Mundial. Você não é capaz de desenvolver resiliência lendo um livro ou ouvindo uma aula, aos próprios professores falta a flexibilidade mental que o século XXI exige, pois eles mesmos são produtos do antigo sistema educacional. (Harari, 2018, p.327)

As inquietações trazidas por Harari (2018) também levam à reflexão sobre a complexidade do processo de ensinar e aprender nestes tempos modernos. Os alunos são nativos digitais. Já os professores, na sua maioria, na idade de se aposentar e muitos não querem mais investir em suas carreiras. Os professores mais jovens foram formados em uma universidade tradicional que valoriza acima de tudo os conteúdos e não o ser humano em sua essência. Tudo a favor do capitalismo e da busca do lucro.

Diante deste quadro “negro” que foi desenhado pelos sujeitos da pesquisa e que, de alguma forma, denuncia até um sentimento de fragilidade e incapacidade de resolução dos problemas apresentados, existem algumas práticas que podem ser experimentadas em outras realidades e que nos dão esperanças na elaboração de um currículo que as modifique.

6.3 Experiências exitosas

Um espaço foi deixado na pesquisa para que os professores pudessem compartilhar suas experiências exitosas, desenvolvidas no espaço de sala de aula, sabendo-se que tais experiências existem, porém não houve muito êxito neste item.

Devido aos afazeres dos docentes, muitos optaram por apenas deixar algumas dicas pedagógicas, também de suma importância para os estudos aqui apresentados, já que se trata de perceber o que está no imaginário dos professores. Assim:

O professor (P26), disse que um trabalho inovador deve ser algo que busque “suscitar o senso crítico como algo favorável para a interpretação do meio social no qual os alunos estão inseridos”. Para isto, é muito importante um bom diálogo “fundamentado em argumentos, construídos com pesquisa e leitura; e estabelecer na relação professor-aluno um vínculo de respeito, confiança e ajuda mútua”.

O professor (P30) referiu que realizou um trabalho com o tema “Drogas” e este trabalho movimentou os seus alunos do Ensino Médio. Neste caso, um tema transversal e atual em nossa sociedade. Já o Professor (P35), disse que um trabalho inovador deve exigir “o domínio do conteúdo e a diversidade na transmissão, usando metodologias envolventes”. E o professor (P38) disse que realizou um trabalho em sala sobre “aulas com experimentos físicos” pelo qual os alunos demonstraram muito interesse. Logo, observa-se que existem muitas experiências na escola que podem ser *compartilhadas como uma forma de inovação das práticas educativas*.

6.4 Opiniões sobre mudanças a realizar na docência e na construção de uma nova proposta curricular no Brasil

Imagine um grupo de viajantes de um século anterior, entre eles um grupo de cirurgiões e outro de professores primários, cada qual ansioso por ver o quanto as coisas mudaram em sua profissão daqui a cem anos ou mais. Imagine o espanto dos cirurgiões ao entrarem numa sala de operação de um hospital moderno” (matemático Seymour Papert in Escola Conectada – Curso: Mudanças de tempos e espaços para inovação pedagógica, 2020).

Quando se atua na educação com compromisso e responsabilidade social, não é difícil perceber que a escola que se tem hoje, não corresponde ao tempo e aos espaços sociais do presente século, pois a Instituição Escola, da forma como está estruturada, está “falida”.

Portanto, se fazem necessárias, e de forma emergencial, novas formas de pensar a escola. Novas maneiras de pensar o currículo escolar e suas estruturas. Pensando nisso, lembramos um diálogo entre Paulo Freire e Papert (1994), quando ambos demonstram uma séria preocupação para com a Instituição escola presente na nossa sociedade.

É sabido que o currículo que compõe nossas escolas é engessado, disciplinar, limitado e antiquado. **Que as** crianças e jovens, na sua maioria, são “nativos digitais” e não conseguem se adaptar à realidade escolar em que são obrigados a conviver. Por isso, os argumentos de Papert (1994) são significativos e geram reflexão: “Porque durante um período em que tantas atividades humanas foram revolucionárias, não vimos mudanças comparáveis na forma como vimos

nossas crianças aprenderem?

Concorda-se mais uma vez com Papert e também com Freire, ambos falam da urgência em quebrar paradigmas, (modelos calcificados pelos tempos), para que se possa reconstruir os espaços de aprendizagem, melhor dizendo, pensar a educação de maneiras e formas diferentes, pois as pessoas que nasceram neste século, pensam e agem diferente das outras que nasceram em séculos passados.

Por que insistir em adestrar os alunos, para que pensem e se comportem iguais a nós?

Também Moran (2013, p.1) escreve:

hoje, os professores, em qualquer curso presencial, precisam aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora, pois antes ele só se preocupava com o aluno em sala de aula. Agora, continua com o estudante no laboratório (organizando a pesquisa), na internet (atividades a distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aprendiz à realidade, à sua profissão (ponto entre a teoria e a prática) – e tudo isso, fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem. (Moran, 2013, p.1)

Com o avanço da tecnologia, tudo se modificou na sociedade, exceto a maneira de ensinar as pessoas, o que está se tornando inaceitável. Mesmo com a pandemia que assolou o planeta, pouca coisa mudou nas escolas, haja vista que o conteúdo ainda é a prioridade dos professores e especialistas da educação. A COVID-19 chegou ao Brasil em março de 2020 e ainda persiste entre a humanidade.

Com a chegada deste vírus mortal que tem ceifado a vida de pessoas queridas, de amigos e de parentes, todos os professores foram obrigados a utilizar a tecnologia para alcançar os seus alunos em suas casas, pois não é permitido aglomeração, ajuntamento de pessoas e, para isto, existe um protocolo estabelecido pelo Ministério da Saúde a ser seguido por todos.

Mesmo assim, o ensino tradicional sobrevive na maioria das escolas, dando a perceber a necessidade de mudança, da forma de ver o mundo, de sair da caixinha, encontrar novas maneiras de ensinar, ousar e criar. Não é possível entender como um professor pode exigir que uma criança fique quatro horas sentada em uma carteira desconfortável, em uma sala superlotada e, muitas vezes, muito quente para ouvir o mestre falar sem parar. É realmente tedioso, até mesmo para os adultos.

6.5 Síntese

A pesquisadora trabalha na educação desde 1985, às portas de uma aposentadoria, mas mesmo assim não desiste na busca de deixar um legado na cidade onde mora, por isso, insiste e investe na pesquisa científica, estuda, escreve, faz palestras na área de educação, elabora projetos que oportunizam aos estudantes a se colocarem como protagonistas de sua história. Atualmente, coordena três projetos de sua autoria na escola estadual onde trabalha: O primeiro, “Aula no rádio”, o segundo, “A arte na hora da merenda” e o terceiro, “pensando fora da caixa”.

Como trabalho voltado para a coletividade, é diretora de um grupo de cântico que envolve 60 jovens na faixa etária de 11 a 25 anos cujo objetivo principal é formar jovens protagonistas, utilizando como estratégia principal a música.

A tese intitulada “A docência, o currículo e a construção de novos espaços de aprendizagens: um estudo em escolas de ensino médio brasileiras” é a prova do que foi dito acima. O tema fascina porque as pesquisas mostram que, no Brasil, já existem escolas que pertencem a uma rede de ensino inovador. São Escolas que têm parcerias com outras instituições da sociedade e desenvolvem uma prática pedagógica voltada para a realidade dos jovens e do atual contexto histórico.

Muitas delas são escolas públicas e outras particulares, onde os professores decidiram “sair da caixinha”. Essas escolas mudaram suas realidades de ensino e de aprendizagem e compartilham suas experiências para o mundo. Nessa linha de pensamento, foi de grande relevância a oportunidade que a pesquisadora teve de, junto com a sua orientadora, visitar e conhecer a Escola da Ponte em Portugal, em outubro de 2019, onde foi possível constatar a relevância do trabalho que ali é desenvolvido com muito compromisso e seriedade. É simplesmente fabuloso e encantador! As crianças possuem autonomia, estudam em pares ou sozinhas e aprendem para a vida. São orientadas por um tutor na elaboração dos projetos que podem ser coletivos ou individuais.

Nessa escola, foi possível observar que existem muitos espaços de aprendizagens como: quadras poliesportivas, campos, salas para oficinas diversas e outros ambientes de aprendizagens, tudo muito simples e prático. Existe também muita disciplina e rigor no que é proposto aos alunos e professores.

E foi assim que, já motivada e inspirada pela Escola da Ponte, mesmo antes de conhecê-la pessoalmente e também por meio da escola que tem o projeto Âncora no Rio de Janeiro - Brasil, foi que, em 2018, a pesquisadora foi convidada a realizar uma palestra para professores de duas Escolas Estaduais, sobre a “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implantação no Ensino Médio”. Nesse dia, estava entre os professores uma diretora de uma das escolas particulares do município que a desafiou a criar um Projeto para a sua escola com base nas propostas das escolas “inovadoras.

O desafio foi aceite e o projeto começou a ganhar corpo e recebeu o título: “Escola dos Sonhos”, de autoria e coordenação da pesquisadora, mas elaborado de forma coletiva. Com a ajuda dos professores José Pacheco, Palmira Alves (portugueses) e Carolina Brandão (brasileira), o projeto nasceu e tomou vida.

O professor Pacheco contribuiu de forma significativa, enviando as obras: “Dicionário dos Valores e Aprendizagens em comunidades de sua autoria. A professora Carolina Brandão foi entrevistada, por que a sua pesquisa de doutorado tinha sido na Escola da Ponte e a professora Palmira leu e analisou o projeto, dando-lhe grande importância.

Dai para a frente, o corpo docente da escola e funcionários foram reunidos, para fazerem a pergunta básica recomendada a cada início de qualquer proposta pedagógica: Qual a escola que temos? e qual a escola que queremos?

Com as respostas dos envolvidos, a teoria foi tomando corpo e os “dispositivos” foram sendo registrados,

buscando, de forma pragmática, desengessar o currículo daquela instituição escolar, a fim de se tornar mais aberto, dinâmico e flexível. Também foi possível ouvir os estudantes e os pais, bem como, a comunidade escolar. Surgiu assim, o Projeto “Escola dos Sonhos”, tendo como fundamento os valores éticos e cristãos, a pesquisa científica e as metodologias ativas que, em 2020, também foram adotadas pela Rede Adventista de Educação da Região Amazonas, Roraima.

Através dos Cursos realizados pela pesquisadora da Escola Conectada, foi possível conhecer outras experiências inovadoras que a deixaram fascinada pelo trabalho que era realizado com o apoio da Rede Telefônica e de outras Instituições que financiam projetos educacionais.

Foi possível, através destas oportunidades de estudos a distância, realizar muitos cursos, entre eles: “Mudanças de tempos” e “Espaços para a inovação pedagógica”. Nesses dois cursos em específico, foi possível conhecer mais quatro escolas públicas “inovadoras”, as quais a fizeram viajar no tempo para o futuro e desejar conhecê-las de perto.

Todas estas instituições têm canal no Youtube, disponível para todos que queiram aprender e perceber que é possível tornar sonhos em realidades.

Estas escolas trabalham com a comunidade local e buscam parcerias com outras instituições. Ali, os alunos têm voz ativa, participam de assembleias e participam nas tomadas de decisões da sua escola. A gestão é participativa e democrática e os alunos aprendem uns com os outros, envolvendo-se em atividades ativas e envolventes na comunidade. A pesquisa é uma realidade no seu contexto; existe respeito entre todos os sujeitos do processo; as pessoas não têm medo de errar e, por isso, demonstram mais autoconfiança e nos seus pares. São mais ousados, constroem, desconstróem e reconstróem.

Tal processo é muito interessante, pois acontece através do diálogo. Freire, em uma conversa com Papert, diz que a escola deveria desafiar a curiosidade epistemológica do aluno para incentivá-lo a descobrir a razão de ser dos factos, dos objetos, do conhecimento e não fazer o que e como está fazendo agora.

Quando o aluno vai para a escola, todo o conhecimento que com ele chega na escola é ignorado. Ninguém pergunta ao aluno o que ele sabe, porque todos da escola têm um currículo dominante criado pelos governos e que tem que ser cumprido. Uma educação bancária, como denominou Paulo Freire em seus escritos.

As escolas “inovadoras” seguem a tendência pedagógica da Escola Nova, que segue a linha de pensamento do pensador e filósofo John Dewey (1859-1952). Este autor teve grande influência na educação até os dias de hoje, inspirou diretamente os professores no Brasil, na década de 30 e as suas ideias voltam com muita ênfase no aluno como protagonista da sua história, como centro da pedagogia e do processo educativo, em que o professor deve agir como um orientador. Assim, retomamos a nossa problemática : Que mudanças curriculares se fazem necessárias nas escolas de Ensino Médio no Brasil, para que se tenham práticas de desenvolvimento do currículo que respondam aos desafios do presente século?

Mais do que nunca, é necessário que os professores não só conheçam os conteúdos, mas também tenham um conhecimento básico da computação (informática) e das TIC para, assim, poderem auxiliar os alunos na aquisição dos

saberes e, ainda, ajudar a transformar informação em conhecimento científico, contribuindo para que os estudantes consigam “aprender a aprender”.

Neste sentido, as 10 competências apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são necessárias para a construção desta nova escola que, como diz Freire, não importa que nome se dará à nova escola, mas que, com certeza, não será mais como a conhecemos hoje.

A escola que temos é uma herança do século XVIII para todos no Brasil. Também comungam desta ideia Maurice Tardiffe (2010), António Nóvoa (2009), Pierre Levy (2013) e tantos pensadores, considerados modernos, que defendem a linha das escolas transformadoras e inovadoras. Sobre as competências exigidas na BNCC e que devem nortear as ações pedagógicas neste novo mundo, destacamos as competências 3: “valorizar e fruir sobre as diversas manifestações artísticas e culturais; a 5: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais” e também a 9: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação”.

Realmente, ao conhecer as escolas “inovadoras”, muito se percebe sobre a presença destas competências, bem como, a presença de três valores: respeito, autonomia e responsabilidade. Esses foram os adotados na criação da Escola da Ponte, escola que serve de referência para o mundo.

Na pesquisa realizada, os pedagogos e os coordenadores falaram sobre a importância de trabalhar os valores na escola de Ensino Médio.

De acordo com os pedagogos entrevistados,

cabe à escola o ato de ensinar de modo crítico e reflexivo, pautando o saber como prática de liberdade. [...], neste sentido, embora a educação seja trabalhada com os princípios éticos e valores que formam o caráter humano, as questões religiosas ficam a critério da família que é a principal responsável para conduzir este processo.

No Ensino Médio, a carga de conteúdo programático é muito grande, o período em que os alunos permanecem na escola é curto (três anos) e são muitos componentes curriculares, visto que ainda há os preparativos para os processos seletivos (PSC, SIS, ENEM, SAEB, vestibulares e outros). Então, o tempo é curto. Os valores são trabalhados de forma interdisciplinar e ações para a cidadania, de forma pontuais como: o dia D de combate ao bullying, Educação para o trânsito e outros. Com certeza, ensino religioso e ações para a cidadania poderiam fazer uma grande diferença nas escolas de ensino médio. Como os adolescentes e jovens estão em fase de mudanças, onde sua estrutura emocional está em conflito, seria ideal minimizar muitos problemas que ocorrem com eles” (PM). A PC refere que os jovens hoje nas escolas estão sem referências.

É importante trabalhar os valores na escola para validar jovens mais cidadãos, fraternos e humanos, haja vista o enfrentamento de uma crise com a juventude que, a cada dia, vive conflitos familiares que os levam à depressão e muitas vezes ao suicídio.

É necessário o envolvimento de todos para solidificar os valores como pilar de uma sociedade.

Esta é já uma prática nas escolas estaduais da região já há algum tempo com a implantação do Projeto Árvore dos Valores, que deu muito certo em nossa rede estadual de educação [...] a gente sente no dia a dia de nossas escolas, naquilo que se refere à disciplina, à organização, à redução do índice de depredação do patrimônio público, que a gente vem observando a cerca desses anos em que estamos a frente dos trabalhos da educação” (CR).

A questão da cidadania é algo que passa também por outros aspectos como democracia, ao papel político. Também a questão religiosa é importante, porém, temos que ter todos os cuidados para que isso não possa sair dentro de um raio que possa interferir num processo de formação do indivíduo que tenha uma visão crítica. Quando se trata do ensino religioso, não seria o ensino de uma religião específica e de que seus dogmas sejam definidos como algo, uma verdade superior.

Resta-nos, perguntar a nós e a todos: Como serão as salas de aulas daqui para a frente?

Segundo Moran (2013), estudar com qualidade implica organizar e gerenciar atividades didáticas em, pelo menos, quatro espaços: 1º) Reorganização dos ambientes presenciais; 2º) Atividades nos ambientes presenciais conectados; 3º) A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem; 4º) inserção em ambientes experimentais, profissionais e culturais.

1) Reorganização dos ambientes presenciais:

Em regra geral, os encontros nas alas de aula são para conhecimento mútuo, para organizar os procedimentos didáticos, para motivar os alunos, para dar-lhes instrumentos sobre as etapas das pesquisas e sobre a alternância com outros ambientes. Depois que se recebem as orientações e realizadas as atividades propostas pelo(s) professor(es), volta-se para a sala de aula para uma troca de experiências, para uma contextualização e generalização da aprendizagem individual e coletiva. Assim, vão-se intercalando novas situações presenciais com atividades fora da sala de aula. Tudo isso, porque a sala de aula como ambiente presencial tradicional precisa ser redefinida. “Até agora, identificamos ensinar como ir regularmente para este ambiente, mas aos poucos, ele se tornará um local de começo e de finalização de atividades, intercalados com outros tempos em que frequentaremos outros ambientes (Moran, 2013, p.1).

O ideal é que cada sala de aula tenha pelo menos um computador com projetos multimídia; que sejam as salas confortáveis, com boa acústica e tecnologias, das mais simples até as mais sofisticadas. Também é importante que os professores tenham acesso à internet na própria escola, e na própria sala de aula para realização das pesquisas com os alunos.

Moran (2013, p.1) salienta que:

com o avanço das redes sem fio e o barateamento dos computadores, as escolas estarão conectadas e as salas de aulas podem tornar-se espaços de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de intercomunicação on-line, de publicação, com a vantagem de combinar o melhor do presencial e do virtual no mesmo espaço e ao mesmo tempo. (Moran, 2013, p.1)

Também o uso de microfones e de amplificadores para os professores que dão aulas para mais de 50 alunos. O foco dos cursos presenciais e a distância devem ser o desenvolvimento da pesquisa para que o aluno se torne um pesquisador. Pesquisar de todos os meios e formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as maneiras de interação. Pesquisar juntos em algumas vezes, outras vezes em grupos e também individualmente. Combinar pesquisa presencial e virtual, lembrando de relacionar os resultados, compará-los, contextualizá-los, aprofundá-los e sintetizá-los.

Na verdade, requer que se entenda que o novo contexto exige que aulas se reconfigurem e uma das maneiras encontradas hoje para dar conta desta realidade é o ensino híbrido que mescla o ensino presencial com o ensino a distância.

2) Atividades nos ambientes presenciais conectados:

É importante entender a realidade de cada escola. Muitas ainda não possuem computadores, nem sequer um ponto de internet tão importante em qualquer ambiente hoje, pois todas as pessoas se conectam através do Whatsapp, e-mail, instagram, facebook e outros correios eletrônicos. Então, a sugestão é que os professores:

programem em uma de suas primeiras aulas uma visita com os alunos ao laboratório de informática, a uma sala de aula com micros suficientes conectados a internet. Nessa aula (uma ou duas) o professor pode orientar a fazer pesquisas na internet, a encontrar os materiais mais significativos para a área de conhecimento que ele vai trabalhar com os alunos; para que aprendam distinguir informações relevantes de informação sem referência. Ensinar a pesquisar no Web ajuda muito alunos na realização de atividades virtuais depois, a sentir-se seguro na pesquisa individual e grupal (Moran, 2013, p.2)

Outra sugestão relevante para os professores é que devem conhecer muito bem as plataformas virtuais, a fim de que possam orientar os alunos a conhecerem estes dispositivos e saberem como utilizá-las, postando seus trabalhos e sabendo como enviá-los através destas plataformas, saber participar nos fóruns, num chat, tirar dúvidas técnicas e outros, haja vista que a maioria dos alunos ainda estão pouco familiarizados com estes dispositivos.

3) A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem

Nessa etapa, os estudantes já conhecem o ambiente de aprendizagem virtual de sua escola, já se conhecem, sabem das suas capacidades e limitações e já podem iniciar a parte do curso escolar que será realizado a distância, fazendo parte em sala de aula e parte a distância, realizando atividades, individuais, em pequenos grupos e no coletivo.

A competência que o professor deve possuir é de total autonomia, sabendo gerir os tempos a distância combinados com o presencial. Sempre verificando o que será mais proveitoso e significativo, uma boa aprendizagem para seus alunos. O que pode ser melhor trabalhado presencial e o que pode ser enviado através das plataformas digitais?

Cada vez mais os alunos terão atividades a distância e menos aulas presenciais. Isso é muito comum em cursos de pós-graduação, onde os alunos se dirigem às universidades apenas uma vez na semana ou no mês para receber uma

aula, discutir um assunto ou tirar dúvidas com os professores.

Sobre os ambientes virtuais, existem os simples e os mais complexos. Como simples, tem as páginas de grupos. Já os mais complexos são as plataformas virtuais integradas. Existem os ambientes gratuitos (Moodle e Teleduc) e também os ambientes virtuais pagos: a Blackboard. Também há os ambientes de códigos fechados, que podem ser gratuitos ou pagos, não se pode mexer no código-fonte. E os de código aberto que até permitem modificar o programa, como o Moodle - é um dos ambientes virtuais que mais crescem hoje, por ser livre, feito de forma compartilhada e de código aberto.

Para Moran (2013, p.3) “[...] há três campos importantes para as atividades virtuais: o da pesquisa, o da comunicação e o da produção-divulgação”. A pesquisa pode ser individual de temas, experiências, projetos, de textos. Sobre a comunicação pode realizar debates off e on-line sobre os temas e experiências pesquisadas. Sobre a produção, é importante que sejam divulgados os resultados no formato de multimídia, hipertextual, “linkada” e para os colegas de sala de aula deve ser publicada as conclusões dos trabalhos, bem como, para a comunidade externa ao curso.

Assim, entendemos que os ambientes virtuais complementam o que o professor faz em sala de aula. Neste sentido, cada vez mais os alunos e professores terão menos encontros presenciais e mais encontros virtuais, caminhando para a educação do futuro.

4) Inserção em ambientes experimentais, profissionais e culturais.

A escola pode estender-se fisicamente até os limites da cidade e virtualmente até os limites do universo. A escola e a universidade podem integrar os espaços significativos da cidade: museus, centros culturais, cinemas, teatros, parques, praças, ateliês, centros esportivos, centros comerciais, centros produtivos. Podem organizar os currículos com atividades profissionais ou sociais, com apoio da comunidade. (Moran, 2013, p.4)

Os espaços se alargaram, a sala de aula é o mundo como disse o EAA, sujeito desta pesquisa. Essa afirmativa me causou uma liberdade extraordinária, pois sempre tive desejei que alguém confirmasse esse meu pensamento de aprender na prática. Quando estive como professora na Universidade, sempre busquei criar projetos que proporcionassem experiências extraordinárias para os estudantes e foi assim que realizamos a Colcha de retalhos; Brincando eu ensino e aprendo; Isto eu sei fazer; Bate papo com os filósofos, entre outros. Quando estive na coordenação de educação (CREI), também fui a responsável por criar projetos e implantá-los nas escolas, com os quais tivemos muito sucesso e que até hoje perduram, como: o momento cívico, a árvore dos valores, a agenda 21, o Projeto EU (Estudantes na escola), o EM (estudantes no ensino Médio), o Projeto de Vida e tantos outros. Quando estive como secretária de educação, criamos o Projeto: Escola na Praça. Todos estes projetos tiveram uma grande parceria com a comunidade, alargando assim os espaços educativos, porém, nem mesmo as Universidades deram a importância devida a tais ações. Todas as ideias, foram inspiradas em homens como Jesus Cristo, Paulo Freire, Moacir e António Nóvoa, homens à frente de seu tempo que me inspiram e me ajudam a ter boas ideias na esperança de modificar realidades.

Tudo o que Moran (2013) escreve neste texto é real e vale a pena pensar sobre, pois se:

os alunos fazem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais, significativa, viva, enriquecedora. As Universidades e os professores nos seus currículos e cursos atividades integradoras da prática com a teoria, do compreender com o vive, de vivenciar, o fazer e o refletir, de forma sistemática, presencial e virtualmente, em todas as áreas e ao longo de todo o curso. (Moran (2013, p.4)

Não é difícil fazer as parcerias com a comunidade e proporcionar aos alunos um ensino mais significativo, onde eles vão aprender para toda a vida. Mas para que isso se realize há de se ter uma boa articulação com todos da cidade. Também políticas públicas relevantes que atendam às reais necessidade da comunidade e muita ousadia para se enfrentar os problemas da sociedade virtual e real.

CONCLUSÃO

Nesta conclusão retomar-se-ão as três questões norteadoras da pesquisa, que serviram como fio condutor da pesquisa. Assim:

1. As Escolas de Ensino Médio estão trabalhando de acordo com as políticas públicas de Estado estabelecidas para elas?

Segundo os entrevistados, as Escolas de Ensino Médio, apesar de todas as dificuldades relatadas, como por exemplo: a ausência de políticas de formação docente e as próprias condições das escolas, o trabalho realizado e desenvolvido pelos docentes, pedagogos e coordenadores, visam obedecer de forma rigorosa ao que se pede para que as metas estabelecidas sejam alcançadas. Porém, consideram necessário que se melhore o processo de comunicação, articulação e apoio entre a Secretaria de Educação e os gestores nas escolas e, conseqüentemente, com os docentes, alunos e comunidade em geral.

Sobre a implantação da Base Nacional Curricular percebeu-se que, apesar de o Estado ter iniciado o processo há já alguns anos (2009), através do PROEMI (Programa de Ensino Médio Inovador), a ideia de inovação não foi bem assimilada pela maioria das escolas de ensino médio, o que certamente dificultou o processo de implantação da Base. Isso está bem exposto no discurso dos entrevistados, pois quer os professores, quer os autores não se mostraram favoráveis a tais mudanças legais. Porém, os coordenadores consideram que é positivo e realçam mesmo a participação de todos neste processo de transformação, principalmente dos alunos.

Os coordenadores demonstraram uma perspectiva favorável à implantação da BNCC. Os autores, assim como os professores, não foram favoráveis, chegando um a dizer que a Base não seria necessária pois, para ele, os PCNs são melhores do ponto de vista da democratização, da liberdade ao trabalho docente, das escolhas do professor ao livro didático. Um dos autores entrevistados afirmou ser a Base Nacional “controladora, esquizofrênica e ilegal”. Outro autor complementou

dizendo que geralmente as Propostas educacionais vêm com a retórica de “numa lógica de uniformização e na base da evidência de resultados acadêmicos”. Azevedo (2004), afirma que muitas vezes as Políticas Públicas apenas procuram atender aos interesses da Classe hegemônica. Na verdade, são políticas de prestação de contas.

Em um outro momento, referem os autores que, apesar de as Políticas buscarem a uniformização, ainda se há muitos Programas que ajudam no processo de formação das pessoas. Assim, destaca que todos os países têm uma missão concreta ao nível da educação para cumprir o 4º objetivo do desenvolvimento sustentável das Nações Unidas que é assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades ao longo da vida para todos; como a garantia da Universidade; da pré-escola aos três anos de idade; melhoria da qualidade da educação básica correspondente à escolaridade obrigatória de 12 anos; investimento na educação pública, diversidade, flexibilidade curricular e reconhecimento dos professores; qualidade das aprendizagens; implementações de aprendizagens essenciais, significativas e relevantes; Inclusão e diferenciação da educação e formação com vista ao sucesso, cosmopolita e digital; Consolidação de uma prática de aprendizagem baseada na literatura.

A Base Nacional Comum Curricular exige que o currículo tenha disciplinas comuns a todo o território Nacional e outras diversificadas. Realçamos como positivo que o Estado tem uma política que tem dado certo para a inclusão dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, contratando um professor cuidador, a fim de que esse aluno seja atendido em suas especificidades.

Mesmo as políticas educacionais consideradas adequadas e favoráveis criam competitividade entre as escolas. Nenhuma escola quer estar abaixo das metas estabelecidas pelo governo e, por isso, buscam de todas as formas apresentar os melhores resultados, mesmo que muitas vezes sejam camuflados.

Observou-se também que a ideia de se trabalhar com comunidades de aprendizagem, (ideia defendida por Antônio Nóvoa) ainda não está muito bem amadurecida entre os professores entrevistados nesta pesquisa, sendo que a preocupação em dar conta da burocracia existente na escola tira do docente o foco do processo de ensino e aprendizagem. A exemplo podemos citar: o preenchimento dos diários que agora são digitais e tem prazos apertados para seus preenchimentos. As cobranças são inúmeras, como: preparar os estudantes para as avaliações externas, ao mesmo tempo que precisam desenvolver os projetos de pesquisa. A excessiva sobrecarga de trabalho que não lhes sobra tempo para acompanhar a evolução do mundo e buscar uma melhor qualificação. Como fazer para estar na sala de aula e, ao mesmo tempo, se qualificar profissionalmente em cursos presenciais ou on-line?

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) (2018) demonstrou que é necessário mais investimentos para o Ensino Médio, como por exemplo: investir na qualificação dos professores e dar toda a estrutura necessária. As avaliações do Ensino Médio no país não são favoráveis.

A maioria dos professores não tem um sentimento de que ser professor é uma profissão importante. Se perguntarmos a um jovem o que quer fazer na faculdade, ele fala de qualquer profissão, mas nunca diz “eu quero ser um

professor”.

Apesar de os professores não concordarem com a implantação da Base Nacional Comum Curricular, acreditam que esta escola precisa de ser desconstruída para que tenhamos uma nova escola, que venha atender as reais necessidades e demandas do século XXI.

2 - Quais as condições oferecidas às escolas e aos professores do Ensino Médio, que possibilitam a renovação de suas práticas docentes?

Em alguns momentos durante a pesquisa, os entrevistados referiram que a Escola precisa de ser reinventada, porém em outros momentos salientaram que já perderam a esperança de uma renovação das suas práticas pedagógicas, pois consideram que todas as decisões são fruto de aspectos político partidários. Este tipo de política busca apenas verificar os interesses de um grupo e não de uma comunidade. E pela “politicagem” que vêm ocorrendo em todo o país, o que se oferece no momento para a “desconstrução” da escola que se tem, é visto por muitos de forma incrédula.

Alguns entrevistados disseram que “a Base Nacional Comum Curricular precisa mesmo sair do papel e ganhar corpo no chão da escola”. Há necessidade de uma escola que reelabore seus currículos, pois existe muita expectativa dos entrevistados em relação a Base, mesmo que a maioria não concorde com a implantação da mesma. A principal preocupação é: como realizar o que se exige no documento legal sem as condições necessárias para que se desenvolva uma prática docente inovadora?

As escolas de Ensino Médio que participaram da pesquisa não possuem laboratórios de informática, nem tão pouco laboratórios de ciência e nem de química. Na maioria das escolas, as bibliotecas não funcionam. Algumas escolas só possuem mesmo as salas de aula. Nas escolas pesquisadas até existem espaços físicos que poderiam ser aproveitados, mas ainda prevalece a ideia de que o único espaço para se estudar são as salas de aula. O termo espaço de aprendizagem ainda está confuso para os professores, ainda não têm uma cultura de utilização de novos espaços

Os professores, na sua maioria, consideram que a escola não está atendendo ou proporcionando as condições para que o trabalho se concretize, nomeadamente para a diferenciação curricular. A Escola não proporciona espaços para estudos e troca de experiências que ajudem na melhoria das aprendizagens.

Relativamente às práticas de avaliação, os professores consideraram o processo avaliativo como uma maneira de também ensinar e os erros dos alunos devem ser vistos como uma estratégia de formação. O objetivo da avaliação formativa é verificar a aprendizagem dos alunos e, se a maioria não conseguiu assimilar os conteúdos, o professor deve modificar sua maneira de ensinar para que se alcance a maioria dos alunos e não somente alguns.

Os professores não se sentem preparados para os desafios do presente século, pois sentem-se adoecidos diante de tantas exigências que lhes são impostas. Seria muito útil trabalhar com equipes multidisciplinares (psicólogos e enfermeiros dentro da escola) para atenderem os alunos que também estão doentes, uns com ansiedade, outros depressivos, casos de abusos de toda forma, alguns com pensamentos suicidas, gravidez na adolescência, desemprego na família, pais

separados, violência familiar e até crimes, uma desagregação social. Tudo isso, dificulta uma boa aprendizagem dos alunos e um melhor desempenho de todos na escola.

Salientaram o conflito de gerações, de um lado os alunos que nasceram na era digital e de outro os professores que são analfabetos desta nova maneira de interatividade. Logo se percebe que os professores almejam por uma melhor formação docente e uma melhor remuneração, bem como, a necessidade de se prepararem para se adaptarem aos novos espaços que a sociedade exige que sejam preenchidos pelos atores sociais.

Em síntese: os professores consideram que os seus maiores desafios são: a existência de equipes multidisciplinares, uma formação voltada para as tecnologias e como utilizá-las na sala de aula, recursos físicos adaptados à realidade escolar e uma boa remuneração. A prova disso é que os professores estão saindo do seu país para buscar formação e, conseqüentemente, melhorar a sua prática docente e também a remuneração.

3 - Que práticas docentes podem ser consideradas adequadas e significativas, atendendo as novas diretrizes curriculares para o ensino médio na construção de novos espaços de aprendizagem?

Para os professores, um trabalho inovador deve suscitar o senso crítico como algo favorável para a interpretação do meio social no qual os alunos estão inseridos. Para isto, é muito importante o diálogo, fundamentados em argumentos construídos com pesquisa e leitura, bem como, estabelecer um vínculo entre professor e aluno pautado no respeito e na confiança mútuos. Exige, ainda, o domínio do conteúdo por parte do docente e muita diversidade de metodologias envolventes ao transmitir os conteúdos aos alunos. O trabalho experimental é fundamental para despertar o interesse da maioria dos alunos.

Considerando que o espaço de aprendizagem é o mundo, a escola deve ser o espaço de ensinar e aprender um conjunto de conteúdos específicos, de conteúdos conceituais, não deixando fora do foco as atitudes, valores, comportamentos, logo, seria dar aos estudantes, o que eles não têm em outros espaços, que são os espaços sociais.

Assim: Que mudanças curriculares seriam necessárias nas escolas de Ensino Médio, no Brasil, para que as práticas de desenvolvimento do currículo respondam aos desafios do século ?

Para os professores, a BNCC vai alterar significativamente o Ensino Médio. Necessário: formação;

✓ Os pedagogos revelaram angústia pois, apesar de considerarem necessário a reelaboração dos currículos na escola, não perspetivam a BNCC de forma positiva neste momento de crise. Necessário: mais autonomia das escolas para não uniformizar currículos, mas contextualiza-los. O currículo deve ser contextualizado, o projeto curricular deve ser inclusivo e que a organização curricular por disciplinas dificulta a interdisciplinaridade;

✓ Os coordenadores consideraram importante reestruturar o currículo para garantir a identidade da região. Necessário: participação de todos - alunos, professores, encarregados de educação e comunidade.

✓ Para os autores, a BNCC é “esquizofrênica, contraditória e ilegal”. É um obstáculo à inovação, pois trata-se de propostas curriculares numa lógica de uniformização e na base da evidência de resultados acadêmicos. Necessário:

autonomia;

✓ A formação de professores é uma miragem. Necessário: apoiar a reelaboração da cultura pessoal e profissional dos professores. A falta de investimento em educação e valorização do professor põe em risco a qualidade das instituições.

✓ A avaliação deve ser reguladora, processual, contínua, mas predominam os testes;

Em relação aos novos espaços da aprendizagem: desafios às políticas e às práticas, se faz necessário:

✓ Criação de equipas multidisciplinares;

✓ Formação contínua, nomeadamente para implementação das tecnologias da informação e da comunicação;

✓ Valorização social e profissional do professor;

✓ Autonomia das escolas;

✓ Mais participação da comunidade nas decisões da Escola

✓ Mudança de paradigma: do paradigma do ensino para o paradigma da investigação.

Por isso se faz necessário que se tenha a formação continuada e mais investimentos na educação para que os docentes estejam melhores preparados para enfrentar os desafios da modernidade. (PARAGRAFONORMAL)

Nesta linha de raciocínio, Flores et al, 2017, p.01 escreve:

A formação de professores constitui uma das temáticas que tem sido objeto de debate nem sempre consensual sobre as suas finalidades, o seu currículo, os seus modos de organização e o seu impacto na aprendizagem profissional dos docentes. Trata-se, portanto, de uma temática que tem sido estudada a partir de uma diversidade de olhares que encerram determinadas conceções de professor, de escola e de educação; daí a existência de uma diversidade de modelos, de contextos e de percursos de formação e de modos distintos de olhar para o papel das universidades e das escolas no processo formativo dos futuros professores (Flores *et al*, 2017, p.1).

A fala dos autores acima vêm confirmar as questões aqui trazidas para mais uma reflexão, por ser um assunto que sempre estará em pauta, sendo visto e analisado por vários ângulos e pesquisadores do mundo inteiro.

Severino (2007), em suas palavras iniciais discute sobre a importância da educação, dos investimentos e do papel da universidade na formação dos formadores, demonstra a preocupação com os investimentos que são feitos na educação, dizendo que estes investimentos precisam ser de forma intencional e “sistemizada na consolidação das mediações existenciais dos homens”. De modo que as autoridades de um país demonstrem mais responsabilidade, pois trata de ser uma exigência ética.

Assim sendo os investimentos na formação na atuação dos profissionais da educação, jamais poderá reduzir-se a uma “suposta qualificação, puramente técnica”. Essa qualificação precisa ser também política, levando em consideração o processo histórico social da existência dos sujeitos envolvidos, pois é “sendo política que a educação e cultura

intrinsecamente se tornarão ética”.

O futuro da sociedade brasileira está “na dependência da sua transformação em uma sociedade menos excludente”. É nesse processo de mudanças que a educação está diretamente vinculada à produção econômica e à dinâmica política, as quais terão papel fundamental no compromisso de responder aos desafios do mundo moderno.

Para Severino (2007) construir o futuro de uma sociedade “implica investir na educação, mas sempre em uma perspectiva de uma política intrinsecamente voltada para os interesses humanos de uma sociedade, visando a superação intencional e planejada de suas forças de exclusão social”.

A sociedade brasileira é excludente e a cada ano que passa alarga a dicotomia entre os mais favorecidos e a classe majoritária, por isso, diz o autor, não basta apenas ter o domínio dos saberes e saber aplicar as tecnologias sofisticadas, é preciso ter compromisso com a educação e com a construção do futuro de um povo. Nesse sentido, toda a sociedade é chamada a repensar os seus conceitos e valores, incluindo a instituição formadora dos professores, ou seja, às Universidades e para isso, é preciso que se transformem em centros de ensino e extensão fundados na pesquisa. Somente assim, governantes, universidades e sociedade de mãos dadas poderão construir uma sociedade mais igualitária.

Propostas de investigação futura

Sobre as perspectivas de relação futura, se ainda me for concedida a oportunidade de continuar as pesquisas e os estudos, gostaria muito de continuar a investigação sobre as Metodologias Ativas e como aplicá-las neste novo contexto educacional.

Limitações do Estudo

Este estudo teve algumas limitações devido a fatores que contribuíram para que houvesse tais limitações. O primeiro foi a distância geográfica entre a orientadora e a orientanda, pois a tecnologia que existe para aproximar, nem sempre aproxima, pois neste caso, se teve muitos desencontros, até mesmo por conta do fuso horário. Nem sempre foi possível a conexão durante os estudos em tempo real, por isso, fazíamos sempre os contatos via e-mail, WhatsApp e meet. Depois veio a pandemia que assolou o planeta, desde março de 2020, continuando até aos dias de hoje, causando muita perplexidade e angústias em todo o planeta. E como se não bastasse, o isolamento social, que acarretou na necessidade de fechar as escolas na tentativa de proteger a vida.

REFERÊNCIAS

- Albarelo, L.; Almeida, L.S. & Freire, T. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* – Portugal, Gradiva.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e educação*. 5. ed. Braga:Edições Psiquilíbrios.
- Alves, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto, Porto Editora.
- Alves, M.P. & Morgado, J.C. (Org.) (2013). *Avaliação em educação: políticas, processos e práticas*. Santo Tirso: Editora de Facto.
- Alves, N. (2011). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez.
- Anpae/Amazonas. *Plano estadual de educação do Amazonas: avanços e desafios*. Live no Youtube. Palestrantes: Professores doutor Roberto Mubarac (UFAM); Mestre Fabrício Valentim (UFAM) e Mestre Brás Melgouier (Fórum Estadual do Amazonas) e doutora Ângela Oliveira (UFAM/ANPAE). Acesso em 13 de agosto de 2020.
- Aranha, M.L.A. (2006). *História da educação e da pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Moderna.
- Araujo, E.F. (2008). *O fazer pedagógico do professor na formação do jovem e do adulto trabalhador*. Manaus: AM, Medina Comércio e Serviço.
- Azevedo, J. M. L. (2004). *A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo*. 3ª edição. Campinas: São Paulo.
- Bachich, L.; Tanzi Neto, A. & Trevisani, F.M. (2015). *Ensino Híbrido* personalização e tecnologia na educação. Editora LTDA, Bardin, L. (2007). Poder, autoridade e liderança: uma perspectiva multi/interdisciplinar. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2019). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro – LTC.
- Biografia do patrono da Escola Ceti, (2019). Dom Jorge Marskel. Itacoatiara – AM
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guia Practic. Ediciones – ceac. Peru, 164 – 08020 – Barcelona – España.
- Bogdan, R.B. (1984). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, C.F. (2011). *O ensino médio no contexto do plano nacional de educação: o que ainda precisa ser feito*. Cedes, Campinas, vol.84, p.195-208, maio-agosto. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 13 de agosto de 2020.
- BRASIL. (2000). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio -2000 – MEC*.
- BRASIL. (2016). Ministério da Educação. *Programa Ensino Médio Inovador – documento orientador – adesão-outubro/2016*.
- BRASIL. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- BRASIL. (2020). Ministério da educação. *Ensino médio registra crescimento histórico no IDEB 2019* – Disponível em: www.gov.br/mec/pt/assuntos/noticias/ensino-medio-crescimento-historico-no-ideb-2019. Acesso em 17 de

setembro de 2020.

- BRASIL. (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio*. Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 24 julho de 2012.
- Candau, V.M. (2016). Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.161, p.802-820, jul./set.
- Carbonell, J. (2016). *Pedagogia do século XXI*: bases para a inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso.
- Cardim, M.E. & Lima, B. (2020). *Covid-19: Brasil bate recorde de casos e registra mais de mil mortes no total, o país acumula 45 mil óbitos pela doença* (Versão eletrônica). Correio Brasiliense. Disponível em: correiobrasiliense.com.br/app/noticia/brasil/2020/06/16/interna-brasil,864313/covid-19.brasil-bate-recorde-de-casos-e-registra-mais-de-mil-mortes. Acesso em 13 de abril de 2020.
- Carvalho, D.P. (1998). A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. *Ciência & Educação* (Bauru). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/26447>> Acesso em 17 de julho de 2018.
- Carvalho, F.V. & Andrade, M. (2019). *Metodologias ativas: aprendizagem cooperativa, PBL e pedagogia de projetos*. São Paulo: República do Livro.
- Castro, R.S. & Silva, J.G. (2003). *Novos Comentários à LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Manaus: EDUA.
- Chamon, E.M.Q.O. & Sales, A.C.M. (2012). *Análise de um modelo para a formação de professores e suas aplicações*. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, n. 45, p. 167-184, jul./set. 2012. Editora UFPR.
- Costa, A.S. & Araujo, E.F. (2019). *O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica de Língua Portuguesa e de Matemática*. Artigo elaborado em 2019 em Parceria entre UEA e SEDUC, no Curso de Pós-Graduação em Letramento Digital.
- Costa, R.O. (2020). *Perspectivas para inovação do Ensino Médio - discussões da BNCC e o novos sentidos na adoção das tecnologias digitais*. São Paulo: Cortez.
- Cury, A.J. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Diniz-Pereira, J.E. (2015). A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? *Revista educação*. PUC- Campinas, 20 (2): 127, maio/agosto.
- Doug, L. (2011). *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. Tradução de Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa, Fundação Lemann.
- Esteve, J.M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa *et al.* *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Editora LTDA.
- Fazenda, I. (org). (2000). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, J.S. (2015). *Um olhar sobre os modelos e práticas de formação continuada de professores*. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dr. José Henrique Departamento de Educação Física e Desportos/ Universidade

- Federal Rural do Rio de Janeiro EdUECE- Livro 2, 6518. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores.
- Flores, M.A. & Simão, A.M.V.V. (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores*. Contextos e Perspectivas. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores *et al.* (2017) *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Horton, M. (2003). *O caminho se faz caminhando*. Petrópolis: Vozes.
- Freitas, L.C. (2016). *Três teses sobre as reformas empresarias da educação: perdendo a ingenuidade*. Caderno CEDES, Campinas, v.33, n.99, p. 137-153, maio – agosto.
- Gadotti, M. (2002). *A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido*. Abceducatio, Ano III, n 17
- Gadotti, M. (2008). *História das ideias pedagógicas*. 8ª edição. Editora Ática, São Paulo.
- Gadotti, M. (2013). Gestão democrática com participação popular: planejamento e organização nacional. *Caderno de formação* n 06. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire.
- Gatti, B.A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação Social*, Campinas, v. 31, n. 113, pp.1355-1379, outubro-dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Gatti, B.A. (2018). *Formação de professores no Brasil*. Características e problemas. Vídeo aula apresentada em 18 de abril de 2018, às 16 horas, disponível em: www.scielo.br/pdt/es/v31n113/16.pdf., Educação Campinas, v,31n.113, p.1355-1379, outubro – dezembro de 2010, disponível em: <http://www.cedesunicamp.br>.
- Ghedin, E.; Gonzaga, A.M. & Borges, H.S. (2007). *Currículo: avaliação e gestão por projetos no ensino médio*. Manaus: Editora Travessia/SEDUC.
- Ghgliolone, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito – Teoria e Prática*. 3. ed. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A.C. (2007). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Giroux, H.A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, ARTMED.
- Gonfiantini, V. (2018). Rupturas epistémicas del siglo XX y los procesos de cambio em educación. *Digital Publisher – Año 3 / Nº. 3 / Quito (Ecuador) / Mayo - Junio*. Guerra, I. (2013). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso. Cascais: Principia Editora.
- Guia Geográfico. (2019). *Mapa do Estado do Amazonas*. Disponível em: <https://www.guiageo.com/amazonas.htm>. Acesso em 11 de outubro de 2019.
- Guimarães, C. & Semis, L. (2017). 32 Respostas sobre a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Nova Escola*. Disponível

- em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4784/32-respostas-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em 17 de junho de 2020.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lições para o século XXI*. São Paulo: Campanha das Letras.
- Hernandez, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.
- Iannuzzi, M.W. (2016). *Os efeitos do ensino superior na vida profissional de treze egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas no município de Itacoatiara-Am*. (Dissertação de Mestrado em Ensino). Centro Universitário UNIVATES- Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1048>. Acesso em 24 de julho de 2020.
- IBGE (s/d). *Itacoatiara IBGE cidades*. Disponível em: <https://ibge.gov.br/brasil/am/itacoatiara>. Acesso em 11 de dezembro de 2019.
- Imbernón, F.; Bartolomeu, L.; Flecha, R.; Sacristán, J.G.; Giroux, H.; Macedo D.; Machalaren P.; Popkewitz, T.S.; Rigal, L.; Subirats, I.; Tortajada, I. (Orgs.) (2000). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora S/A.
- Imbernón, F. (2005). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo, Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época)
- INEP PORTAL. (2017). *Revela que apenas 1 - 6 dos estudantes brasileiros demonstram níveis de aprendizados considerados adequados em Língua Portuguesa*. Disponível em: inep.gov.br/artigo/-asset_publisher/B4AQV9zFy7BV/contente/saeb-2017. Acesso em 13 de agosto de 2020.
- Inova Escola. (2019) – *Espaços diferenciados* – Fundação Telefônica Vivo – Ensino a Distância- Curso EaD- setembro de 2019 – vídeos e livros.
- Kuenzer, A.Z.; Calazans, M.J.C. & Garcia, W. (2001). *Planejamento e Educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- Lakatos, E.M. & Marconi, M.A. (2001). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Lévy, P. (2013). *A inteligência coletiva por uma antropologia do ciberespaço*. 5. ed. Loyola.
- Libâneo, J.C. (2011). *Adeus professor, Adeus professora?* 13. ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J.C.; Oliveira, J.F. & Toshi, M. S. (2011). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Docência em Formação).
- Linolica, (2014). Vídeo (8 mim). *Cícero, uma história de superação*. Publicado pelo canal Linolica. Disponível em: <(160) Cícero, uma história de superação - YouTube> Acesso em: 22 de setembro de 2019.
- Macedo, R.S. (2017). *Currículo, campo e pesquisa*. 7. ed. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Minayo, M.C.S. (1994). *Pesquisa social - teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes. Moran, J. (2013). Os novos saberes de atuação do professor com as tecnologias. 21. ed. Papirus. Moreira, A.F.M. et al/ (2011). Currículo,

- cultura e sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A.F. (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas – São Paulo: Papirus.
- Moreira, A.F. & Candau, V.M. (2014). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mori, L. (2019). *Impunidade: 5 grandes tragédias brasileiras em que ninguém foi responsabilizado criminalmente*. BBC News Brasil, São Paulo. Disponível em: bbc.com/portuguese/brasil.4726026 Acesso em 17 de junho de 2020.
- Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Nóvoa, A.; Hameline, D.; Sancristán, J.; Esteve, J.M.; Woods, P.; Cavaco, M.H. (2009) *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Editora LTDA.
- Nóvoa, A. (2006). Educação 2021: para uma história do futuro. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf. Acesso em 12 de fevereiro de 2021.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Orlandi, E.P. (2001). *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora Pontos.
- Ostoyke, L.A. (2018). Vídeo. *Quais as competências do professor no século XXI*. (vídeo publicado em fevereiro de 2018). Sala de entrevista “Uma ponte para o futuro”. Acesso em 15 de maio de 2018
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Editora Porto.
- Pacheco, J.A., Roldão, M.C., & Estrela, M.T. (Orgs) (2018). *Estudos de Currículo*. Porto Editora.
- Pacheco, M. J. X. & Araujo, E. F. (2020) Ensino Híbrido em tempos de pandemia: um modelo educativo para a inovação da escola in FONFONCA, Eduardo. *Por uma prática educativa inovadora: concepções, contextos e metodologia*. Rio de Janeiro: Editora Business Graphics Logus University.
- Palfrey, J. (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*/ John Palfrey, Urs Gasser; tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros – Porto Alegre: Grupo A.
- Paraguassa, L. & Fonseca, P. (2020). *Covid mata em menos de 6 meses mesmo número de brasileiros que HIV em 9 anos*. Reuters de Brasília e Rio de Janeiro – 07 de agosto de 2020. Disponível em: www.cnnbrasil.com.br. Acesso em 10 de setembro de 2020.
- Perrenoud, F. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S.G.; Ghedin, E. & Franco, M.A.S. (Orgs.) (2006). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. Edições Loyola.
- Pimenta, S.G. & Ghedin, E. (Orgs.) (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Pinheiro, N.V.L. (2013). *Escolas de práticas pedagógicas inovadoras: intuição, escolanovismo e matemática moderna nos primeiros anos escolares*. Guarulhos/2013 (Dissertação de mestrado) Universidade Federal de São Paulo, Escola

de Filosofia, Letras e Ciências.

Pinto, A.C.C.; Barbalho, C.R.S.; Ghedin, E.L.; Pimenta, N.A.A. (2002). *Didática I*. Manaus: UEA/PROFORMAR.

PROFORMAR – CURSO NORMAL SUPERIOR – *Convite de formatura - 2002/2004* – UEA (Universidade do Estado do Amazonas). Governo do Estado do Amazonas.

Programa Ensino Médio Inovador – Documento orientador – Adesão- outubro/2016- MEC.

Proposta Política Pedagógica da Crei, (2012) -Itacoatiara-Am. Documento local/SEDUC/AM.

Proposta Curricular de ciências humanas e suas tecnologias para o ensino médio – Manaus: SEDUC – Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino, 2012.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Vital Deputado Vital de Mendonça, ano 2019.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual José Carlos Martins Mestrinho, ano 2019.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual professora Mirtes Rosa de Mendonça Lima, ano 2019.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Deputado João Valério , ano 2018.

Pousada, M.A.D. (2015). *Avaliação de desenvolvimento docente: contributos para as práticas de avaliação na escola*. (Tese de doutoramento em Ciências da Educação). Especialidade em Desenvolvimento Curricular – Universidade do Minho- Instituto de Educação - Braga- Portugal.

Rasquilha, L. & Veras, M. (2019). *Educação 4.0: o mundo, a escola na década 2020-2030*. Editora Unita.

Revista Nova Escola (2008). *Grandes Pensadores: educadores que fizeram história, da Grécia antiga aos dias de hoje*. Revista Nova Escola. Fundação Victor Civita, edição especial, julho/2008.

Revista Nova Escola Online (s/d). *Jonh Dewey, o pensador que pôs a prática em foco*. Disponível em: <http://novaescola.org.br>. Acesso em 13 de agosto de 2020.

Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora, LDA - Portugal. Coleção No 09.

Roldão, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Editora Presença.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. 2. ed. Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Coleção UIIPS. Edições Cosmos, Alpiarca- Portugal.

Sabia, C.P.P & Alaniz, É.P. (2015) *Plano Nacional de educação – PNE (2014-2014): limites, avanços e perspectivas*. Marília, v,1n.1, n.1, julho/dezembro

Santos, G.R.M. (2006) *A metodologia de ensino por projetos*. Curitiba: Ibpex.b

Santos, J.C. & Melo, E.S.C. (2019). *Inclusão no ensino médio: um diálogo possível, a práxis docente, na formação de alunos com deficiência*. Escola Estadual José Carlos Mestrinho. Artigo elaborado para realizar uma atividade na escola.

Santos, E. C. (2008). *Transversalidade e áreas convencionais*. Manaus: editora Valer.

Saviani, D. & Goergen, P. (2000). *Formação de professores: a experiência internacional sobre o olhar brasileiro*. 2. ed.

Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2004). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*, 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2011). *A nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional*. 4 ed. Campinas São Paulo: Autores Associados.

Severino, A.J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. ver. e ampl. de acordo com a ABNT – São Paulo: Cortez.

Severino, A.J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* – 6. ed. São Paulo: Cortez.

Sigman, M. (2017). *A vida secreta da mente o que acontece com o nosso cérebro quando decidimos sentimos e pensamos*. 1º edição- Rio de Janeiro: Objetiva.

Silva, M. (2020). *Brasil cumpriu somente uma das vinte metas do PNE*. Do dia 03 de julho de 2020. Disponível em: <noticiasconcursos.com.br> Acesso em 13 de agosto de 2020.

Silvestre, M.A. & Placo, V.M.N.S. (2011). Modelo de formação e estágios curriculares – formação docente – *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 03, n. 05,p.30-45, agosto – dezembro de 2011.

Sousa, F; Alonso, L. & Roldão, M.C (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Edições Almedina,

Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Terán, F.A. (2001). *Apostila Pesquisa e prática pedagógica I*. PROFORMAR, UEA/Manaus.

Teixeira, R.L.P.; Shitsuka, R.; Silva, P.C.D.; Silva, E.M. (2019). *Metodologia ativa: um estudo de caso ensino na disciplina de desenho em estudantes de engenharia da geração Z*. Universidade Católica de Minas Gerais. Revista Humanidade e Inovação v.6, n.12.

UNIVESP, (2014). Vídeo (23 min). *História da Educação no Brasil* - (SHE-001) - Aula 24 - A formação dos professores: o conhecimento científico e os saberes da experiência. Disponível em: <(160) História da Educação no Brasil - Aula 24 - A formação dos professores: o conhecimento cien - YouTube> Acesso em 23 de abril de 2018.

Vasconcellos, C.S. (2002). *Planejamento: Projeto de ensino – aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 10. ed. (Cadernos pedagógicos do Libertad, v. 1) São Paulo: Libertad.

Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. (Tese de Doutorado) Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro, Portugal. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1102/1/2007001417.pdf>.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA COORDENADORA DA CRE;

APÊNDICE 2- CARTA PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE E. MÉDIO ESTADUAIS;

APÊNDICE 3- MODELO DE INQUERITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO E. MÉDIO;

APÊNDICE 4 – CARTA AO PROFESSOR APRESENTANDO A PESQUISA;

APÊNDICE 5 – PROTOCOLO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS;

APÊNDICE 6 – MODELO GUIÃO E FORMULÁRIO DE PERGUNTAS;

APÊNDICE 7 – MODELO DE GUIÃO DE ENTREVISTAS

APÊNDICE 8 – OFÍCIO N 157/2021 – CRE/SEDUC (NÚMEROS DE PROFESSORES DO E. MÉDIO EM 2019);

APÊNDICE 9 – MODELO DE CONSENTIMENTO INFORMADO;

APÊNDICE 10 – MODELO DE GUIÃO DE ENTREVISTAS APLICADO AOS PEDAGOGOS, COORDENADOR E GERENTE DO ENSINO MÉDIO.

APÊNDICE 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA COORDENADORA DA CREI

Ex.ª Sr.ª Mestre Orleni Araujo Dantas dos Santos

(Coordenadora Regional de Educação do Município XXX (CREI).

Maria Palmira Carlos Alves, professora do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, orientadora científica da tese de doutoramento em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, de Ester Figueiredo Araujo, intitulada: ***A Docência, o currículo e a Construção de Novos Espaços de Aprendizagens: um estudo em escolas de ensino médio brasileiras*** solicita autorização para desenvolver uma parte da pesquisa, nas escolas de Ensino Médio que estão sob vossa coordenação.

Para o efeito desta pesquisa, a doutoranda tem necessidade de passar questionários aos professores e realizar **entrevistas com os pedagogos, bem como, consultar documentos como a Proposta Pedagógica da Escola (PPP) e/ ou ter acesso a algum projeto com experiência êxitosa, que esteja em desenvolvimento em alguma das escolas acima mencionadas.**

A forma mais eficaz de fazê-lo, julgamos, será através do gestor de cada escola. Assim, muito agradecemos que nos permita o livre acesso às escolas e que nos autorize para que a equipe pedagógica da CREI e das escolas nos auxilie na distribuição dos questionários para todos os professores, bem como, para que os pedagogos no seu horário de trabalho nos possa ceder uma parte de seu tempo para uma breve entrevista que terá a duração máxima de um tempo de aula.

O questionário foi previamente validado e autorizado pela Universidade do Minho.

Nesse sentido, estabelecemos um conjunto de princípios em que assentará esta colaboração:

Princípios de cooperação nesta investigação:

I. A orientadora e a investigadora comprometem-se a:

1. Cumprir escrupulosamente todos os princípios éticos inerentes à investigação a desenvolver, nomeadamente:
 - 1.1 Facultar todas as informações sobre e durante o desenvolvimento da investigação;
 - 1.2 Assegurar o anonimato dos participantes;
- 1.3 Assegurar a confidencialidade de todos os dados recolhidos;
- 1.4 Assegurar o direito à não participação na investigação de qualquer dos envolvidos, quando estes assim o entendam.

II. Ao coordenador geral da CREI:

- 2.1 autorizar às escolas que recebam a facilitem o trabalho da pesquisadora.
- 2.2 assinar algum documento que seja necessário para dá sustentabilidade à pesquisa.
- 2.3 promover junto aos gestores e pedagogos da CREI a participação de todos os professores e pedagogos das escolas de Ensino Médio.

III.A escola comprometer-se-á:

- 2.4 3.1 Autorizar a passagem dos questionários;
- 2.5 Promover a participação dos professores;

- 2.6 Autorizar a realização de entrevistas com os pedagogos;
- 2.7 Autorizar a consulta de documentos da Escola;
- 3.2. Autorizar o acesso às suas instalações para recolha dos questionários, entrevistas e análise documental sempre com prévio conhecimento e autorização expressa da direção.

Qualquer dúvida ou esclarecimento pode ser enviado para: esterestrela.07@hotmail.com ou ligar para (92) 991987077.

Sem outro assunto, subscrevo-me com elevada estima e consideração.

Braga, Universidade do Minho, **fevereiro, 2019.**
Maria Palmira Carlos Alves
Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa Campus de
Gualtar
Instituto de Educação
Universidade do Minho 4710 -
057 BRAGA

APÊNDICE 2- CARTA PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE E. MÉDIO ESTADUAIS

1 Abril de 2019

Ex.º(a) Senhor(a) Professor(a) da escola Estadual do Ensino Médio de XXX

O questionário que se apresenta insere-se num projeto de doutoramento em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, intitulada: ***A Docência, o currículo e a Construção de Novos Espaços de Aprendizagens: um estudo em escolas de ensino médio brasileiras*** e integra-se no projeto de Desenvolvimento Curricular, fundamentado na investigação (IE-65/2018).

Através deste, venho solicitar-lhe que nos auxilie na pesquisa, respondendo ao mesmo, o qual tem como objetivo ***avaliar a praticidade e a aplicabilidade do currículo escolar nas escolas de Ensino Médio, tendo como ponto de partida a legislação vigente, bem como o pensar e a interpretação dos professores que atuam em sala de aula.*** Os dados recolhidos são rigorosamente anónimos e confidenciais e destinam-se unicamente ao fim anteriormente apresentado.

Sabendo que, neste momento, enquanto professor(a) está muito atarefado (a), desde já lhe agradecemos o tempo que possa dispensar para o preenchimento dos questionários, uma vez que as suas respostas são essenciais para o sucesso deste projeto científico, que certamente será de grande contribuição no campo educativo.

Grata pela sua colaboração,

(Ester Figueiredo Araujo)

**QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS PROFESSORES NAS ESCOLAS DE
ENSINO MÉDIO NUM MUNICÍPIO NO ESTADO DO AMAZONAS,
BRASIL**

Caro (a) professor (a):

Este inquérito, a que vimos pedir-lhe que responda, tem como principal objetivo
<i>“ compreender as mudanças curriculares que se fazem necessárias no Ensino Médio para implementar práticas de desenvolvimento do currículo, que respondam os desafios do presente século.”</i>
Insera-se numa investigação no âmbito do Doutoramento em Educação – Especialidade de Desenvolvimento Curricular, a decorrer na Universidade do Minho. As suas respostas são essenciais para o sucesso deste trabalho, pelo que ficamos muito reconhecidos pela sua colaboração. Pedimos-lhe que as respostas reflitam a sua opinião, já que não há respostas corretas ou incorretas, sendo todas fundamentais para a nossa investigação. Os dados recolhidos serão rigorosamente anônimos e confidenciais e destinar-se-ão unicamente ao fim apresentado anteriormente.

A - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS: A.1 –

Idade:

De 20 a 25 anos De 26 a 31 De 32 a 45 De 46 a 55
< que 56

A.2 – Tempo de serviço:

_____ anos.

A.3 – Sexo (Coloque um **X** na situação que corresponde ao seu caso): Feminino

Masculino outro

A.4 – Habilitações académicas (Coloque um **X** na situação que corresponde ao seu caso):

Bacharelato Licenciatura Pós-Graduação Mestrado Doutorado

Outra(s) Qual (Quais):

A.5 – Situação profissional atual (Coloque um **X** na situação que corresponde ao seu caso):

Quadro efetivo da SEDUC Processo Seletivo Permuta com o

município Professor
adaptado

Outro:

A.6 – Disciplinas que Leciona na escola: _____

A.7 – Anos/séries em que leciona (Coloque um **X** na situação que corresponde ao seu caso):
1º ano 2º ano 3º anos

A.8 – Tipo de funções que exerce (Indique **todos** os casos que se lhe aplicam): Docente
Coordenador de Área
Bibliotecário Outro(s). Quais?

A.9 – Há quanto tempo exerce funções na Escola atual? (Coloque um **X** na situação que corresponde ao seu caso):
Menos de 1 ano De 1 a 5 anos De 6 a 15 anos De 16 a 25 anos Mais de 26 anos

Nos itens seguintes, assinale, com uma cruz, apenas o quadrado relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

DT – Discordo totalmente

D – Discordo

SO – Sem opinião

C – Concordo

CT – Concordo totalmente

DT D SO

C CT

B. – Sobre a Legislação relativa ao Ensino Médio e Desenvolvimento Curricular:

B1. O Ensino Médio deve dar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos

adquiridos no Ensino Fundamental (LDB 9394/96).

B2. Aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento nos estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo” devem ser os principais objetivos do Ensino Médio.

B3. Currículo é o conjunto das disciplinas que o aluno faz na sua escolaridade.

B4. A Proposta atual Curricular do Ensino Médio tem atendido as exigências de mercado e os desafios que a sociedade apresenta.

B5. As escolas tiveram a possibilidade de contribuir para a elaboração da Nova Base Nacional Comum Curricular.

B6. A Proposta Político Pedagógica (PPP) da Escola é construída coletivamente.

B7. No início do ano letivo, a construção da Proposta Curricular da Escola ajuda a inovar o currículo escolar.

B8. A estrutura curricular do Ensino Médio permite que os professores desenvolvam conteúdos, valores, competências, habilidades e habilitem para a cidadania.

B9. O Brasil é um país que valoriza a educação e, por isso, investe com muita responsabilidade na formação de professores.

B10. Currículo é o conjunto de experiências de aprendizagem que o aluno tem sob a tutela da Escola.

B11. A nova configuração para o Ensino Médio proposta na Base Nacional Comum Curricular vai alterar significativamente o Ensino Médio .

B12. O Currículo do Ensino Médio é muito “obeso”, portanto precisa ser “enxugado” para que a aprendizagem seja significativa e prepare para a vida.

B13. O nosso Sistema de avaliação dramatiza muito a avaliação enquanto classificação. Avaliar e ser avaliado deveria ser um processo normal.

B14. O Brasil não conseguiu, ainda, elaborar uma proposta curricular que atenda as necessidades educacionais e de mercado do país, por isso vem copiando Propostas Curriculares de outros países.

B15. Os objetivos e competências que se apresentam nos PCNs

tem o mesmo significado

B16. O processo para a implantação da BNCC, em 2019/2020, elaborada pelo atual governo, tem acontecido de forma

democrática e participativa, procurando ouvir professores, estudantes, pais e sociedade.

B17. Currículo é tudo que a Escola intencionalmente

proporciona aos alunos, visando sua aprendizagem.

B18. A avaliação em larga escala realizada pelo MEC é benéfica

para o trabalho colaborativo na escola, entre os professores.

B19. O currículo é o conjunto de aprendizagens pretendidas e

orientadas pelas competências.

D – Sobre a Prática Docente:

D1. As condições oferecidas pela escola para o exercício da docência ajudam na construção das competências e

habilidades propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

D2. Na escola, é possível trabalhar os conteúdos programáticos e planejados para o ano letivo, apesar dos muitos Projetos e outras solicitações que a Escola tem.

D3. Aulas inovadoras são aquelas em que o docente lança mão

das tecnologias como (data show, slides, vídeos e outros).

D4. Os professores entendem que está mais que na hora de desconstruir esta escola, pensada para o século XIX, e

construir uma nova escola, que atenda às demandas do século XXI.

D5. O acompanhamento, pelo pedagogo da escola, nas horas de HTP é satisfatório para a realização de aulas dinâmicas e criativas.

D6. Todos os profissionais na Escola tem acesso às informações e orientações advindas da Coordenadoria Regional de Educação.

D7. A organização curricular por disciplinas dificulta aos
professores realizarem um trabalho interdisciplinar.

D8. A nova Base Nacional Comum Curricular pode ajudar na reinvenção do
professor.

D9. O espaço físico da escola contribui para o desenvolvimento de
aulas diferenciadas.

pretende e do tipo de homem que se quer formar.

D11. A avaliação no Ensino Médio deve ser formativa.

D12. Os trabalhos de grupos favorecem práticas de avaliação
somativa.

D10. Os professores tem consciência do tipo de escola que se

D13 . Os trabalhos de grupos sempre favorecem práticas
inovadoras de avaliação.

D14. Os testes somativos são os instrumentos que melhoravaliam os
conhecimentos dos alunos.

D15 . O feedback aos estudantes é fundamental para a
sua regulação.

D16. Em avaliação o erro deve ser uma estratégia
formativa.

D17. A avaliação formativa tem como objetivo verificar o
que
o aluno não aprendeu para que o professor mude suas
estratégias de ensinar.

D18. Quando o professor consegue alinhar os conteúdos com as experiências dos alunos, a aprendizagem tem maior significado para os estudantes.

D19. Avaliar é um processo que visa o acompanhamento de qualquer aprendizagem pretendida.

D20. As aulas criativas são uma perda de tempo, porque nos vestibulares o que se cobra são conteúdos programáticos.

D21. Um sujeito é competente quando ele é capaz de mobilizar saberes cognitivos e técnicos em situações reais e inesperadas.

D22. O aluno aprende independente dos métodos utilizados

pelo professor.

D23. Os conteúdos que estão na matriz curricular são muito mais importantes que os projetos educacionais, momentos cívicos e outras atividades extra-curriculares.

D24. A observação de aulas de outros colegas contribui para a

melhoria da minha prática docente.

D25. A escola proporciona espaços para estudo e troca de experiências que ajudam na melhoria das aprendizagens.

1. **D26.** Para que a avaliação seja formadora é muito importante que os critérios estejam bem definidos.

F. Deixe a sua opinião em forma de dissertativa:

Diante de todas as exigências que são feitas ao professor para que seja pesquisador, reflexivo, polivalente, que produza conhecimento na escola, que elabore projetos, que ministre aulas diferentes, que saiba utilizar a tecnologia, que saiba trabalhar as diferenças, que esteja disposto a aprender sempre, que seja dedicado, que ajude para aprovação nas universidades e nas avaliações externas, e outros. Deixe aqui sua opinião sobre:

F1. Quais são *os maiores desafios a serem superados pelo professor do Ensino Médio* (quais são os medos e perspectivas) para que o professor se sinta participe na construção do conhecimento científico, da preparação significativa de profissionais para o mercado de trabalho e da construção de cidadãos para a nova ordem social ?

F.2 Fique a vontade se desejar compartilhar uma experiência êxitosa, que tenha sido desenvolvida em sala de aula e houve uma aprendizagem significativa e que gostaria que fosse conhecida neste trabalho de pesquisa.

FIM

Muito obrigada pela sua colaboração

APÊNDICE 4 – CARTA AO PROFESSOR APRESENTANDO A PESQUISA

Ester Figueiredo Araujo

Especialidade de Desenvolvimento Curricular Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Caro(a) Professor(a)

Escola: _____

Venho, por este meio, solicitar a sua preciosa colaboração no estudo que me encontro a efetuar nesta escola no âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, intitulada: ***A Docência, o currículo e a Construção de Novos Espaços de Aprendizagens: um estudo em escolas de ensino médio brasileiras.***

O inquérito por questionário, a que venho pedir-lhe que responda, se ainda não respondeu, tem como objetivo ***avaliar a praticidade e a aplicabilidade do currículo escolar nas escolas de Ensino Médio, tendo como ponto de partida a legislação vigente, bem como o pensar e a interpretação dos professores que atuam em sala de aula.*** Os dados recolhidos são rigorosamente anónimos e confidenciais e destinam-se unicamente ao fim anteriormente apresentado.

Agradeço, desde já, toda a cooperação na entrega do questionário totalmente preenchido ao pedagogo da Escola, no prazo máximo de duas semanas, porque, sem a vossa ajuda, não terei qualquer possibilidade de realizar o meu projeto de investigação.

Com os melhores cumprimentos,

Maio de 2019

(Ester Figueiredo Araujo)

APÊNDICE 5 – PROTOCOLO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

No âmbito do Projeto de Doutorado em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, a decorrer na Universidade do Minho, subordinado ao tema: ***A Docência, o currículo e a Construção de Novos Espaços de Aprendizagens: um estudo em escolas de ensino médio brasileiras***, os docentes desta escola responderam, numa primeira fase, a um inquérito por questionário, cujas respostas pretendemos aprofundar com a realização desta entrevista com os senhores pedagogos. O objetivo deste estudo é ***avaliar a praticidade e a aplicabilidade do currículo escolar nas escolas de Ensino Médio, tendo como ponto de partida a legislação vigente, bem como o pensar e a interpretação dos professores que atuam em sala de aula.***

Os objetivos gerais desta entrevista são:

- Identificar as principais contribuições que a atual Proposta Curricular (2.000/2018) tem trazido para a implementação de um aprendizado significativo, cujas competências sejam aproveitadas e efetivadas, quer no cotidiano do aluno, quer na preparação para o mercado de trabalho.
- Conhecer práticas docentes que tenham sido trabalhadas nestes três últimos anos na Escola, ou a nível de Coordenadoria Regional de Educação, ou até mesmo na Secretaria de Ensino, que tenham contribuído para a construção de novos espaços de aprendizagens.
- Identificar as principais ações do projeto Ensino Médio Inovador que tenham contribuído para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem na escola.
- Conhecer as perspectivas e principais desafios dos pedagogos, do Coordenador da CRE e do Gerente do Ensino Médio (SEDUC) em relação a Proposta Curricular que embasa o Novo Ensino Médio, a ser implantado nas escolas Estaduais, a partir de 2019.

Nesta fase da pesquisa, recorrendo à metodologia qualitativa, esperamos obter dados relevantes, nomeadamente, através do inquérito por entrevista. O seu propósito específico consiste em compreender as percepções dos entrevistados, que permitam não só clarificar os resultados do inquérito por questionário, como também aprofundar, sob alguns aspetos, a aplicabilidade do currículo escolar e a sua praticidade, pautados na Legislação vigente e, principalmente, na subjetividade reflexiva e interpretação dos professores que atuam em sala de aula, bem como, o olhar atento dos pedagogos e dos que administram o Ensino Médio nas Escolas Estaduais de (nome da cidade). Optamos pela entrevista semiestruturada, pois não tem um formato rígido. A entrevista terá a duração aproximada de 45 minutos e pretendemos que seja gravada para posterior transcrição. *De forma a assegurar a validade e precisão do conteúdo, a sua transcrição será enviada a fim de retificar ou acrescentar as informações que julgue pertinentes.* Os dados recolhidos nesta pesquisa serão utilizados para efeitos desta investigação e não serão utilizados sem prévio consentimento. Em caso de publicação (integral ou em parte) será garantida a confidencialidade das informações, através da utilização de nomes fictícios.

XXX, 30 de Maio de 2019.

O/A entrevistado (a),

A investigadora/entrevistadora,

APÊNDICE 6 – MODELO GUIÃO E FORMULÁRIO DE PERGUNTAS E ENTREVISTAS;

GUIÃO DA ENTREVISTA N 01

Tema: *A Docência, o currículo e a Construção de Novos Espaços de Aprendizagens: um estudo em escolas de ensino médio brasileiras.*

Os objetivos gerais desta entrevista são:

- Identificar as principais contribuições que a atual Proposta Curricular (2.000/2018) tem trazido para a implementação de um aprendizado significativo, cujas competências sejam aproveitadas e efetivadas, quer no cotidiano do aluno, quer na preparação para o mercado de trabalho.
- Conhecer práticas docentes que tenham sido trabalhadas nestes três últimos anos na Escola, ou a nível de Coordenadoria Regional de Educação, ou até mesmo na Secretaria de Ensino, que tenham contribuído para a construção de novos espaços de aprendizagens.
- Identificar as principais ações do projeto Ensino Médio Inovador que tenham contribuído para o sucesso do processo ensino aprendizagem na escola.
- Conhecer as perspectivas e principais desafios dos pedagogos, do Coordenador da CRE e do Gerente do Ensino Médio (SEDUC) em relação a Proposta Curricular que embasa o Novo Ensino Médio, a ser implantado nas escolas Estaduais, a partir de 2019.

Entrevistados:

Os pedagogos das escolas estaduais do Ensino Médio e **o Coordenador Regional de Educação da região e o Gerente do Ensino Médio na SEDUC.**

Estratégia:

Entrevista semiestruturada.

I. Legitimação da entrevista

Pretende-se justificar a importância da entrevista e motivar o entrevistado para a mesma. Terá uma duração aproximadamente de 45 minutos e serão abordados os aspetos seguintes:

- Identificar o entrevistador.
- Informar acerca dos objetivos do trabalho de investigação e da entrevista.
- Solicitar ajuda ao docente mostrando a importância da sua colaboração sincera, nomeadamente, das suas opiniões e sentimentos, para o sucesso da investigação.
- Garantir o anonimato da organização e dos colaboradores e a confidencialidade das informações recolhidas.
- Solicitar dados acerca da identificação do docente enquanto profissional.
- Dar a conhecer a duração prevista da entrevista.
- Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio.
- Pedir autorização para publicar (integral ou em parte) os dados recolhidos na entrevista.
- Agradecer previamente a colaboração no trabalho de investigação.

II. QUESTÕES PARA O COORDENADOR DE ENSINO MÉDIO, DA CREI E PEDAGOGOS.

A - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS:

A.1 – Idade:

De 20 a 25 anos De 26 a 31 De 32 a 45 De 46 a 55 <

A.2 – Há quanto tempo na função de pedagogo:

_____anos.

A.3 – Sexo (Coloque um **X** na situação que corresponde ao seu caso):Feminino Masculino outro **A.4 – Habilitações acadêmicas** (Coloque um **X** na situação que corresponde ao seu caso): Bacharelato Licenciatura Pós-Graduação Mestrado Doutorado Outra(s) Qual (Quais): _____**A.5 – Situação profissional atual** (Coloque um **X** na situação que corresponde ao seu caso):Quadro efetivo da SEDUC Processo Seletivo Permuta com o município Professor adaptado **A.9 – Há quanto tempo exerce a docência?** (Coloque um **X** na situação que corresponde ao seu caso): Menos de 1 ano De 1 a 5anos De 6 a 15 anos De 16 a 25 anos Mais de 26 anos . **FORMULÁRIO DE PERGUNTAS**

1. Após a aprovação da versão final da Base Nacional Curricular Comum Nacional, cada município deve inserir em seus currículos **conteúdos específicos** (como História e a geografia da região, bem como as tradições específicas dos povos indígenas), configurando **a base diferencial**. O que está previsto para esse processo de construção nas escolas de ensino médio?

2.0 atual Plano Nacional de Educação visa “desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação geral, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas”. No caso desta cidade onde existe a única escola de ensino médio do Estado em uma área quilombola, que tecnologias pedagógicas estão sendo pensadas para serem oferecidas a esta escola? E como está o planejamento desse processo de implementação?

3.A Nova Base Nacional Curricular para o Ensino Médio traz **competências** a serem desenvolvidas nos estudantes do ensino médio, ei-las:

- A) **Conhecimento** que busca valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social e digital;
- B) **Pensamento científico** que busca exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade.
- C) **Repertório cultural** que busca valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.
- D) **Comunicação** que busca utilizar diferentes linguagens.
- E) **Cultura Digital** que busca compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e ética.
- F) **Trabalho e Projeto de Vida** que busca valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências.
- G) **Argumentação** que busca em argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.
- H) **Autoconhecimento e autocuidado** que busca conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se.
- I) **Empatia e cooperação** que busca exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.
- J) **Responsabilidade e cidadania** que busca agir pessoal e coletivamente com autonomia, flexibilidade, resiliência e determinação.

Pergunto: Diante destas competências a serem desenvolvidas nos alunos daqui para frente, que ações concretas a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), e na Coordenadoria Regional de Educação, tem planejado como Políticas Públicas (como formação continuada para professores, aquisição de matérias tecnológicos, mais servidores nas escolas, e outros) para que estas competências sejam trabalhadas nas escolas de ensino médio no município?

4.0 abandono escolar é uma realidade no Ensino Médio, principalmente nos primeiros

anos, mas também e com muita ênfase nos turnos noturnos das escolas, a ponto de se fecharem muitas escolas no turno da noite. Em relação a esta problemática, que estratégias teriam que ser adotadas e com urgência para minimizar o abono escolar?

5.O contexto social no mundo se modifica rapidamente e com ele a educação, a prova disto é uma nova diretriz curricular para o país, a *Base Nacional Comum Curricular* a ser implantada. Na sua opinião, como poderá esse documento contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos, a qual foi avaliada, em 2017, pelo MEC, como a pior de todos os tempos?

6. Qual o posicionamento crítico e reflexivo sobre a presente Reforma Curricular (BNCC/2017/2018) para a Educação Básica no Brasil?

7. Diante de sua experiência como docente e em uma função de coordenação, quais são os principais desafios que os docentes enfrentam hoje?

8. A pesquisa que realizei é sobre desenvolvimento curricular (o que vamos ensinar, como vamos ensinar, e a quem ensinar). Diante desta realidade que estamos vivenciando, como você conceituaria a palavra currículo?

9. Que propostas ou decisões pedagógicas e administrativas você sugere para que realmente aconteça uma aprendizagem significativa em nossas escolas, fazendo com que os estudantes entendam que o futuro deles é também o futuro de uma nação?

10. Na sua opinião: é importante trabalhar nas escolas do Ensino Médio: os valores de uma sociedade, ações para a cidadania e o ensino religioso? Justifique sua resposta.

11. Trabalhamos com uma matriz curricular que privilegia as disciplinas. Diante desta afirmativa, na sua opinião: é possível trabalhar a interdisciplinaridade e a transversalidade, como sugerem os PCNs? Se sim, como podemos fazer isso?

12. Nestes últimos anos de prática docente, você tem conhecimento de algum projeto educativo que tenha sido desenvolvido em alguma de nossas escolas de Ensino Médio e que tenha trazido bons resultados de aprendizagem para os estudantes? Considera que deveriam ser compartilhados com outros municípios? Por quê?

13. Sobre o Programa Ensino Médio Inovador, que no seu corpo traz ações pedagógicas e administrativas que “obriga” a escola a desempenhá-las e prestar contas com a comunidade, considera que essa missão do Programa tem sido cumprida nas escolas de Ensino Médio? E os resultados tem atendido às expectativas?

14. De todas as Políticas Públicas fomentadas e apresentadas pela SEDUC (Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino) nestes últimos três anos, que são implementadas nas Escolas de Ensino Médio, quais são as que mais têm contribuído para alavancar o Ensino ?

15. Há algum aspecto que queira abordar relativo às questões de implementação da Nova Base Nacional Curricular ou mesmo da antiga, ou até mesmo sobre algum outro assunto que aqui não foi abordado, e/ou acrescentar algo?

Atenciosamente,

GUIÃO DA ENTREVISTA

Tema: *A Docência, o currículo e a Construção de Novos Espaços de Aprendizagens: um estudo em escolas de ensino médio brasileiras.*

a) Entrevistado:

Estratégia:

Entrevista semiestruturada.

b) Objetivos gerais da pesquisa:

- Identificar as principais contribuições que a atual Proposta Curricular (2000/2018) tem trazido para a implementação de um aprendizado significativo, cujas competências sejam aproveitadas e efetivadas no cotidiano do aluno e a preparação para o mercado de trabalho.
- Conhecer práticas docentes que tenham sido trabalhadas nestes três últimos anos na Escola, ou a nível de Coordenadoria Regional de Educação, ou até mesmo na Secretaria de Ensino, que tenham contribuído para a construção de novos espaços de aprendizagens.
- Identificar as principais ações do projeto Ensino Médio Inovador que tenham contribuído para o sucesso do processo ensino aprendizagem na escola.
- Conhecer as perspectivas e principais desafios dos pedagogos, do Coordenador da CREI e do Gerente do Ensino Médio (SEDUC) em relação à Proposta Curricular que embasa o Novo Ensino Médio, a ser implantado nas escolas Estaduais, a partir de 2019.

c) Legitimação da entrevista

Pretende-se justificar a importância da entrevista e motivar o entrevistado para a mesma. Terá uma duração aproximada de 45 minutos e serão abordados os aspetos seguintes:

- Identificar o entrevistador.
- Informar acerca dos objetivos do trabalho de investigação e da entrevista.
- Solicitar ajuda ao docente mostrando a importância da sua colaboração sincera, nomeadamente, das suas opiniões e sentimentos, para o sucesso da investigação.
- Garantir o anonimato da organização e dos colaboradores e a confidencialidade das informações recolhidas.
- Solicitar dados acerca da identificação do investigador.
- Dar a conhecer a duração prevista da entrevista.
- Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio.
- Pedir autorização para publicar (integral ou em parte) os dados recolhidos na entrevista.
- Agradecer previamente a colaboração no trabalho de investigação.

1. Nome completo:

2. Formação académica:

Doutor em: _____

3. Principais obras publicadas que envolvam a formação de professores e desenvolvimento curricular.

d) FORMULÁRIO DE PERGUNTAS:

- 1.** O currículo é um conceito polissêmico. Que conceito de currículo seria o mais adequado às exigências da sociedade atual?

2. Diante das mudanças sociais, econômicas e tecnológicas que o mundo atravessa, há a necessidade também de mudanças na educação, e elas estão em processo. Em sua opinião, quais as **principais competências** que o docente do presente século deve buscar adquirir para que, ao mesmo tempo em que consiga acompanhar a evolução do processo educativo, também atenda as exigências da sociedade e do mercado de trabalho?
3. Qual a sua opinião sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser implantada nas escolas do Brasil ainda em 2019? É realmente necessária, ou poderíamos ter continuado como anterior? Qual a sua opinião?
4. Paulo Freire diz que o educador é o profeta do amanhã. Seguindo esta linha de raciocínio, e na função de pesquisador de renome na educação, principalmente na área do currículo e da formação docente, quais considera ser os principais indicadores políticos, sociais e econômicos que apontam mudanças significativas na educação pública do Brasil?
5. Do seu ponto de vista, como seria a escola ideal para a formação de pessoas críticas, criativas, reflexivas, pesquisadoras, competentes, que atendam as exigências sociais, políticas e econômicas, pautadas nos pilares da educação postos para a educação do planeta (UNESCO)?

Atenciosamente,

Ester Figueiredo Araujo
Braga - Portugal, 30 de setembro de 2019.

APÊNDICE 8 – OFÍCIO N 157/2021 – CRE/SEDUC (NÚMEROS DE PROFESSORES DO E.MÉDIO EM 2019)



Ofício Nº 157/2021-CREI/SEDUC



Da: Coordenadoria Regional de Educação de XXXX **Para:**

Ilma. Ester Figueiredo Araújo,

XXXX-AM, 12 de julho de 2021.

Assunto: Em resposta ao Ofício de Solicitação de dados sobre o número de professores que trabalharam em 2019 no Ensino Médio.

Senhor Secretário,

Cumprimentando cordialmente Vossa Senhoria, sirvo-me do presente para informarmos a quantidade de professores lotados nas Escolas Estaduais de Ensino Médio do Município de XXXX no ano 2019 de acordo com dados do sistema SIGEAM.

Escola Estadual XXXX- 47 professores;

Escola Estadual XXXX-68 professores;

Escola Estadual XXXX- 46 professores;

Escola Estadual XXXX- 40 professores e

CET_ XXX- 40 professores.

Totalizando: 241 professores

Sem amais para o momento reiteramos nossos votos de estima e apreço. Aguardamos breve retorno desta Secretaria de Educação.

APÊNDICE 9 – MODELO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Atenciosamente,

CONSENTIMENTO INFORMADO

Ester Figueiredo Araújo, pedagoga, a desenvolver a sua atividade profissional na Coordenadoria Regional de Educação de XXXX- Amazonas/ SEDUC (Secretaria de Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas), a realizar o doutoramento no Instituto de Educação da Universidade do Minho, no presente documento informa que está a realizar um projeto de investigação sobre *A docência, o currículo e a construção de novos espaços de aprendizagens: um estudo em escolas de ensino médio brasileiras*, no âmbito do seu doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular.

Por esta razão, venho solicitar a sua colaboração, no sentido de falar da sua experiência no ensino, nesta temática. Contando com o seu consentimento, solicito-lhe uma entrevista de caráter anônimo cuja divulgação e uso será exclusivamente científico.

Agradeço, antecipadamente, a sua colaboração.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Nome: _____

Apelido: _____

Localidade: _____

Autoriza que a entrevista seja utilizada para a presente investigação

SIM () NÃO ()

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura: _____

APÊNDICE 10 – MODELO DE GUIÃO DE ENTREVISTAS APLICADO AOS PEDAGOGOS, COORDENADOR E GERENTE DO ENSINO MÉDIO.

GUIÃO DA ENTREVISTA N 01

Tema: A Docência, o currículo e a Construção de Novos Espaços de Aprendizagens: um estudo em escolas de ensino médio brasileiras.

Os objetivos gerais desta entrevista são:

- Identificar as principais contribuições que a atual Proposta Curricular (2.000/2018) tem trazido para a implementação de um aprendizado significativo, cujas competências sejam aproveitadas e efetivadas, quer no cotidiano do aluno, quer na preparação para o mercado de trabalho,
- Conhecer práticas docentes que tenham sido trabalhadas nestes três últimos anos na Escola, ou a nível de Coordenadoria Regional de Educação, ou até mesmo na Secretaria de Ensino, que tenham contribuído para a construção de novos espaços de aprendizagens.
- Identificar as principais ações do projeto Ensino Médio Inovador que tenham contribuído para o sucesso do processo ensino aprendizagem na escola.
- Conhecer as perspectivas e principais desafios dos pedagogos, do Coordenador da CREI e do Gerente do Ensino Médio (SEDUC) em relação a Proposta Curricular que embasa o Novo Ensino Médio, a ser implantado nas escolas Estaduais, a partir de 2019.

6.6 Entrevistados:

Os pedagogos das escolas estaduais do Ensino Médio e o Coordenador Regional de Educação de XXXX, e o Gerente do Ensino Médio na SEDUC.

6.7 Estratégia:

Entrevista semiestruturada.

6.8 Legitimação da entrevista

Pretende-se justificar a importância da entrevista e motivar o entrevistado para a mesma. Terá uma duração aproximadamente de 45 minutos e serão abordados os aspetos seguintes:

- Identificar o entrevistador.
- Informar acerca dos objetivos do trabalho de investigação e da entrevista.
- Solicitar ajuda ao docente mostrando a importância da sua colaboração sincera, nomeadamente, das suas opiniões e sentimentos, para o sucesso da investigação. Garantir o anonimato da organização e dos colaboradores e a confidencialidade das informações recolhidas.
- Solicitar dados acerca da identificação do docente enquanto profissional. Dar a conhecer a
- duração prevista da entrevista.
- Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio.
- Pedir autorização para publicar (integral ou em parte) os dados recolhidos na entrevista. Agradecer previamente a
- colaboração no trabalho de investigação.

QUESTÕES PARA O COORDENADOR DE ENSINO MÉDIO DA CREI E PEDAGOGOS

a) A-DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS:

A.1- Idade:

De 20 a 25 anos () De 26 a 31 () De 32 x 45 () De 46 x 55 () <que 56 ()

A.2-Há quanto tempo na função de pedagogo:

_____anos.

A.3-Sexo (Coloque um X na situação que corresponde ao seu caso):

Feminino () Masculino () outro ()

A.4-Habilitações académicas (Coloque um X na situação que corresponde ao seu caso): Bacharelato ()

Licenciatura () Pós-Graduação() Mestrado () Doutorado () Outras () Qual (Quais): ____

A.5-Situação profissional atual (Coloque um X na situação que corresponde ao seu caso: Quadro efetivo da

SEDUC () Processo Seletivo ()

Permuta com o município () Professor adaptado()

A.6 Há quanto tempo exerce a docência? (Coloque um X na situação que corresponde ao seu caso):

Menos de 1 ano () De 1 a 5 anos () De 6 a 15 anos () De 16 a 25 anos () Maisde
26 anos ()

FORMULARIO DE PERGUNTAS

1. Após a aprovação da versão final da Base Nacional Curricular Comum Nacional, cada município deve inserir em seus currículos conteúdos específicos (como História e a geografia da região, bem como as tradições específicas dos povos indígenas), configurando a base diferencial. O que está previsto para esse processo de construção nas escolas de ensino médio?

2. O atual Plano Nacional de Educação visa "desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação geral, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas". No caso da cidade de XXXX onde existe a única escola de ensino médio do Estado em uma área quilombola, que tecnologias pedagógicas estão sendo pensadas para serem oferecidas a esta escola? E como está o planejamento desse processo de implementação?

3. A Nova Base Nacional Curricular para o Ensino Médio traz competências a serem desenvolvidas nos estudantes do ensino médio, e-las:

- A) Conhecimento que busca valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social e digital;
- B) Pensamento científico que busca exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade.
- C) Repertório cultural que busca valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.
- D) Comunicação que busca utilizar diferentes linguagens.
- E) Cultura Digital que busca compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e ética.
- F) Trabalho e Projeto de Vida que busca valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências.
- G) Argumentação que busca em argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.
- H) Autoconhecimento e autocuidado que busca conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se.
- I) Empatia e cooperação que busca exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.
- J) Responsabilidade e cidadania que busca agir pessoal e coletivamente com autonomia, flexibilidade, resiliência e determinação.

Pergunto: Diante destas competências a serem desenvolvidas nos alunos daqui para frente, que ações concretas a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), e na Coordenadoria Regional de Educação, tem planejado como Políticas Públicas (como formação continuada para professores, aquisição de materiais tecnológicos, mais servidores nas escolas, e outros) para que estas competências sejam trabalhadas nas escolas de ensino médio no município de XXXX?

4. O abandono escolar é uma realidade no Ensino Médio, nesta região, principalmente nos primeiros anos, mas também e com muita ênfase nos turnos noturnos das escolas, a ponto de se fecharem muitas escolas no turno da noite. Em relação a esta problemática, que estratégias teriam que ser adotadas e com urgência para minimizar o abono escolar?

5. O contexto social no mundo se modifica rapidamente e com ele a educação, a prova disto é uma nova diretriz curricular para o país, a Base Nacional Comum Curricular a ser implantada. Na sua opinião, como poderá esse documento contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos, a qual foi avaliada, em 2017, pelo MEC, como a pior de todos os tempos?

- 6. Qual o posicionamento crítico e reflexivo sobre a presente Reforma Curricular (BNCC/2017/2018) para a Educação Básica no Brasil?
- 7. Diante de sua experiência como docente e em uma função de coordenação, quais são os principais desafios que os docentes enfrentam hoje?
- 8. A pesquisa que realizo é sobre desenvolvimento curricular (o que vamos ensinar, como vamos ensinar, e a quem ensinar). Diante desta realidade que estamos vivenciando, como você conceituaria a palavra currículo?

9. Que propostas ou decisões pedagógicas e administrativas você sugere para que aconteça uma aprendizagem significativa em nossas escolas, fazendo com que os estudantes entendam que o futuro deles é também o futuro de uma nação?
10. Na sua opinião: é importante trabalhar nas escolas do Ensino Médio: os valores de uma sociedade, ações para a cidadania e o ensino religioso? Justifique sua resposta.
11. I I. Trabalhamos com uma matriz curricular que privilegia as disciplinas. Diante desta afirmativa, na sua opinião: é possível trabalhar a interdisciplinariedade e a transversalidade, como sugerem os PCNs? Se sim, como podemos fazer isso?
12. Nestes últimos anos de prática docente, você tem conhecimento de algum projeto educativo que tenha sido desenvolvido em alguma de nossas escolas de Ensino Médio e que tenha trazido bons resultados de aprendizagem para os estudantes? Considera que deveriam ser compartilhados com outros municípios? Por quê?
12. Sobre o Programa Ensino Médio Inovador, o qual no seu corpo traz ações pedagógicas e administrativas que "obriga" a escola a desempenhá-las e prestar contas com a comunidade, haja vista que o projeto recebe um verba para a sua implementação. Pergunto, essa missão do Programa tem sido cumprida nas escolas de Ensino Médio da cidade de XXXX? E os resultados tem atendido às expectativas?
13. De todas as Políticas Públicas fomentadas e apresentadas pela SEDUC (Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino) nestes últimos três anos, que são implementadas nas Escolas de Ensino Médio, quais são as que mais têm contribuído para alavancar o Ensino ?
14. Há algum aspecto que queira abordar relativo às questões de implementação da Nova Base Nacional Curricular ou mesmo da antiga, ou até mesmo sobre algum outro assunto que aqui não foi abordado, elou acrescentar algo?

Atenciosamente,

TABELAS

TABELA 1: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO “NOVO” CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO;

TABELA 2: COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS PELOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO;

TABELA 3: O ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO ESTRATÉGIAS PARA MINIMIZAR;

TABELA 4: OS PRINCIPAIS ENTRAVES QUE DIFICULTAM A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO;

TABELA 5: A REFORMA CURRICULAR (BNCC/2017/2018) PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL;

TABELA 6: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES NO SÉCULO XXI;

TABELA 7: CONCEITO DE CURRÍCULO ESCOLAR;

TABELA 8: DECISÕES ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA;

TABELA 9: AÇÕES PARA A CIDADANIA, OS VALORES E O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO;

TABELA 10: O CURRÍCULO E A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO;

TABELA 11: PROJETOS EDUCATIVOS NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL;

TABELA 12: PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: VANTAGENS E DESVANTAGENS;

TABELA 13: POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL;

TABELA 14: OUTROS ASPECTOS SOBRE A BNCC.

Tabela 1: Processo de construção do “novo” currículo nas escolas do ensino médio

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	REGISTRO DAS FALAS DOS SUJEITOS (PEDAGOGOS DA SEDUC, GERENTE DO ENSINOMÉDIO E COORDENADOR DA CREI)
A. Processo de construção do “novo” currículo	A.1. Currículo Diferenciado para garantir a identidade do território, a identidade da região.	A.1.1. Grupos de Trabalhos e formação de professores e participação da comunidade.	<p>“por meio de formação em grupos de trabalho, com momentos específicos para isso e momentos de estudo durante HTP dos professores” (PD G). “formação de professores” (PD C);</p> <p>“O que já fora realizado em 2018 foi com os professores para estudar as habilidades e competências da Base. Porém, a previsão para 2019 é que os livros didáticos já virão alinhados a Base, e todo o processo de construção da aprendizagem será seguido pela mesma “(PD.M); “Vale citar que esse processo está muito lento. Já houve uma formação para as escolas de tempo integral com caráter de praticidade e aplicabilidade de conteúdo. No entanto, faltou abordar a base diferencial” (PD S);</p> <p>“A formação é pensada de forma dinâmica e articulada com os saberes dos estudantes quilombolas, preservando sua identidade cultural e as especificidades do povo quilombola “ (PD G). [...] “e nós não permitimos que acontecesse dessa forma porque nós gostaríamos que as atividades que pudessem estar acontecendo na comunidade, pudessem ser oriundas da historicidade dos quilombos, especificamente daqui do município, uma vez que a BNCC está nos dando abertura para que nós pudessemos estar construindo voltada para a realidade dos nossos estudantes, fortalecendo o entendimento de suas origens, e nós estamos no aguardo do fechamento dessas informações para que nós possamos deste currículo termos atividades voltadas para a tecnologia que atendam as demandas dos nossos estudantes do nosso quilombo (C R);</p> <p>[...] acredita-se que através da BNCC, e com base nas aprendizagens essenciais para garantir uma formação integral partindo das dez competências gerais que nortearão o trabalho das escolas e dos professores em todos os anos e componentes curriculares. As escolas terão que se organizar para garantir um currículo que atenda as necessidades e anseios dos alunos por meio de uma estrutura única baseada em habilidades e competências (PD Z);</p> <p>“Nós estamos organizando um grupo de estudos com os professores da área específica do</p>

			<p>conhecimento, pontuando alguns indicadores importantes que nós consideramos como déficits de fundamentação teórica dos nossos profissionais, daquilo que se entende até como a própria realidade do município, relacionado a sua história, a esse conhecimento pontual da história do município, para que dentro deste entendimento nós possamos construir uma proposta, discutida com as equipes de profissionais da rede de ensino médio (CR);</p> <p>[...], “todas as Redes do Brasil, na Rede Estadual,</p> <p>elas começam a organizar esse processo dentro da sua rede, fazendo com que, primeiro, montando toda uma estrutura de técnico e redatores para reavaliar o currículo e garantir que após uma reformulação preliminar do currículo atual, alinhando a Base, será colocado para uma análise contribuição de todos os profissionais da educação básica, no caso, do ensino médio, não só profissionais, mas também às Instituições, os professores de nível superior e as entidades também, os sindicatos e as instituições particulares, mas o principal objetivo, é garantir que todas as representações destas entidades participe desta discussão, principalmente os professores que estão lá nas escolas e que cada escola, dentro de cada comunidade, possa garantir neste documento a sua particularidade local, principalmente relacionada a cultura , porque o currículo precisa garantir a identidade do território, a identidade da região, esse é um grande avanço da Base e dessa construção desse novo currículo do ensino médio” (GT);</p> <p>[...]. “A coordenadoria está organizando uma formação para os professores que atuam na modalidade quilombola com foco no uso das tecnologias. É uma sementinha a ser lançada” (PDS);</p>
		<p>A.1.2. Elaboração participada do novo Projeto Político- Pedagógico</p>	<p>“[...] a escola terá que reunir a comunidade escolar, principalmente os alunos, dado a ênfase do protagonismo juvenil e visto que serão eles que estarão desenhando qual caminho ou itinerário formativo desejam trilhar, para os estudos dos documentos legais, os processos de discussões e reestruturar o seu currículo e conseqüentemente, o Projeto Político Pedagógico” (PD V);</p> <p>“E garantir também a participação dos estudantes, que é fundamental, os estudantes precisam estar presente nesta discussão, precisa</p>

			<p>ter voz para dizer qual a visão dele de educação, às perspectivas, o que ele quer que seja garantido neste currículo de ensino médio e que esse currículo possibilite, que haja a diversificação de muitas matrizes curriculares, considerando que cada território tem a sua conjuntura local, tem suas particularidades, tem sua vocação, que isso possa atender naquele período a ansiedade dessa comunidade de estudantes (GT);</p> <p>“Nós estamos no aguardo da conclusão da Proposta Curricular para os estudantes da comunidade Sagrado Coração de Jesus, que temos aqui no município, sobre a responsabilidade desta coordenadoria regional de educação, no primeiro momento, nós fomos informados que as atividades no Quilombo seria via tecnologia pelo nosso centro de mídias da SEDUC (CR).</p>
		A.1.3. Inatividade	[...] “é que os livros didáticos já virão alinhados abase e todo processo de construção da aprendizagem será seguida pela mesma” (PD M).
	A.2. O Caso dos Quilombolas	A.2.1. tecnologias pedagógicas	<p>“Partindo do conceito de que a Seduc é referência no ensino mediado por tecnologia, vejo que o projeto é viável na escola que já possuírmus.” (PD Z);</p> <p>[...]pensar uma nova matriz que atenda às suas necessidades que seja de tecnologia, que seja de inovação pedagógica, que atenda as necessidades culturais, que as culturas dessas comunidades sejam contempladas nestas novas matrizes, nesses novos currículos. Então, dentro desse Programa, o interessante que as escolas, elas vão ter os momentos de discussão e apresentar suas propostas de matriz com pelo menos dois itinerários formativos, é algo inédito, algo inovador, mas que vai agregar muito nessas escolas através destas discussões e destas propostas de matrizes (GT);</p> <p>“É um grande desafio hoje para a rede atender à necessidade das comunidades indígenas e quilombolas também, pois é preciso garantir que essas especificidades devem ser garantidas em suas políticas públicas (G T);</p> <p>[...]” Quanto a aquisição de materiais, as escolas dependem das APMCS.” [...] (PD M).</p>

Síntese: Tal como se pode verificar pela leitura da tabela 1, os responsáveis políticos, nomeadamente, a nível meso (Secretaria Estadual de Educação e Coordenadoria Regional), são convocados para contextualizar o currículo e fazer propostas de atuação que vão ao encontro às características locais. Para tal, em algumas escolas houve formação de professores para algumas temáticas, noutras a comunidade alargada participa do projeto político pedagógico. Contudo, alguns pedagogos consideram que os manuais escolares não trazem propostas e, por isso, não será necessário desenvolver iniciativas locais. Assim o processo de construção do “novo” currículo para o Ensino Médio passa por várias etapas, desde a formação para os professores a nível médio e também local, porém é visível a preocupação na fala de todos os entrevistados, pois segundo as suas palavras é um grande desafio para todos os profissionais da educação.

Tabela 2: Competências a serem desenvolvidas pelos estudantes do ensino médio

DIMENSÃO	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	REGISTRO DAS FALAS DOS SUJEITOS (PEDAGOGOS DA SEDUC, GERENTE DO ENSINO MÉDIO E COORDENADOR DA CREI)
A. Competências	A.1 Políticas Públicas para a implantação do Ensino Médio	A. 1.1 Formação continuada para professores	<p>A coordenação busca orientar os técnicos que atuam nas escolas pilotos para o Novo Ensino Médio, fornecendo subsídios para orientar professores a como diversificar a aprendizagem de modo a atender as dez competências da BNCC (PG);</p> <p>“Mas ainda no primeiro semestre desse ano escolar 2019, houve uma reunião de aproximadamente oito horas com os professores para orientação de como elaborar uma sequência didática baseada nas competências da nova BNCC. Nessa reunião fizeram a introdução sobre as competências gerais” (PD V);</p> <p>[...] com relação a formação continuada a SEDUC tem deixado muito a desejar, pois a maioria dos profissionais da educação investem em sua carreira, pagando suas próprias formações. em relação a coordenação local, ainda é realizado a semana do professor na CREI, para troca de experiências nas áreas específicas de conhecimentos entre os professores e coordenadores de área.(PD M);</p> <p>“A SEDUC está trabalhando com gestores e pedagogos encontros através do Centro de Mídias, orientando no processo de elaboração das PFC, a CREI trabalha ainda ações isoladas do contexto, não fez formação continuada ainda para atender essa nova demanda, as escolas que se organizam e estruturam suas formações nas HTP dos professores, nos sábados, criam debates, verificamos que ainda há um desconhecimento do tema.”(PD Z);</p> <p>[...] a Seduc tem planejamento de formações para cada modalidade de ensino. Mas não vejo concretude nesse engajamento de tirar do papel e fazer acontecer. Existe no ar uma instabilidade por conta da crise, mudanças das equipes na sede. Prova disso, vejo a dificuldade de nomear os professores concursados para assumir os cargos de docência. Acredito que há um esforço por parte da</p>

			<p>Coordenadoria em incentivar a formação continuada para professores, buscando compreender essas competências e seus desdobramentos para que se consiga levar adiante esse projeto de educação (PD S); “Nós não trabalhamos na construção de políticas públicas, essas atividades são de responsabilidades da sede, nós trabalhamos situações pontuais, voltadas para desenvolver competências com o olhar de entendimento dos nossos profissionais de educação nas nossas escolas para ser inserido no nosso plano de ação e ser desenvolvido durante o percurso do ano letivo” (G R);</p> <p>“A Secretaria Estadual ela vem desenvolvendo juntamente com o governo federal através de seus Programas e suas políticas públicas, ações afirmativas, positivas, no sentido de que a partir do momento em que, a nova lei do ensino médio foi aprovada no ano passado (2018), as redes começaram a se organizar, a discutir e a planejar as mudanças não somente nas estruturas, mas também sobre as propostas pedagógicas e nas matrizes do ensino médio, posso citar aqui o exemplo: Programa de fomento e apoio as escolas do ensino médio que aqui no Amazonas chamamos de PROET, é um programa do governo federal, hoje nós temos 23 escolas que estão neste programa, as quais atendem quase 10 mil estudantes que são atendidos na capital e no interior. É um programa onde as escolas já executam uma matriz de escola de tempo integral com uma parte flexível, onde 40% dessa matriz é formada por componentes flexíveis, entre eles, temos: o projeto de vida, empreendedorismo, raciocínio lógico, direito e cidadania, preparação acadêmica, fruição das artes. Todos esses componentes visam sobretudo a prática, o exercício da prática dos conceitos. É a prática e a pesquisa também” (GT).</p>
--	--	--	---

Síntese: A Tabela 2 trata da questão das competências a serem desenvolvidas nas escolas de ensino médio, haja vista que já temos uma nova legislação que trouxe mudanças, a BNCC, nela estão postas dez competências a serem trabalhadas nas escolas e a serem desenvolvidas nos alunos, porém o que pudemos perceber nas falas dos entrevistados é que a maioria ainda não compreendeu a proposta do governo, pois segundo eles não aconteceram as formações necessárias para que possam ter o entendimento necessário para uma boa aplicação e desenvolvimento das competências. Os representantes políticos dizem que já está acontecendo uma formação pela plataforma digital, mas os pedagogos deixam claro que essa formação está “deixando a desejar”. Logo, concluímos que alguma formação esteja ocorrendo, mas não como deveria, haja vista que o “novo” ensino médio já está sendo cobrado pelo governo para que aconteça nas escolas.

Tabela 3: O Abandono Escolar no Ensino Médio estratégias para minimizar

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	REGISTRO DAS FALAS DOS SUJEITOS (PEDAGOGOS DA SEDUC, GERENTE DO ENSINOMÉDIO E COORDENADOR DA CREI)
A. Abandono Escolar	A.1.. Estratégias para minimizar	A.1.1.1 Parcerias na resolução do problema	<p>“Uma das ações realizada para minimizar a incidência de abandono escolar, nos três turnos é a busca ativa de estudantes que por alguma razão tornam-se infrequentes. Bem como escuta deste educando e orientação por meio da equipe multiprofissional da coordenadoria, pedagogo, assistente social e psicólogo” (PD G);</p> <p>“Trabalhar em parcerias com outras instituições com promoção de palestras, oferecimento de alguns serviços na área de saúde, social e psicológica em benefício dos alunos, inserção de atividades extraclasse para que o aluno se sinta motivado e faça sentido para ele está na escola” (PD M);</p> <p>“Desde 2012 que nós efetivamos um diagnóstico na nossa rede de educação de ensino, identificando cerca de quase 1.400 alunos evadidos e retidos na nossa rede, desde quando recebemos o apoio do serviço profissional especializado da nossa coordenadoria de educação como: serviço social e o serviço psicológico, [...] com parceria dos nossos pedagogos, com parceria do Conselho Tutelar, da Câmara Municipal de vereadores, do Proerd, junto com o Comando da Polícia Militar, com o Ministério Público para que nós pudéssemos mostrar a nossa estatística, e o prejuízo social que a retenção e o abandono prejudicam a sociedade “(C R).</p>
		A.1.2. Desafio a ser vencido	<p>“Essa é a pergunta que a equipe gestora da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça faz todos os dias. É algo que foge os nossos planejamentos e intervenções. Muitas ações são feitas, mas não resolvem essa problemática “(PD V);</p> <p>“Vejo que algumas medidas poderiam alinhadas: Reordenamento da rede para o ensino noturno, focar em duas escolas de EJA somente e uma para Ensino médio Regular, poderia levar em conta a localidade dos bairros, outra formação inicial e continuada para os professores do turno pois hoje vivemos uma crise de formação, reestruturar as escolas fisicamente e adequar a</p>

			<p>estrutura dos cursos (modalidade a distância, presencial de 15 em 15 dias, provão eletrônico mensal), equipe profissional na CREI para acompanhar o turno noturno diariamente” (PD Z);</p> <p>“O abandono escolar principalmente no noturno, dentro do universo do ensino médio no Brasil, considerando que é um grande desafio, considerando seus resultados negativos, mas não podemos esquecer que o Ensino Médio é a última etapa da educação básica, temos que levar em consideração o processo educacional do ensino fundamental 1 e principalmente do 2, onde ele já vem dentro de um contexto contraditório, muitas vezes por uma série de questões que comprometem a formação desses estudantes [...] É claro que com as novas políticas do ensino médio, principalmente do governo federal, o qual está apresentando propostas de políticas para atender o novo ensino médio, já tem indicadores nesse sentido, de pensar propostas de ensino médio que atenda a demanda desse jovens, [...] (G T);</p> <p>[...] “no Amazonas já estamos trabalhando nesse sentido também, desde o ano passado nós estamos fazendo nossos estudos e preparando uma proposta para apresentar em 2019 de opções de escola técnicas estadual, para atender ao ensino médio noturno, bem dentro destas perspectivas da mudança do ensino médio (GT).</p>
	A.2 Causas do abandono escolar	A.2.1 problemas de caráter social	<p>“Quanto ao abandono vejo que no Ensino Médio é mais acentuada, muitas vezes as famílias matriculam os filhos e não acompanham,</p> <p>problemas de caráter social é o maior vilão do abandono escolar, no noturno é mais alta a taxa também devido a problemas sociais, a cada ano vemos uma procura elevada porém não conseguem se manter nos estudos “(PD Z);</p> <p>[...] “vejo que a violência e o medo diante da insegurança é um fator que tem afastado muitos estudantes, principalmente no noturno. Há uma necessidade de segurança pública” (PDS):</p> <p>[...] “mas não podemos esquecer que o Ensino Médio é a última etapa da educação básica, temos que levar em consideração o processo educacional do ensino fundamental 1 e principalmente do 2, onde ele já vem dentro de</p>

			um contexto contraditório, muitas vezes por uma série de questões que comprometem a formação desses estudantes, aliada a isso, nós temos também quando esse aluno chega no ensino médio, o estágio em que o aluno se encontra, são alunos adultos, adolescentes que estão alisofrendo a pressão da família para entrar no mercado de trabalhar para ajudar na renda familiar, isso é uma questão que influencia muito a permanência do aluno no ensino médio, muitas vezes ele precisa trabalhar, e outros fatores também que interferem não só na permanência, mas também na progressão, no seguimento do estudante e na conclusão do ensino médio (GT).
		A.2.2 correção da distorção idade/série	“Muitas vezes esses jovens já tem um processo formativo onde ele já teve experiências de retenção, tem um histórico de abandono escolar e onde a maioria está no mercado de trabalho, ou estão em busca de um emprego, uma série de outros fatores, isso dificulta muito a permanência desse estudante, as políticas públicas precisam pensar para atender todas essas demandas. Nós atribuímos em grande parte a redução do número do público que vem acontecendo nos últimos anos, a devida correção da distorção idade/série que fazemos todos os anos, principalmente é que aos estudantes no Brasil de maneira geral eles estão entrando na escola na idade correta na educação básica, e a questão da distorção idade/série vem diminuindo bastante, a dez anos atrás a demanda pelo ensino noturno, era justamente por isso, tínhamos um público muito grande de jovens e de adultos também que devido a vários fatores, eles precisavam abandonar a escola devido a um grande período e deixavam de estudar, então esse público precisava de um período noturno, ao longo dos anos esse público, vem diminuindo bastante, considerando que os estudantes cada vez mais estão terminando o seu ensino na idade certa, principalmente nos anos finais e até mesmo no ensino médio, isso explica a redução das turmas e a procura por turmas no noturno de ensino médio (G T).

Síntese: A Tabela 3 nos mostra uma problemática mais séria que enfrentamos no Brasil que é o abandono escolar. Nas falas dos entrevistados percebemos a preocupação e uma certa insegurança quanto ao que fazer em relação a problemática, pois segundo uma das pedagogas “é algo que foge ao planejamento da escola. Ficou bem evidente que o abandono escolar que acontece no ensino médio, principalmente nos primeiros e terceiros anos tem suas principais causas nos problemas de caráter social, entre eles: famílias que querem que o filho estude, mas eles não tem mais interesse na escola; o medo de sair de casa a noite por conta da violência; a questão do próprio processo de formação escolar e a sua transição entre ensino fundamental e médio e atrelado a isso a exigência da sociedade em que o jovem precisa trabalhar para sobreviver. E ainda o fator da modernidade, onde o governo federal tem programas que alfabetizam na idade certa e procura corrigir a distorção na idade certa. Neste sentido, tem ações específicas que a CREI realiza através de parcerias com outras Instituições como: serviços da área de saúde; serviço social; serviço de psicologia; conselho tutelar; câmara de vereadores; comando da polícia militar e ministério público. Como Sugestão, os entrevistados disseram que poderia ser feito o reordenamento da rede de ensino, deixando apenas duas escolas para o ensino médio no período noturno, levando em conta “a

localidade dos bairros, outra formação inicial e continuada para os professores do turno pois hoje vivemos uma crise de formação, reestruturar as escolas fisicamente e adequar a estrutura dos cursos (modalidade a distância, presencial de 15 em 15 dias, provão eletrônico mensal), equipe profissional na CREI para acompanhar o turno noturno diariamente” (PD Z). Portanto, todos foram enfáticos em dizer que o abandono escolar é um grande desafio a ser vencido em pleno século XXI.

Tabela 4: Os principais entraves que dificultam a aprendizagem dos alunos no Ensino Médio

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	REGISTRO DAS FALAS DOS SUJEITOS (PEDAGOGOS DA SEDUC, GERENTE DO ENSINO MÉDIO E COORDENADOR DA CREI)
A. Os entraves na aprendizagem	A.1 Principais dificuldades na Educação Brasileira	1.1.1 Relação da família e escola	“Um dos principais fatores é a relação família- escola, que na atual conjuntura da sociedade, mostra-se fragilizada, seja por ausência noacompanhamento e monitoramento da educação dos filhos, ou por fatores de desestruturada no âmbito familiar, que causa abandono afetivo por parte da mãe e/ou do pai, gerando infrequência, desânimo,desinteresse, apatia pelos estudos, baixo rendimento escolar (PDG);”
		1.1.2 Formação para os professores.	<p>“Formação de docentes: os professores quetemos ainda tem uma visão muito curta sobre protagonismo juvenil. Percebo que na formação que tiveram, não houve essa preparação para dialogar com os estudantes. Os docentes querem chegar na sala de aula e encontrar uma turma de alunos estáticos, calados, com todos as atividades feitas corretamente sem a intervenção ou orientação docente. Quando eles não encontram uma turma assim, o docente reclama que os alunos são indisciplinados, barulhentos, desinteressados e improdutivos. Isso é muito preocupante, pois os jovens e o seu protagonismo permeiam em todo o texto da BNCC do ensino médio” (PD V);</p> <p>“A formação do professor na capacidade de ensinar e dar sentido aquilo que ensina. O ensino deve valorizar o aprendizado e não apenas a nota. A rotatividade acentuadaprejudica o desenvolvimento da aprendizagem” (PD S);</p> <p>[...]” o investimento nas escolas deveria ser mais em material humano com profissionais qualificados para exercer funções quedemandam na escola, que hoje se vive umainstabilidade que nem segurança se tem mais nas escolas. outra questão porque a base já veio pronta somente para ser discutida pelos profissionais da educação, mas que não puderam optar em nada (PD M).</p>
		A.1.3. instabilidade	A na [...]” na escola, [...] hoje se vive uma instabilidade que nem segurança se tem mais

		educação	nas escolas. outra questão porque a base já veio pronta somente para ser discutida pelos profissionais da educação, mas que não puderam optar em nada (PD M).
		A.1.4 Reelaboração dos currículos	[...] “a oportunidade de estarmos preparando esse currículo voltado às competências dos nossos estudantes daqui do estado do Amazonas, com um olhar de todas as dificuldades geográficas que a gente tem no nosso estado, a nossa realidade completamente diferenciada, mas para isso, a gente precisa amadurecer esse entendimento com os nossos profissionais, inclusive a coordenação está trabalhando com seminários já, no nosso planejamento, no momento que chamamos o professor na CREI, no momento em que ele vem aqui planejar, de acordo com a especificidade de cada componente curricular (CR);
	A.2 A BNCC	A.2.1 Otimismo	<p>“Aliás, a BNCC está toda voltada para o protagonismo juvenil. O documento explica que as escolas devem apresentar ao jovem o mundo como um campo aberto para investigação e intervenção. Convocando-os a discutir nos processos de construção coletiva do Projeto Político e Pedagógico da escola, e assumir responsabilidade na gestão democrática escolar”(PD V);</p> <p>[...] hoje nós temos a oportunidade de estarmos preparando esse currículo voltado às competências dos nossos estudantes daqui do estado do Amazonas, com um olhar de todas as dificuldades geográficas que a gente tem no nosso estado, a nossa realidade completamente diferenciada, mas para isso, a gente precisa amadurecer esse entendimento com os nossos profissionais, inclusive a coordenação está trabalhando com seminários já, no nosso planejamento, no momento que chamamos o professor na CREI, [...] (C R);</p> <p>“É a primeira vez que o Brasil, ele constrói e consolida uma Base Nacional Curricular, é um feito importante para a educação brasileira considerando que muitos países já tem uma Base Nacional Comum Curricular há bastante tempo, inclusive já estão até revisando essa Base, então a Base é algo essencial, inclusive até a própria Constituição Federal e a LDB já previa a construção desse documento, e a partir desse de agora tendo a Base a nossa</p>

			<p>educação vai ter parâmetros que vai unificar todas as redes, tanto público quanto privado, no sentido de garantia aos conhecimentos para os estudantes [...] Com certeza a educação brasileira vai ganhar com a Base Nacional Comum Curricular na educação básica, fundamental, vai contribuir bastante e vai causar grandes mudanças na educação" (GT); "A BNCC não resolverá todas as mazelas da educação brasileira, mas podemos considerar um primeiro passo, com novas perspectivas para os próximos anos, para que possa dar certo os governantes precisam resolver as dificuldades na área da educação relacionadas aos problemas sociais e regionais" (PD Z).</p>
		A.2.2 Descreve a BNCC	<p>"Infelizmente não irá contribuir, é uma maquiagem, esse discurso do aluno do ensino médio escolher quais aprendizagens ele quer ficou solto. Em parte será exigido mais do professor que também não está preparado, mas também tem muitas lacunas a cobrir" (PDM);</p> <p>"Se o governo realmente de condições para a sua efetivação: estrutura, recursos humanos qualificados para essa exigência" (PD C).</p>

Síntese: A Tabela 4 resume os principais entraves que dificultam o processo ensino aprendizagem fazendo com que não aconteça uma aprendizagem significativa no ensino médio. Entre os muitos entraves, os entrevistados citaram a relação da família com a escola e o não acompanhamento por parte das famílias. Também foi falado que existe um despreparo por parte dos professores que ainda preferem alunos passivos e não alunos ativos. E por último disseram que falta o material humano que é mão de obra na escola, inclusive professores. Por conta de tudo isso, causa entre os educadores uma insegurança e instabilidade entre todos. Por fim, os entrevistados sugerem que haja urgentemente uma reelaboração do currículo e no caso do Amazonas, algo bem específico por conta da localização geográfica. Ainda neste item, percebemos que a maioria está otimista em relação a Base no que se refere a uma aprendizagem mais significativa, mas existe alguns que acreditam com reservas, outros acham que a Base neste contexto é desnecessária e outros ainda dizem que a Base até pode ajudar muito, mas se o governo der as reais condições para que as exigências se efetivem em uma prática.

Tabela 5: A Reforma Curricular (BNCC/2017/2018) para a Educação Básica no Brasil

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	REGISTRO DAS FALAS DOS SUJEITOS (PEDAGOGOS DA SEDUC, GERENTE DO ENSINOMÉDIO E COORDENADOR DA CREI)
A. Reforma Curricular brasileira	A.1.. A Reforma e o Ensino Médio	A.1.1 A BNCC: avanço na Educação	“Considero um grande avanço para educação brasileira, até mesmo para a formação de professores, pois é um documento que além de nortear a formação dos docentes, vai permitir também a construção de um currículo mais acessível e de maneira mais uniforme em todo o território brasileiro” (PD V).
		A.1.2 A BNCC é um retrocesso na Educação Básica	[...] No entanto, é necessário avaliar até que ponto este processo, não irá precarizar ou mesmo mercantilizar a educação, pois ao longo do processo há muitos questionamentos, que precisam ser respondidos (PDG); “Penso que deixou muito a desejar. cada estado deveria elaborar a sua proposta de acordo com suas especificidades, realidades esta que nossos alunos muitas das vezes nem conhecem. e principalmente ensinar o aluno a pensar, a criar, produzir e se posicionar. também as escolas deveriam ter como obrigatoriedade ensinar os valores, a fé, a família, a disciplina” (PD M);
		A.1.3 Acredita na BNCC com reservas	“Precisa sair do papel, ganhar corpo no chão da escola” (PD C); Para que se possa fazer uma educação de qualidade para todos os brasileiros precisa-se investir nos processos educacionais e nas dificuldades sociais do povo, pois um país que não investe em educação e valorização do professor na cresce e pode cobrar das instituições de ensino qualidade, vejo que não basta só um texto bem escrito, precisa ser colocado em prática para que possamos mudar a vida de nossas crianças, jovens e adultos (PD Z); Primeiramente garantir o básico que é a situação do preenchimento das vagas de docência. Depois a preparação da equipe para ministrar as aulas de forma a contemplar a proposta de reforma (PD S); Nós pensamos e acreditamos que não seja uma proposta com cunho político, mas com um olhar social, na melhoria de vida das pessoas, especificamente voltada para cada região, e a

			<p>nossa, com um entendimento do nosso olhar. Tem algumas avaliações que nós já fizemos, é de cunho especificamente político, que temos que está nos mobilando para estarmos modificando, e sim trazer um currículo que venha atender as demandas sociais da nossa região e facilitar o aprendizado dos nossos estudantes (CR);</p> <p>“Uma das críticas que se coloca em todo esse processo é que além da Base, é preciso que seja garantida a estrutura para as escolas, e a formação para os educadores, o governo também tem que procurar garantir através de políticas públicas de orçamentos e de recursos que a estrutura esteja adequada para essas novas mudanças. Adequação de estrutura, de acesso e de internet, de material didático, na questão de laboratório para os cursos técnicos, esses elementos precisam estar juntamente dialogados e presentes nesse processo para garantir que a eficiência e a eficácia de tudo isso, que a educação tenha as mudanças, mas que os alunos recebam toda essas mudanças, e isso seja refletido em uma qualificação melhor, em uma aprendizagem melhor, coisa que os resultados do Ensino Médio estão mostrando que precisamos melhorar bastante “ [...] O último SAEB do ensino médio divulgado esse ano (2018) demonstrou que a educação no ensino médio está complicado, só mostra que precisamos investir mais em qualificar melhor os professores, e dá toda a estrutura necessária, além disso, as mudanças importantes na parte pedagógica que a Base vai trazer que vai ser refletido em novos currículos no ensino médio “ (G T).</p>
--	--	--	---

Síntese: A Tabela 5 trata da reforma curricular (BNCC/2017/2018) para o ensino médio e sua implantação em 14 de dezembro de 2018. Os entrevistados se dividem em três grupos distintos, os que acreditam na BNCC como um avanço para a educação do país, os que a veem como retrocesso e os que acreditam na Base, mas com algumas reservas. Assim, no primeiro grupo, ficaram os entrevistados que acreditam que a Base propiciará a construção de um currículo mais uniforme para todos os brasileiros. No grupo 2, estão os que dizem que a Base é um retrocesso por tratar a educação como uma mercadoria. E no grupo 3, estão os que dizem que neste contexto o que precisamos mesmo é de mais investimentos na educação e mais valorização do professor, pois nas escolas faltam muitos professores e por isso, o compartilhamento de disciplinas para que os estudantes não fiquem sem aulas. Também é muito importante que o governo garanta um orçamento para a construção de novas estruturas nas escolas, a fim de que atendam as exigências postas para as mesmas, e assim consigam realizar os objetivos do ensino que é formar pessoas cidadãs.

Tabela 6: Desafios enfrentados pelos docentes no século XXI

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	REGISTRO DAS FALAS DOS SUJEITOS (PEDAGOGOS DA SEDUC, GERENTE DO ENSINOMÉDIO E COORDENADOR DA CREI)
A. Desafios Docentes	A.1.Principais desafios docentes	A.1.1 Reinventar o ato de educar	Reinventar o ato de educar, para encantar o educando na práxis pedagógica, na perspectiva de orientar o educando a pensar e construir o seu projeto de vida que contribua para sua formação e para ser integrado a sociedade. Por outro lado, a valorização do docente em serviço e de remuneração, é um dos desafios a ser superado (PDG).
		A.1.2 Valorização docente	<p>Falta de formação continuada para os profissionais da educação, investimento pela secretaria de educação do estado, falta de melhoria na estrutura física com equipamentos necessários para serem utilizados pelos docentes, melhorias salariais, muitos docentes adoecidos que acabam fazendo o trabalho de qualquer jeito (PD M);</p> <p>[..] é inviável fazer uma educação de qualidade com uma escola desde o início do ano sem pedagogo, enquanto na coordenação há vários servidores fazendo outras funções que acabam não alcançando 40% das ações da escola, desvalorizando a figura do gestor escolar que precisa se desgastar para o desempenho dos processos educativos vemos que a prioridade não é a escola com tal postura que enfraquece os resultados e fica desigual o alcance dos resultados quando comparamos com outras escolas da rede que possuem equipes completas (PD Z).</p>
		A.1.3 Crise na educação	<p>Hoje as Universidades precisam está entendendo esse novo momento, trabalhando esses profissionais quando se tratar das licenciaturas com foco na educação, a ausência do magistério nos deu um prejuízo, pois deixamos de ter o curso profissionalizante técnico em magistério, técnico em contabilidade e isso no magistério, deixou uma lacuna grandiosa, hoje nós não temos mais o profissional com um preparo para a sala de aula (CR);</p> <p>[...] eles estão mais preocupados com as mudanças, essas mudanças tem causado uma</p>

			certa preocupação com os professores, evidentemente essa preocupação passa inicialmente com a garantia do seu espaço no mercado, garantia de trabalho, e é compreensível, mas principalmente eu percebo que a preocupação do professor é de que mudanças chegarão através dessas implementações da Base e no novo currículo nas redes de ensino (GT).
		A.1.4 Professor na profissão errada	Vejo que tem professor exercendo a profissão errada, tem professor que não gosta de gente, como vai contribuir para melhorar um processo educativo cheio de dificuldades. Nós precisamos entender que diante de nós estarão vários seres humanos esperando ser acolhidos (PD S).
	A.2 Protagonismo Juvenil	A.2.1 estudantes questionadores	Lidar com o protagonismo juvenil. Os estudantes estão na sala de aula e querem interagir, questionar, saber para compreender melhor determinado conteúdo. Porém, quando isso acontece, na sala de aula, os alunos perguntarem, os professores não querem responder, acham que o aluno está sendo inconveniente, que está atrapalhando a aula (PDV); Os problemas sociais, estudantes sem perspectiva nos estudos, famílias desajustadas e outros. (PD S); formação para conhecimento; oportunizar aos alunos para a vida (protagonismo juvenil, oportunidade de aprendizagem (PD C).

Síntese: A Tabela 6 nos mostra os desafios enfrentados pelos professores. O que percebemos nas falas dos entrevistados foi que, o Brasil atravessa uma crise econômica muito forte, que se acentuou desde 2013, afetando a educação diretamente, pois as Universidades não tem conseguido formar os professores para lidar com a realidade presente nas escolas. Então temos tido professores que não conseguem lidar com os alunos questionadores e tecnológicos, alunos que são conhecidos como os “nativos digitais”; professores que estão com medo de perder seus empregos, devido as mudanças que vem ocorrendo na sociedade. Os professores por não participarem de uma formação continuada não estão sabendo lidar com as exigências feitas pelas secretarias de educação e pela sociedade. E ainda, existem, professores que não tem a mínima condição de estar na sala de aula por vários motivos, entre eles, não possuem o perfil para ser professor. Segundo os entrevistados os principais desafios que os professores vivem hoje são: 1) reinventar o ato de educar para encantar os alunos através da práxis pedagógica; 2) a valorização do professor por parte dos governantes, garantindo, plano de saúde, formação inicial, continuada e contextualizada, e claro, melhores salários.

Tabela 7: Conceito de Currículo Escolar

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	REGISTRO DAS FALAS DOS SUJEITOS (PEDAGOGOS DA SEDUC, GERENTE DO ENSINOMÉDIO E COORDENADOR DA CREI)
A. Currículo Escolar	A.1. Conceitos	A.1.1 Caminho	“Caminho a ser percorrido, com objetivo de formar cidadãos éticos, com valores e princípios, para integrá-los ao mundo do trabalho e a sociedade” (PD G).
		A.1.2. Conjunto de ações	<p>[...] como um conjunto de todas as ações e experiências realizadas e vivenciadas pelo aluno e por toda a comunidade escolar sob uma orientação pedagógica, quer sejam atividades cotidianas da sala de aula, do ato de ensinar e aprender, mas também, as atividades sociais, culturais, religiosas e cívicas (PD C);</p> <p>“[...] currículo como uma organização de atividades que virá, de acordo com o seu processo de efetivação, fortalecer a sociedade com os profissionais que são oriundos do trabalho das nossas escolas com mais compromisso, com mais profissionalismo, com mais competência, com mais preparo, dentro daquilo que fosse trabalhado nas questões conceituais de nossas escolas “(CR);</p> <p>[...] Um currículo não é somente uma soma de disciplinas, na verdade além de disciplinas, tem um conjunto de elementos que vão dá sentido, dando sentido um ao outro no sentido de fortalecer todo esse processo formativo, de uma forma fundamentada, estruturada, sistemática, pedagógica que possa resultar no ensino em que a formação do estudante tenha realmente o seu êxito (T).</p>
		A.1.3. Algo bem abrangente	<p>É o interagir de tudo e de todos no processo escolar do aluno. Pode-se simplificar como todo o processo vivido na escola (PD V);</p> <p>É tudo que eu realizo no chão da escola (os alunos, os professores, costume dizer, que são os nossos currículos (PDC);</p> <p>O currículo é algo muito mais abrangente do que uma simples matriz curricular, então o currículo ele tem uma abrangência que contempla vários aspectos, que leva em consideração o contexto da escola, a cultura local, toda a organização estrutural, social e econômica do território, as perspectivas da comunidade docente e discente</p>

			da comunidade em geral, e também determina outros aspectos filosóficos e pedagógicos e nortearão todo o planejamento dos conteúdos e conhecimentos, das práticas, define o sistema avaliativo, que garante o processo formativo de sujeito, que dentro do currículo que se quer construir, considerando e alinhando todo esse conhecimento de diferentes componentes da Base, e dos demais componentes que possam ser criados dentro do currículo (G T).
		A.1.4 Construção do conhecimento	É a construção do conhecimento sistematizado exatamente o que e como vamos ensinar para os alunos (PD M); O currículo é a construção do conhecimento de acordo com os saberes históricos e os conhecimentos relacionados à vivência dos alunos em parâmetro com a realidade regional, deve estar sempre em construção adaptando-se as mudanças da sociedade (PD Z).

Síntese: A Tabela 7 nos remete ao conceito de currículo. A intenção foi extrair dos sujeitos o que está no imaginário deles sobre o significado da palavra. Aqui registramos quatro grupos. No primeiro encontramos os que percebem *o currículo escolar como um "caminho a ser percorrido*, com objetivo de formar cidadãos éticos, com valores e princípios, para integrá-los ao mundo do trabalho e a sociedade" (PD G)". No segundo grupo àqueles que percebem *o currículo como "um conjunto de todas as ações e experiências realizadas e vivenciadas pelo aluno e por toda a comunidade escolar sob uma orientação pedagógica, quer sejam atividades cotidianas da sala de aula, do ato de ensinar e aprender, mas também, as atividades sociais, culturais, religiosas e cívicas*(PD C). No terceiro grupo os que percebem *o currículo como algo bem abrangente, é " muito mais abrangente do que uma simples matriz curricular, então o currículo ele tem uma abrangência que contempla vários aspectos, que leva em consideração o contexto da escola, a cultura local, toda a organização estrutural, social e econômica do território, as perspectivas da comunidade docente e discente da comunidade em geral, e também determina outros aspectos filosóficos e pedagógicos e nortearão todo o planejamento dos conteúdos e conhecimentos, das práticas, define o sistema avaliativo, que garante o processo formativo de sujeito, que dentro do currículo que se quer construir, considerando e alinhando todo esse conhecimento de diferentes componentes da Base, e dos demais componentes que possam ser criados dentro do currículo (G T)." E o quarto e último grupo ficaram os que veem o currículo como *a construção do conhecimento que acontece* "de acordo com os saberes históricos e os conhecimentos relacionados à vivência dos alunos em parâmetro com a realidade regional, deve estar sempre em construção adaptando-se as mudanças da sociedade (PD Z)."*

Tabela 8: Decisões administrativas e pedagógicas para uma aprendizagem significativa

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUB- CATEGORIAS	REGISTRO DAS FALAS DOS SUJEITOS (PEDAGOGOS DA SEDUC, GERENTE DO ENSINO MÉDIO E COORDENADOR DA CRE)
A.1 Aprendizagem significativa	A.1. decisões pedagógicas e administrativas	A.1.1 Metodologia de ensino de	<p>“Ter metodologias de ensino que parta da realidade dos estudantes, que provoquem a pensar e ser proativos na construção do seu conhecimento” (PD G);</p> <p>[...] podemos inserir estratégias de aprendizagem centrada no aluno, como inserção de aulas práticas com experimentos, de passivo (receber conteúdos) se torne ativo(o maior interessado em sua aprendizagem (PD M).</p>
		A.1.2 Jovens como protagonistas da aprendizagem	<p>Antes os currículos eram pensados levando em conta apenas o que se queria que os estudantes aprendessem até o final da Educação Básica, agora, estamos diante de uma nova estrutura para a educação: que os jovens sejam protagonistas de sua própria formação escolar, então, querendo ou não, independentemente da realidade de cada estudante, contextos e aspirações, hoje, a BNCC convida toda a comunidade escolar a rever seus conceitos e posicionamentos (PD V);</p> <p>A partir da Lei 3.415, essas discussões sobre as ações pedagógicas que possam levar o estudante até um entendimento melhor do contexto social, ele possa se inserir dentro desse processo, começaram a discutir principalmente na discussão de componentes que possam contribuir na formação do aluno, para que ele possa de forma clara entender qual seria seu papel na sociedade [...]. Que a escola a partir de agora vai permitir que ele também pode contribuir, indicar componentes e também na construção desse currículo para ele (G T).</p>
		A.1.3 Formação para professores	<p>Mas para isso, é preciso construir uma proposta de formação docente que atenda a</p> <p>esses novos desafios contemporâneos, que, o docente perceba e veja os nossos estudantes como protagonistas, como capazes de serem sujeitos críticos, autônomos, cidadãos solidários e capazes de lidar com as demandas</p>

			<p>da sua realidade e construir seus projetos de vida para transformar essa realidade (PD V);</p> <p>Penso que os professores precisam se atualizar, provocar os alunos para também se atualizarem, para que se sintam sujeitos da aprendizagem (PD C).</p>
		A.1.4 Políticas públicas	<p>Investimento em educação por parte dos governantes, valorização do professor, formação inicial e continuada ao professor, eleição de diretor escolar, merenda e transporte escolar de qualidade, melhoria na estrutura física da escola e efetivação do textobase da BNCC para todos os alunos (PD Z);</p> <p>O Estado tem que estar atento a isso para oferecer políticas no sentido de que, primeiro possa garantir o acesso dos estudantes as escolas, segundo à permanência dele, terceiro que nessa permanência, essa escola ofereça para ele realmente uma educação significativapara ele, que ele possa entender o que faz ficar ali é o ensino que dá a ele perspectivas de trabalho, de uma carreira (GT).</p>
	A.2 Um novo olhar para o ensino		<p>[...] é que se nós tivéssemos uma proposta com esse olhar na formação do cidadão, preparando pessoas para a vida, para a sociedade, para servir o outro dentro de qualquer campo do conhecimento que eles estejam, com certeza teremos uma sociedade mais humanizada, e uma sociedade mais preparada (C R).</p>

Síntese: A Tabela 8 nos faz perceber o que pensam os entrevistados sobre as decisões administrativas e pedagógicas que precisam ser efetivadas para que ocorra o aprendizado na escola de ensino médio. As respostas dos pedagogos e dos responsáveis pela educação a nível estadual e municipal nos disseram que: as metodologias de ensino são muito importantes, desde que, elas partam da realidade dos estudantes, também que trabalhar com os experimentos em sala de aula ajudam muito. E ainda que seguirmos as orientações da BNCC que é trabalhar para o protagonismo juvenil. E dizem que para que isso aconteça na prática será necessário que aconteça a formação continuada dos professores, a fim de que os mesmos percebam que os estudantes são sujeitos da sua aprendizagem e precisam aprender a ser solidários, autônomos, críticos e portanto, protagonistas do saber. Também é necessário que tenhamos políticas públicas que atendam a nossa realidade como: “mais investimentos em educação por parte dos governantes, valorização do professor, formação inicial e continuada ao professor, eleição de diretor escolar, merenda e transporte escolar de qualidade, melhoria na estrutura física da escola e efetivação do texto base da BNCC para todos os alunos (PDZ)”. E para concluir, que todos da sociedade vejam a educação com “um novo olhar”, somente assim, poderemos formar pessoas para a vida e que percebam o outro como ser humano.

Tabela 9: Ações para a cidadania, os valores e o ensino religioso na escola de ensino médio

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	REGISTRO DAS FALAS DOS SUJEITOS (PEDAGOGOS DA SEDUC, GERENTE DO ENSINOMÉDIO E COORDENADOR DA CREI)
A. Formação para a cidadania	A.1..Os saberes	A.1.1. o saber como prática da liberdade	A formação posta no plano nacional de educação, pauta uma formação cidadã, humanizada, pública, gratuita e laica. Neste sentido, cabe a escola o ato de ensinar de modo crítico e reflexivo, pautando o saber como prática de liberdade (PD C);
		A.1.2 o saber religioso como responsabilidades da família e não da escola	Entendo que, neste sentido, embora a educação seja trabalhada com os princípios éticos e valores que formam o caráter humano, as questões religiosas fica a critério da família que é a principal responsável para conduzir este processo (PD G)
		A.1.3 o saber religioso para a formação da pessoa.	[...] ensino religioso e ações para a cidadania poderiam fazer uma grande diferença nas escolas de ensino médio, como os adolescentes e jovens estão em fase de mudanças, onde sua estrutura emocional está em conflito, seria ideal, poderíamos minimizar muitos problemas que ocorrem com nossos alunos (PD M); Também a questão religiosa é importante, porém, temos que ter todos os cuidados [...] quando se trata do ensino religioso, não seria o ensino de uma religião específica, e de que seus dogmas sejam definidos como algo, uma verdade superior,[...] dentro desta perspectiva tem também a importância do ensino da religião, [...], fruto da construção histórico cultural das sociedades e cada uma tem seu valor, tem sua importância, e isso vem trazendo uma das competências que a base contempla que é a questão da tolerância de religião e da diversidade cultural, tolerância entre a religião,[...], cada um respeitando a sua religião, a sua cultura, então é dentro disso que a própria ABNCC do ensino médio [...], preparar esse jovem para viver em um mundo diversificado, em um mundo de diversas culturas, de várias religiões que estão presentes na nossa sociedade contemporânea (GT);
A.2. interdisciplinaridade	A.2.1. o currículo obeso	No Ensino Médio, a carga de conteúdo programático é muito grande, [...] que ainda há os preparativos para os processos seletivos (PSC,	
	no ensino médio		SIS, ENEM, SAEB, vestibulares e outros), então, o tempo é curto (PD V).

	A.3 Ações para a cidadania	A.3.1 os valores como base para a sociedade	<p>Os valores são trabalhados de forma interdisciplinar e ações para a cidadania de forma pontuais: como dia D de combate ao bullying, Educação para o Trânsito e outros (PD V);</p> <p>Com certeza, precisamos resgatar valores, estamos com uma juventude perdida, sem referências (PD C);</p> <p>É importante trabalhar os valores na escola para validar jovens mais cidadãos, fraternos e humanos, haja vista, que estamos enfrentando uma crise com a juventude que a cada dia vive conflitos familiares que leva a depressão e muitas vezes ao suicídio (PD S);</p> <p>“Sim, nós já temos essa prática na nossa rede estadual de educação nos momentos cívicos, isso já acontece a cerca de mais de dez anos em nossa rede, onde nós trabalhamos situações pontuais que acontecem no interior de nossas escolas, trabalhamos a “Árvore dos Valores” que deu muito certo na nossa rede estadual de educação, que a cerca desses anos vem perdurando essa organização com os nossos estudantes e isso a gente sente, é .. no dia-a-dia das nossas escolas, naquilo que se refere à disciplina, à organização, à redução do índice de depredação do patrimônio público, que a gente vem observando a cerca desses anos que estamos a frente dos trabalhos da educação” (C R);</p> <p>“[...] como sociólogo eu entendo o papel e o impacto que tem estas questões na formação de um sujeito que vai viver em sociedade e que vive em sociedade, por isso não tem como no processo formativo do sujeito social não ter os elementos como os valores formativos de um cidadão, onde a questão da cidadania é algo essencial, entender o que é o exercício da cidadania, passa também por outros aspectos</p> <p>como a democracia, ao papel político (G T).</p>
--	----------------------------	---	--

Síntese: A tabela 9 demonstra que quase 100% dos entrevistados concordam que as ações para a cidadania, os valores e o ensino religioso devem ser trabalhados na escola, haja vista que os jovens estão desorientados e muitas vezes as famílias também, porém um pedagogo disse que é melhor que as questões religiosas devam ficar “a critério da família que é a principal responsável para conduzir este processo” (PD G).

Também é importante registrar o discurso do coordenador das escolas de ensino médio, que refere que essa prática de formação para a cidadania já acontece há uma década e tem contribuído muito para a formação e aprendizagem dos estudantes do ensino médio:

Sim, nós já temos essa prática na nossa rede estadual de educação nos momentos cívicos, isso já acontece a cerca de mais de dez anos em nossa rede, onde nós trabalhamos situações pontuais que acontecem no interior de nossas escolas, trabalhamos a “Árvore dos Valores” que deu muito certo na nossa rede estadual de educação, que a cerca desses anos vem perdurando essa organização com os nossos estudantes e isso a gente sente, é .. no dia-a-dia das nossas escolas, naquilo que se refere à disciplina, à organização, à redução do índice de depredação do patrimônio público, que a gente vem observando a cerca desses anos que estamos a frente dos trabalhos da educação (CR)

Tabela 10: O Currículo e a Interdisciplinaridade no Ensino Médio

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	REGISTRO DAS FALAS DOS SUJEITOS (PEDAGOGOS DA SEDUC, GERENTE DO ENSINO MÉDIO E COORDENADOR DA CRE)
A. interdisciplinar idade	A.1 Disciplinax interdisciplinar idade	A.1.1 Pedagogia de Projetos	[...] a pedagogia dos projetos contempla esta especificidade, o maior desafio é formação continuada para que os docentes atuam nesta direção (PD G);
		A.1.2. Planejamento coletivo	[...] Os nossos encontros são aqui na CREI, onde nós podemos sim fazer a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade com as questões pontuais dentro da sociedade local, sociedade estadual, sociedade nacional e pontualmente dentro dos espaços de conhecimento de nossas escolas, dos nossos estudantes, com os nossos profissionais (C R); Pois para ser um trabalho eficiente, os professores deveriam ter um dia para o planejamento coletivo, porém, o planejamento é por área, mas de forma incompleta. Somente a área de Ciências Humanas tem um dia específico para o HTP que é segunda-feira. As outras áreas são quebradas: na terça-feira: Física (área de Ciências da Natureza) e Matemática; na quarta-feira: Língua Portuguesa e Inglês (área de Linguagens); na quinta-feira: Biologia e Química (área de Ciências da Natureza); na sexta-feira: Educação Física e Artes (área de Linguagens (PD V)
		A.1.3. Professores compartilhados	Ainda há outro problema: professores compartilhados com outras escolas e que não participam do HTP na escola, pois estão em outras escolas. Temos cinco professores que são compartilhados (PD V)
		A.1.4 Professores que lecionam mais de uma disciplina	Outra situação: professores que lecionam mais de um componente curricular: temos quatro professores nesta situação: um professor leciona Filosofia e Geografia; outro Sociologia e Geografia; e dois docentes que lecionam Artes e História (PD V)
		A.1.5 mudar o PPP da escola	Vejo que para se efetivar a interdisciplinaridade precisa mudar a proposta pedagógica das nossas escolas, formação continuada para professores trabalharem os projetos de aprendizagem,
			pois os PCN'S foram criados e até hoje temos dificuldade de colocar a interdisciplinaridade em prática, no final acabam sendo ações isoladas (PD S).

	A.2. Formação dos professores	A.2.1 individualismo docente	Isso só daria certo se houvesse um esforço de todos os órgãos que regem a educação nesse país em preparar primeiramente os docentes para trabalhar dessa forma. ocorre que no ensino médio há uma grande cobrança com resultados nas avaliações externas e os docentes acabam cada um trabalhando de forma isolada com seus assuntos voltados para preparar o aluno para adentrar na Universidade (PD M).
		A.2.2 Compartilhamento de experiências	[...] nós já fazemos isso em nossas escolas, nós temos um momento na coordenação em que nós vamos está fazendo apresentação de experiências exitosas, de sucesso, dentro das áreas específicas de conhecimento. (Dirigente R); os professores precisam trabalhar de forma dialogada com os outros componentes de sua área, não mais de forma compartimentada, onde o professor trabalha somente no seu componente em si, é preciso que haja um diálogo entre os demais componentes, isso é essencial, é o que Base traz, a necessidade de os componentes dialogarem entre si dentro das áreas, de uma forma interdisciplinar e transversal, podem pegar os temas e esses temas perpassarem os diversos componentes (GT).
		A.2.3 domínio de conteúdo	[...] os professores precisam dominar os conteúdos, ter leitura de mundo para conversar com as disciplinas (PD C)
		A.2.4 formação inicial docente	é algo que precisa ser a aprofundando na formação inicial dos professores, na licenciatura, para que o professor chegue na escola dominando essa metodologia, é que ele precisa trabalhar sempre dialogando com os outros componentes da sua área, etambém o diálogo entre as áreas também, isso é importante também (G T).

Síntese: A Tabela 10, trata da questão do Currículo fechado que prevalece nas escolas a possibilidade de trabalhar a Interdisciplinaridade no ensino médio. Referente a isso, todos disseram que trabalhar a interdisciplinaridade na escola ainda é um desafio, mas apesar disso, o coordenador das escolas disse que se busca trabalhar na CREI através de encontros com os professores por disciplina e a semana do professor na crei para compartilhamento de experiências. O Gerente do ensino médio deixou claro que é preciso que as universidades revejam seu papel de formador, pois está acontecendo uma grande lacuna na formação inicial dos professores, assim ele diz: “é algo que precisa ser a aprofundando na formação inicial dos professores, na licenciatura, para que o professor chegue na escola dominando essa metodologia, é que ele precisa trabalhar sempre dialogando com os outros componentes da sua área, e também o diálogo entre as áreas também, isso é importante também (G T).” Os pedagogos contradizem o coordenador quando dizem que é impossível trabalhar a interdisciplinaridade quando não há um dia para planejamento coletivo, quando os professores tem que se dividir entre duas escolas, quando um professor tem que dá conta de duas disciplinas de áreas diferentes como: filosofia e geografia por exemplo, quando os professores não recebem formação continuada e por isso não sabem como trabalhar com projetos de aprendizagem. E ainda dizem que há entre os docentes muito individualismo, cada um trabalha de forma isolada, não existe uma preocupação com o conteúdo do outro colega, sobre o que ele está trabalhando com os alunos, e muitos professores não dominam o conteúdo da sua disciplina.

Tabela 11: Projetos Educativos no Ensino Médio no Brasil

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	REGISTRO DAS FALAS DOS SUJEITOS (PEDAGOGOS DA SEDUC, GERENTE DO ENSINOMÉDIO E COORDENADOR DA CREI)
A. Projetos Educativos	A.1.. Relatos de experiência	A.1.1 Projetos na Escola	Há inúmeras práticas neste sentido, como o projetos “droga viva sem ela”, “gravidez na adolescência, um desafio a ser superado” “cultura digital”, foram projetos que ajudaram os jovens a entender questões sociais presentes em nossa sociedade, mas que causam grande dano à vida escolar dos estudantes, e o entendimento da tecnologia na produção do conhecimento (PD G); Conheço projetos maravilhosos das nossas escolas, a cada ano pensamos em atividades que contemplem uma aprendizagem significativa, acredito que podíamos fazer uma roda de conversa com os outros municípios como troca de experiência (PD Z);
		A.1.2. Projetos coordenados pela CREI	Existem os projetos da FAPEAM, as olimpíadas de matemática, de língua portuguesa, os projetos para a feira interdisciplinar e literária onde os alunos são envolvidos para participar dos projetos e que deveriam ser mais divulgados e compartilhados com outras escolas. (PD M); Esta região é referência no Programa Ciência na Escola, [...]– FAPEAM, e trabalhamos uma pedagogia encaminhada pela pedagogia dos Projetos, [...], o Projeto EU (estudantes na universidade), ou seja, voltada para os nossos alunos do ensino médio com o olhar para ele adentrar nas universidades, sair do ensino médio, já com o “pé” na universidade, [...] e também o Projeto EM (estudante do ensino médio) que são para os alunos do 9º ano, para se motivarem para darem continuidade ao processo de escolarização no ensino médio. (C R).
		A.1.3. Projetos coordenados pela SEDUC	Mais de três anos, ressignificação do ensino médio, não era somente título, nós os professores tinhamos autonomia de solicitarmos uma aula para o professor quando o mesmo estava com dificuldade (PD C); [...] vou citar um exemplo, que nós tivemos uma experiência há alguns anos atrás, que foi o Proengenharia- CRHT, um programa que existiu entre 2012, 2014 e 2015 em parceria com a FAPEAME foi bem antes da aprovação da Lei do Ensino Médio, mas que já tinha os elementos do novo ensino médio, o Pro- engenharia surge uma necessidade de formar estudantes, de criar nos

			<p>estudantes do ensino médio a perspectiva de formar carreira na área de engenharia e de engenharia de informação. Então montamos em duas escolas, no Instituto de Educação que depois passou para o Petrônio Portela e na Escola Sérgio Pessoa (Manaus), mudamos a matriz da escola, onde 40% dessa matriz passou a trabalhar componentes e da ênfase nos conteúdos das engenharias, mas além disso, o melhor é o seguinte, era que essa política oferecia bolsas aos estudantes, cada estudante recebeu uma bolsa de 190 reais que tinha por objetivo custear as despesas com transporte e alimentação e cópias, cada estudante recebeu um notebook para ajudar nas suas pesquisas, porque a essência de estudar dessa política nestas escolas, é a formação do aluno para o perfil de pesquisador, isso é interessante, também previa recursos para que o estudante pudesse vivenciar na prática o universo das engenharias e da própria informação, os estudantes viajaram para outros estados, foram visitar as empresas de produção, fábricas de carro, de veículos, visitaram muitos laboratórios em Manaus, canteiros de obras, na época, receberam muitas palestras de engenheiros, arquitetos de pesquisadores, toda uma estrutura montada para esses estudantes por acadêmicos dessas áreas, eram acadêmicos das universidades, os quais ficavam com tutores nestas escolas. (G T).</p>
--	--	--	---

Síntese: A tabela 11 resume os argumentos dos educadores sobre os projetos educativos e sua efetivação no município, no ensino médio. Segundo eles, já acontece de forma dinâmica e efetiva essa prática nas escolas. Então dividimos em três blocos: 1. Os projetos que acontecem nas escolas; 2. Os que acontecem coordenados pela CRE; e 3. Os que são coordenados pela Seduc, que é a central.

Nas escolas há uma variedade de projetos que ocorrem como resultados das exigências dos projetos e programas estabelecidos pelo governo federal e estadual, mas também existem iniciativas dos professores nas escolas que colaboram para que essa aprendizagem por projetos educativos ocorra, mesmo que de forma paliativa. Registamos a fala da PDG “Há inúmeras práticas neste sentido, como o projeto “droga viva sem ela”, “gravidez na adolescência, um desafio a ser superado” “cultura digital”, foram projetos que ajudaram os jovens a entender questões sociais presentes em nossa sociedade”.

Sobre a prática que a CRE desenvolve e coordena as escolas, o representante legal referiu. “Esta cidade é referência no Programa Ciência na Escola, [...]– FAPEAM, e trabalhamos uma pedagogia encaminhada pela pedagogia dos Projetos, [...], o Projeto EU (estudantes na universidade), ou seja, voltada para os nossos alunos do ensino médio com o olhar para ele entrar nas universidades, sair do ensino médio, já com o “pé” na universidade, [...] e também o Projeto EM (estudante do ensino médio) que é para os alunos do 9º ano, para se motivarem, para darem continuidade ao processo de escolarização no ensino médio”(CR). E para concluir, buscamos o discurso do Gerente da SEDUC do ensino médio que referiu que existem experiências em escolas do estado que deram certo: “ nós tivemos uma experiência há alguns anos atrás, que foi o Pro engenharia- CRHT, um programa que existiu entre 2012, 2014 e 2015 em parceria com a FAPEAM e foi muito antes da aprovação da Lei do Ensino Médio, mas que já tinha os elementos do novo ensino médio, o Pro- engenharia, era uma necessidade de formar estudantes, de criar nos estudantes do ensino médio a perspectiva de formar carreira na área de engenharia e de engenharia de informação. Então montamos em duas escolas, mudamos a matriz da escola, onde 40% dessa matriz passou a trabalhar componentes da ênfase nos conteúdos das engenharias, [...]. Então concluímos que o Amazonas já está inserido na política de trabalhar com os projetos de aprendizagem, inclusive este município é campeão por 8 vezes no Programa Ciência na Escola (PCE), que é financiado pela FAPEAM, e tem liderado muitos eventos onde são

demonstrados os resultados desta aprendizagem como Feiras Literárias, da matemática, Feiras Interdisciplinares e outras.

Tabela 12: Programa Ensino Médio Inovador: vantagens e desvantagens

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	REGISTRO DAS FALAS DOS SUJEITOS (PEDAGOGOS DA SEDUC, GERENTE DO ENSINOMÉDIO E COORDENADOR DA CREI)
A. Programa Ensino Médio Inovador	A.1.Vantagens	A.1.1 Resultados satisfatórios	o trabalho tem sido realizado por etapas e está em plena execução na escola a qual trabalho, com resultados satisfatório, mas que está em processo de construção. (PD G).
		A.1.2. carga horária em sala de aula reduzida	Mas durante o ano 2013 que a[...] foi beneficiada por este programa, teve vantagens e desvantagens: como vantagens: projetos diferenciados e alguns professores tinham carga horária reduzida para se dedicarem às aulas de reforço conforme as dificuldades dos alunos (PDV).
		A.1.3.Compromisso com o Projeto	O projeto do Ensino Médio Inovador foi muito válido aqui na nossa rede de educação, no primeiro momento em que a escola privilegiada [...] teve compromisso efetivo da gestão, até sem uma estrutura para nós estarmos fazendo o trabalho, mas colocamos o projeto para a frente junto com a gestão, com os professores, com a comunidade escolar e surtiu efeito significativo. [...], ficou sendo referência no Estado do Amazonas, pelo quantitativo de aprovação no vestibular, de abandono escolar, pelo quantitativos de alunos aprovados no PSC e nos vestibulares macro institucional daqui município, e quando atingiu as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação, aí tem que passar para uma outra escola que precisa avançar (C R).
	A.2 Desvantagens	A.2.1 falta de espaços para desenvolver as atividades exigidas	[...] como desvantagens: não havia espaço ou salas de aulas disponíveis para desenvolver as atividades de reforço e projetos. De 2014 pra cá, a escola não foi mais contemplada com esse programa (PD V)
		A.2.2 descompromisso com o projeto	As demais escolas que receberam o projeto no município [...], nós não tivemos o mesmo resultado que tivemos na escola [...], infelizmente passou pela escola [...] e a gente não conseguiu atingir o nível que a escola [...] atingiu (C R); Talvez o momento não dessa tanta importância a necessidade da escola realmente ter esse redesenho, pois nas outras escolas também não aconteceu, mesmo considerando várias edições, mas não chegava a construir uma proposta de matriz redesenhada. Então para mim nesse sentido, não conseguiu atingir sua meta,[...] (G T).

	A.3 Histórico do PROEMI	A.3.1 PROEMI (Programa do Ensino Médio Inovador).	O PROEMI foi criado em 2009 com o objetivo de inserir as escolas dentro desse processo do novo ensino médio, que chamávamos de ensino médio inovador, mas o principal objetivo das escolas era assinar o programa, dizendo que deseja apresentar uma nova proposta de desenho curricular, claro que a escola recebia um aporte de recursos, ela se planejava [...] nós tivemos vários anos na edição do PROEMI, não foi garantido que no final de todo esse processo, realmente a escola chegasse a uma proposta de uma matriz curricular redesenhada que era o principal objetivo do programa (G T).
--	-------------------------	---	---

Síntese: A tabela 12 resume algo que foi inovador para o Estado, em termo de políticas públicas, o PROEMI (Programa do Ensino Médio Inovador). Esse programa inseriu nas escolas de ensino médio a prática pela pesquisa. De acordo com o Gerente do Ensino Médio foi um programa muito positivo e foi lançado em 2009 com o objetivo “de inserir as escolas dentro desse processo do novo ensino médio, que chamávamos de ensino médio inovador, mas o principal objetivo das escolas era assinar o programa, dizendo que desejava apresentar uma nova proposta de desenho curricular, claro que a escola recebia um aporte de recursos, ela se planejava”. O Programa teve vantagens e desvantagens, mas foram mais as vantagens do que as desvantagens. O coordenador e os pedagogos afirmaram sobre as vantagens quando as relacionaram : projetos diferenciados, e “professores que tiveram suas cargas reduzidas para se dedicarem ao reforço com os seus alunos”. Como desvantagens: não havia salas ou espaços apropriados para a realização das atividades exigidas pelo programa. Mas no geral, o programa foi muito bom, e aqui passou por três escolas. A primeira escola que recebeu o programa, conseguiu apreender a sua essência, e mesmo com a retirada do Programa a escola deu prosseguimento a didática e os métodos utilizados, e assim ajudou muito no Ensino e na aprendizagem dos estudantes, se tornando-se uma escola de referência na cidade. As duas outras escolas que receberam o programa, não deram tão bons resultados quanto a primeira, na opinião do gerente terão faltado mais compromisso dos envolvidos no Programa.

Tabela 13: Políticas Públicas e o Ensino Médio no Brasil

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	REGISTRO DAS FALAS DOS SUJEITOS (PEDAGOGOS DA SEDUC, GERENTE DO ENSINOMÉDIO E COORDENADOR DA CREI)
A. Políticas Públicas	A.1 Contribuição das Políticas Públicas no Amazonas	A.1.1 Formação continuada pela plataforma AVA	Formação continuada para professores por meio da plataforma conectar e outros sítios de aprendizagem (PD G); [..] foi criada uma plataforma AVA com cursos para alunos e professores em diversas áreas, também em 2018 houve um encontro para gestores com palestras e orientações, muito esclarecedora (PD Z).
		A.1.2. apoio do CEPAM	[...] nós poderemos contar com o apoio do CEPAM, do centro de formação dos profissionais, para que pudéssemos está apoiando os nossos professores com mais condição metodológicas, juntamente com aquilo que a gente consegue organizar aqui na nossa comunidade para está fortalecendo a ação do profissional da educação, nos espaços das nossas salas de aulas,[..] (C R).
		A.1.3. formação para os estudantes e professores	[...] ano passado (2017) fizemos uma avaliação da matriz flexível curricular com professores e estudantes,[..] iniciamos as escolas bilingues no ensino médio, onde o diferencial é além da matriz flexível, nós também fizemos alguns estudos sobre as escolas bilingues, escolas americanas, inglesas, latino americanas para chegarmos mais ou menos a uma proposta de escola bilingue para nos implantarmos na nossa rede (G T);
		A.1.4 implantação do Grêmio	Implantar e implementar o Grêmio Estudantil (PDV).
		A.1.5 Informatização das escolas	[...] a condição de ampliar a questão de informatização das nossas escolas com os nossos laboratórios, com o oferecimento de tablets para os nossos estudantes [..] (C R).
		A.1.6 Escolas de Tempo Integral	[...] nos últimos três anos, eu posso aqui, a primeira é o fomento de escolas de Tempo Integral (PROET). Hoje nós temos desse programa 23 escolas com quase 10 mil alunos, ele está sendo importante inicialmente, estamos monitorando algumas práticas, assim como o MEC também está monitorando porque é importante monitorar o comportamento e levantar evidências, como que está sendo os resultados nas escolas (GT).
	A. 2 Críticas às Políticas Públicas:	A.2.1. Preocupação com números	Penso que a SEDUC tem se preocupado muito com resultados, porém, existem problemas gritantes que precisam ser resolvidos. Começando pela estrutura física com melhorias na reforma e ampliação das escolas com equipamentos e laboratórios para realização das aulas práticas e outras atividades para os alunos. além disso, investir na formação continuada dos docentes e se preocupar mais com o ensino e a aprendizagem de fato do que com números (PD M);

	A.3 Parcerias	A.3.1 FAPEAM	Parceria com a FAPEAM, possibilitando a pesquisa. SADEAM, avaliação externa que nos possibilita vê as limitações de aprendizagem (PDC); [..] com o Programa Ciência na Escola, que hoje nós temos saudades da forma de como era fortalecida esse programa na produção do conhecimento no interior das nossas escolas, das nossas salas de aulas, professor x estudantes (CR).
		A.3.2 Programas e Projetos	[..] em 2018 da Seduc foi o Projeto Conquistar, um pré-vestibular que ajuda os alunos através do centro de mídias o aluno aprofundar conceitos, o PAGUE (Programa de Autonomia da Gestão das Unidades Escolares), possibilitou a escola através da APMC receber recursos financeiros para investir em pequenos reparos e compra de materiais pedagógicos, este ano foi criada uma plataforma AVA com cursos para alunos e professores em diversas áreas (PD Z).
	A.4 Realização de pesquisas	A. 4.1 Diagnóstico da realidade	[..] Precisamos realizar uma pesquisa para fazer esse levantamento de mais informações sobre os aspectos econômicos, educacionais, de acesso as localidades, até para facilitar para as escolas no momento da discussão o que a matriz dessa escola poderá contemplar atendendo a conjuntura do seu território (G T).
	A.5 A BASE	A.5.1 Expectativa na Base	Estamos na expectativa muito grande que é a implantação do Programa que atenda ao Ensino Médio com 125 escolas que também vai causar um impacto positivo, inicialmente com a construção de implantação da matriz curricular, fruto de uma construção coletiva,[...] mas tudo vai depender da implantação das escolas técnicas que é fundamental, dentro desse universo do ensino médio, daqui a cinco anos, a rede estadual do ensino médio do Amazonas vai possuir diversas matrizes curriculares atendendo diversas demandas locais, não só da capital, mas também dos municípios do interior (G T).

Síntese: Como podemos observar na tabela 13, todos os entrevistados referiram que acontecem as formações continuadas tanto a nível médio como local. A nível médio, as formações são realizadas através de uma plataforma digital chamada AVA, também coordenados pelo CEPAM, que é um centro de formação para os professores. A nível local acontece através de encontros organizados pela CRE para discussão da BNCC. Ficou claro também que o Estado trabalha com parcerias diversas. Mas ainda há muito o que fazer, os grêmios precisam ser implantados nas escolas; precisa-se que sejam ampliados os laboratórios de informática; há necessidade de mais escolas de tempo integral e ainda uma pesquisa para levantamento “ de mais informações sobre os aspectos econômicos, educacionais, de acesso as localidades, até para facilitar as escolas no momento da discussão o que a matriz dessa escola poderá contemplar atendendo a conjuntura do seu território (G T).” Essa implantação da base é uma expectativa de todos, na esperança de que melhore o processo de ensino aprendizagem no país.

Tabela 14: Outros aspectos sobre a BNCC

DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO PEDAGOGOS DA SEDUC, GERENTE DO ENSINO MÉDIO E COORDENADOR DA CRE
A. A BNCC para o Ensino Médio	A.1 Implantação da BNCC/E.Médio	A.1.1 Exigir mais dos alunos	[...] mais cobranças com os alunos, tivemos resultados excelentes na Escola [...] (pedagoga C);
		A.1.2. preparo profissional para entender o novo momento	[...] o que realmente nós gostaríamos que fosse fomentado a nível de profissionalismos da educação é que a gente realmente nos preparássemos mais naquilo a que se refere a nossa formação para podermos está atuando com entendimento profissional de sala de aula que vai está trabalhando com pessoas, que vai está precisando trabalhar com tomadas de decisão, aferindo construção do conhecimento através desta troca de experiencia professor X estudantes nos espaços das nossas salas de aulas (CR)
	A.2 A BNCC como marco histórico	A.2.1 a primeira Base	[...] Quero ressaltar que a BASE é um marco na história da educação brasileira, é a primeira vez que o Brasil constrói coletivamente e homologa uma Base, a partir de agora ela é referência em muitos aspectos, principalmente relacionados a políticas públicas, formação inicial, formação continuada e na elaboração de currículo, de projeto pedagógico e outras questões de educação (G T)
	A.3 Mais investimentos na educação	A.3.1 validação dos processos	[...] validar os processos educativos e principalmente maior investimentos na educação básica, valorização do professor e formação continuada para efetivar uma educação que alicerce valores e múltiplas aprendizagens (PD Z).

Síntese: A tabela 14 menciona alguns aspectos que os entrevistados consideraram importantes. Para eles, a Base é algo muito importante para a educação brasileira, se tornando um marco histórico, haja vista que é a primeira. Mas que é muito importante antes de tudo que os profissionais recebam a devida orientação para este novo contexto da história brasileira. Que os políticos e responsáveis pelo país disponibilizem mais recursos financeiros para que sejam validadas as ações propostas na Base e que haja nas escolas mais cobranças para que os estudantes estudem e entendam que esse é o momento deles de se tornarem o sujeito da sua história.