

WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MARIA NÁGILA MENDES COELHO

**A ESCOLA PROFESSOR ARRUDA E O NOVO ENSINO MÉDIO:
CONHECER PARA TRANSFORMAR**

WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL
SCHOOL OF EDUCATION
2023

MARIA NÁGILA MENDES COELHO

**A ESCOLA PROFESSOR ARRUDA E O NOVO ENSINO MÉDIO:
CONHECER PARA TRANSFORMAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, da WUE – World University Ecumenical, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz Pereira Correia

**WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL
SCHOOL OF EDUCATION**

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

COELHO, Maria Nágila Mendes

A ESCOLA PROFESSOR ARRUDA E O NOVO ENSINO MÉDIO:
CONHECER PARA TRANSFORMAR (116) p. II.

Tese de Doutorado – (Pós-Graduação em Educação) apresentada a
WUE - Word Ecumenical University.

Palavras-chave: Formação. Prática docente. Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz Pereira Correia.

A ESCOLA PROFESSOR ARRUDA E O NOVO ENSINO MÉDIO:
CONHECER PARA TRANSFORMAR

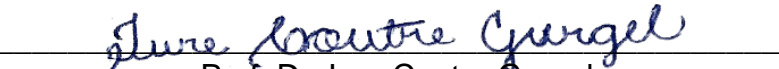
PESQUISADOR: Maria Nágila Mendes Coelho
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação.
LINHA DE PESQUISA:
POS-GRADUAÇÃO EM: Ciências da Educação.
NIVEL: Doutorado

A Tese de autoria do(a) pesquisador(a) Maria Nágila Mendes Coelho, foi APROVADA em reunião pública realizada na Representação, World University Ecumenical pela seguinte Banca Examinadora:


NOME ASSINATURA



Prof^a.Dr^a. Simone Neves Pereira
Presidente



Prof. Dr. Iure Coutre Gurgel
Examinador



Prof. Dr. Jorge Luiz Pereira Correia.
Orientador

Prof^a.Dr^a. Catarina Inês de Almeida

WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL - WUE
Registered with the Florida Department of Education
Authorized by the Commission for Independent Education
N17000001622 ORCID 0000-0002-5040-2660



Dedico essa Tese de Doutorado a Deus e Maria Santíssima essa força maior, que me guia e ilumina meus pensamentos para que desenvolva minha luz, com muitas sabedorias.

AGRADECIMENTOS

A Deus que permitiu que tudo isso acontecesse, ao longo de minha vida, e não somente nestes anos como universitária, mas que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

Agradeço a todos os professores por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. A palavra mestre, nunca fará justiça aos professores dedicados aos quais sem nominar terão os meus eternos agradecimentos. Em especial, a minha orientadora Prof. Dr. Jorge Luiz Pereira Correia, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

A minha mãe, que me criou sozinha e a quem eu devo a vida e todas as oportunidades que nela tive e que espero um dia poder lhes retribuir.

Ao meu filho, amor incondicional pelo qual luto e vivo todos os dias.

Ao meu esposo, por todo apoio e incentivo que me deu para que pudesse concluir com êxito deste Doutorado.

Agradeço ainda aos meus amigos e familiares que ao longo desta etapa me encorajaram e me apoiaram, fazendo com que esta fosse uma das melhores fases da minha vida.

*“A vida não é fácil para nenhum de nós.
Temos que ter persistência e, acima de tudo,
confiança em nós mesmos.”*

Marie Curie

RESUMO

A presente pesquisa organiza-se em torno do que é caracterizar os desafios para os professores do novo ensino médio da Escola Professor no Município de Sobral-CE, buscando identificar seus elementos constituintes e compreender a dinâmica da sua organização. Essa análise é relevante, pois a partir de uma compreensão crítica da temática proposta, contribui para as discussões a respeito da qualidade da prática de ensino na educação do Novo Ensino Médio assim como as políticas públicas educacionais em vigor, considerando que a formação precária de professores é tida como uma das principais causas da falta de qualidade na educação básica. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa e qualitativa, sendo utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário direcionado ao corpo docente da educação do Novo Ensino da Escola Professor no Município de Sobral-CE. O escopo do trabalho embasou-se nas ideias de alguns teóricos como: Vygotsky (1984), Resende (1999), Kishimoto (1999), Santos (2011), Rosamilha (1979). A partir disso, cada sujeito pode elaborar suas próprias estratégias metodológicas de forma a deixar mais dinâmico seu trabalho que, obviamente, será bastante produtivo e prazeroso. Ao final, essa pesquisa mostra que a Reforma do Ensino Médio traz como potencialidade a ampliação da desigualdade social, com uma formação voltada para a formação do capital humano, alinhada ao neoliberalismo e à uma educação que adentra o aluno para o mercado do trabalho, a partir da chamada pedagogia da competência.

Palavras-chave: Formação. Prática docente. Aprendizagem.

ABSTRACT

The present research is organized around what it means to characterize the challenges for teachers of the new high school at Escola Professor in the Municipality of Sobral-CE, seeking to identify its constituent elements and understand the dynamics of its organization. This analysis is relevant, because from a critical understanding of the proposed theme, it contributes to the discussions about the quality of teaching practice in New High School education as well as the educational public policies in force, considering that the precarious training of teachers is considered one of the main causes of the lack of quality in basic education. For that, a descriptive research was developed, with a quantitative and qualitative approach, being used as a data collection instrument a questionnaire directed to the teaching staff of the education of the the professor arruda school and the new high school: know to transform. The scope of the work was based on the ideas of some theorists such as: Vygotsky (1984), Resende (1999), Kishimoto (1999), Santos (2011), Rosamilha (1979). From this, each subject can develop their own methodological strategies in order to make their work more dynamic, which will obviously be quite productive and enjoyable. In the end, this research shows that the Secondary Education Reform has the potential to expand social inequality, with training focused on the formation of human capital, aligned with neoliberalism and an education that trains students for the job market, the based on the so-called competence pedagogy.

Keywords: Training. Teaching practice. learning

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Qual o seu sexo?.....	89
Gráfico 2: Qual o seu vínculo institucional com a escola?.....	90
Gráfico 3: Qual a sua faixa etária?.....	90
Gráfico 4: Qual a sua formação superior?.....	91
Gráfico 5: Há quantos anos você é professor?.....	91
Gráfico 6: Qual a sua formação superior a nível de pós-graduação?.....	92
Gráfico 7: Qual a área de especialização?.....	93
Gráfico 8: Você professor de qual etapa/modalidade da Educação Básica?.....	93
Gráfico 9 - A escola que você atua implantou o novo ensino médio?.....	95
Gráfico 10 - Qual a modalidade da escola que você atua?.....	96
Gráfico 11 - Você participou de Formação de Professores para implantação do Novo Ensino Médio na escola que você atua?.....	98
Gráfico 12 - De que forma você vê o currículo do Novo Ensino Médio no tocante a	99
Gráfico 13 - O novo ensino médio ajuda no protagonismo estudantil?.....	100
Gráfico 14 - Para você o que melhor se adequa ao conceito de itinerários formativos?.....	102
Gráfico 15 – Profissionais com notório saber poderão atuar como docentes no itinerário de formação profissional e técnica?.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quanto ao número de turmas, a escola está assim distribuída em 2022:	80
Quadro 2 - Diagnóstico de indicadores educacionais e Rendimentos (2019-2021).....	80
Quadro 3 - Evolução do IDEB.....	81
Quadro 4 - Dos Profissionais da Instituição.	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - O NOVO ENSINO MÉDIO.....	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	18
1.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	22
1.2.1 Formação Geral Básica-FGB e Itinerários Formativos-IF.....	25
1.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES.....	27
1.4 BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO.....	45
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM.....	48
2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NESSE NOVO CONTEXTO EDUCACIONA.....	50
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	53
2.3 CONTEXTO HISTÓRICO.....	54
2.4 INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO COMO MEIO DE DISSEMINAÇÃO E APRIMORAMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	62
2.4.1 Os processos de formação de professores diante do contexto do novo Ensino Médio.....	67
CAPÍTULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	76
3.1 LÓCUS DA PESQUISA.....	76
3.2 - TIPO DE PESQUISA.....	85
3.3 - MÉTODO DA PESQUISA.....	86
3.4 – INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	87
3.5 – POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	88
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DSCUSSÕES.....	89
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	111

INTRODUÇÃO

A efetivação das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica se deu por meio de ações utilizando a rede de Educação Profissional, dos setores produtivos e dos trabalhadores. A consolidação dessas políticas, em relação ao Governo Federal, é definida a partir de cinco ações que devem ser realizadas, a primeira seria a realização de um novo ordenamento jurídico legal; dar mais ênfase e força às redes federais e estaduais de Educação Profissional e Tecnológica com maior valorização do professor e do estudante; políticas de financiamento, modernização e expansão; constituição de um subsistema de Educação Profissional e Tecnológica e realização de parcerias político privadas mais concretas (SOUZA, 2011).

Em 29 de dezembro de 2008, após muitos debates, resultou-se na publicação da Lei 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais apresentam um novo modelo de Educação Profissional, estruturados a partir dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais.

A escola se caracteriza como um espaço de relações e produção de conhecimento científico que vive em processo contínuo de construção e os sujeitos que nela se inserem (alunos, professores, diretor, coordenadores, funcionários) são significativos para o processo de ensino aprendizagem.

Neste contexto, o professor também é um elemento importante e a sua formação é uma ação complexa, o que confere especificidade à função do educador é a compreensão histórica dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas. Sendo assim, temos como problemática: Quais são as especificidades da educação do Novo Ensino Médio? No que elas implicam na formação de professores para esta área? Partindo desse pressuposto temos as seguintes hipóteses o dever de levar em consideração alguns aspectos: a reflexão das ações observadas e planejadas no cotidiano escolar; a observação da realidade e do espaço educativo; a importância do planejamento e realização de aula e o conhecimento e desenvolvimento da profissionalização a partir da realidade vivenciada.

Temos como objetivo geral, promover uma reflexão acerca da formação inicial e continuada dos docentes que atuam no Novo Ensino Médio priorizando que suas práticas pedagógicas muito influenciam no ensino de qualidade. A formação para a tarefa docente de articular as funções de educar, ser consubstanciada numa concepção de Educação do Novo Ensino Médio suficientemente explicitada, fundamentada num corpo teórico/prático.

Esse desafio não é uma novidade para os pesquisadores do campo educacional: diversas investigações junto a jovens e escolas realizadas desde os anos 1990 têm enfatizado o distanciamento crescente entre esse público e a instituição escolar, indicando crise de seu papel enquanto agência de socialização e de ensino e aprendizagem para as novas gerações. Impulsionadas por essa discussão, as recentes políticas públicas nacionais para o ensino médio têm consolidado em seus documentos a necessidade de aproximar as escolas do universo juvenil.

Por essa razão se faz necessário termos como objetivos específicos: investigar os pressupostos que embasam a atual formação e prática do docente; pesquisar e analisar as principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento da prática docente nessa nova modalidade de ensino; compreender e analisar a complexidade inerente à atuação docente na Educação do Novo Ensino Médio.

A primeira a ser destacada é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), a qual concebe o ensino médio, pela primeira vez no país, como parte integrante da educação básica, ou seja, como formação escolar essencial à qual todo jovem deve.

Os resultados da pesquisa incluem tanto análises das propostas curriculares propriamente ditas expressas em documentos elaborados pelos respectivos estados e em discursos sobre a elaboração e a implementação curricular quanto das políticas mais amplas destinadas ao ensino médio. O reconhecimento legal e cultural a respeito da importância do ensino médio, como última fase da educação básica, veio acompanhado de muitos desafios a serem enfrentados.

Entendemos que o profissional que atuar na educação do Novo Ensino Médio precisa promover articulação teórico-prática para uma atuação significativa e eficaz. É preciso um olhar consciente do seu papel transformador, bem como a responsabilidade deste profissional para atuar com os jovens e adultos, como sendo a base da educação do sujeito que traz para o processo educativo uma grande contribuição, principalmente, na aprendizagem do aluno, partindo do princípio de que

dialogando com os mesmos, e apresentando boas estratégias de ensinar a diversidade de conteúdos, a escola poderá fazer com que participem mais das ações desenvolvidas em seu interior e se integre melhor no aprendizado escolar.

Diante desse contexto o estudo foi distribuído em cinco capítulos, onde o primeiro capítulo apresenta uma revisão bibliográfica elencando vários autores que contemplam uma reflexão sobre um olhar reflexivo do Novo Ensino Médio, contextualizando o seu histórico, falando da organização curricular, da Formação Geral Básica-FGB e do Itinerários Formativos-IF (eletivas e trilhas de aprofundamento) abordando os princípios norteadores da BNCC.

O segundo capítulo é dedicado a enfatizar a formação de professores e impactos na aprendizagem na prática pedagógica e na avaliação de aprendizagem nesse novo contexto educacional, também trata da formação de professores no Brasil no contexto histórico e a incorporação das tecnologias da informação como meio de disseminação e aprimoramento do ensino e aprendizagem nos processos de formação de professores diante do contexto do Novo Ensino Médio.

O terceiro capítulo destaca os aspectos metodológicos da pesquisa com ênfase no tipo, universo, população e amostra, assim como os instrumentos para a coleta de dados, com importantes reflexões sobre o campo de pesquisa com caracterização dos aspectos que fundamentaram o presente estudo.

No quarto capítulo traz os resultados e discussões sobre a pesquisa, uma concepção capaz de subsidiar práticas propiciadoras do desenvolvimento do Novo Ensino Médio, da emancipação dos conhecimentos prévios dos estudantes, da construção de novos conhecimentos, da cidadania e da construção de uma educação e de uma sociedade mais democrática.

E por último as considerações finais com importantes questionamentos e posicionamento crítico sobre a temática, destacando aspectos significativos da pesquisa e mostrando a relevância do estudo para uma compreensão sobre a profissionalidade e a busca pelo desenvolvimento profissional, capaz de garantir o aperfeiçoamento necessário à atuação docente, de forma que esta acompanhe as mudanças e os avanços da sociedade contemporânea, atendendo a demanda educacional.

Os apêndices trazem os documentos construídos durante a pesquisa que são imprescindíveis, tais como: questionários e autorizações para a aplicação e realização da investigação, solicitação de participação dos sujeitos inquiridos.

Os anexos trazem os documentos necessários para realização da pesquisa, tais como: carta de apresentação da pesquisa, autorização institucional para a realização da pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido TCLE.

1. O NOVO ENSINO MÉDIO

Quando o assunto é o Novo Ensino Médio, diversos questionamentos surgem, principalmente devido a seu potencial de dividir opiniões. Entretanto, antes de adentrar em conceitualizações e explicações, é necessário responder a seguinte indagação: O que é o Novo Ensino Médio? Nos últimos tempos, a educação básica tem presenciado as mais variadas mudanças, sendo uma das mais significativas no Ensino Médio.

Nessa etapa, o principal objetivo é ofertar uma educação direcionada para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias no atual panorama contemporâneo. Nesse sentido, o Novo Ensino Médio propõe uma reformulação do mesmo, na qual a missão central é desenvolver a autonomia do jovem direcionada para a sua realidade e mercado de trabalho. Essas mudanças têm como finalidade proporcionar uma formação completa e mais integrada, visando a sua emancipação e as demandas do mercado de trabalho.

A proposta do Novo Ensino Médio se originou após a observação de uma estagnação nos índices de desempenho dos alunos em território brasileiro. Além disso, essa etapa também conta com outras diversas problemáticas, como maior taxa de abandono, distorção de idade-série e reprovação. São inúmeras as justificativas que serviram de alicerce para essa reforma: ensino generalista e de baixa qualidade, grande quantidade de disciplinas, distanciamento entre os conteúdos e a realidade dos estudantes, entre outras.

De acordo com o Portal do Mec:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (MEC, 2018).

Sendo assim, a reforma do Ensino Médio está relacionada a diversas modificações, que tem como objetivo, segundo as autoridades competentes, gerar

uma educação de qualidade de maneira igualitária para todos, levando em consideração a aproximação entre o âmbito escolar e a realidade do educando. Entretanto, embora o Novo Ensino Médio prometa em seus objetivos um impacto positivo na sociedade e na educação brasileira, ainda sim vem sendo alvo de grandes críticas por parte de diversos profissionais, em especial profissionais da educação.

A grande questão levantada pelos profissionais, é que na prática, o novo ensino médio pode ser um potencializador de efeitos negativos, que podem influenciar na formação crítica de um sujeito que ainda está compondo as suas concepções de mundo.

Com base no exposto, o presente trabalho tem como missão contextualizar a temática, expondo o contexto histórico e as principais concepções, definições e autores que compõem a reformulação do Ensino Médio.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Toda inovação é proveniente de um contexto histórico e com o Novo Ensino Médio não seria diferente. Nesse sentido, para melhor compreensão das causas e efeitos provenientes das dinâmicas no âmbito educacional que resultaram nessa reforma, é necessário volta no tempo e fazer uma breve retrospectiva de fatos importantes que impulsionaram essa questão.

Os anos de 1990, diante dos acontecimentos, ficaram marcados pelo período da Reforma Neoliberal do Estado Brasileiro. Diante de diversos estudos e pesquisas posteriores, este momento ocorrido no país foi alvo de grandes mudanças em relação a base produtiva vinculada a sociedade capitalista, o que por sua vez acabou demandando de novas maneiras de produção, como é o caso da tecnologia e seus avanços e da necessidade de inovação (JUNIOR, 2021).

Devido a esse panorama, a reconfiguração de diversos processos se fez necessária, principalmente o trabalho da docência, que passou a sofrer influências significativas em relação a essas mudanças. É importante enfatizar que além da abrangência dos serviços de caráter privado no âmbito escolar, outros fatores, condições e situações ocorreram, como por exemplo, a expansão da iniciativa privada nesse setor acompanhadas por parcerias público-privadas que tinham como principal objetivo o cumprimento das metas educacionais.

Essas por sua vez surgiram a partir das diretrizes do padrão gerencialista na educação pública, principalmente devido as novas formas de ensino, como presencial, à distância e semipresencial, além do uso das tecnologias, seja de forma remota ou híbrida, entre outras maneiras, com o intuito de se adequar as recomendações internacionais e manter as demandas da sociedade capitalista de modo produtivo.

Sendo assim, nesse contexto, acaba sendo impactado com uma crescente em relação ao processo de proletarização, que por sua vez passa a ser influenciado pelas denominadas políticas econômicas educacionais e, como consequência, pelas políticas vinculadas a formação docente. De acordo com Duarte, todas as adequações e mudanças que atingiram o trabalho docente, acompanha as transformações do mercado de trabalho, respondendo assim, ao processo de reformas e regulamentações educacionais vivenciadas em território brasileiro antes dos anos 2000. (DUARTE, 2011, p. 11).

Desta maneira, os organismos internacionais assumiram um papel protagonizado, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas, estudos e recomendações aos denominados Estados-Nações em relação a necessidade de implementar novas políticas educacionais capazes de atender a um modelo de educação global ideal, levando em consideração os indicadores de qualidade do exterior. Esses indicadores de qualidade internacionais tinham como objetivo equiparar os países, em especial os países da América Latina, Caribe e Brasil, já que os alicerces da política educacionais construídos na época era o financiamento, os parâmetros curriculares nacionais e a avaliação institucional (PERONI, 2012, p. 15).

Com a chegada dos anos 2000, embora a tendência progressista dos Governos que se encarregaram da missão de comandar o Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI, é possível notar a continuidade das diretrizes de caráter neoliberal. Nesse viés, é possível notar a crescente no ideário de uma qualidade social em relação a educação básica, o que acaba priorizando as políticas públicas para o Ensino Médio a ponto de influenciar e direcioná-las para uma “reforma” que é pouco vivenciada na realidade escolar brasileira, que caminhou na direção de uma Educação Integral.

Segundo Junior:

Neste mesmo período, uma série de diretrizes curriculares nacionais são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), fortemente alinhadas ao discurso oficial do Ministério da Educação (MEC), das quais ressalta-se a Resolução CNE/CEN nº 02/2012, que 2/7 instituíram novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (DCNEM), em substituição das DCNEM de 1998 e medidas como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), que podem ser considerados as políticas estruturantes que deram base para a atualmente reforma do ensino médio e que foram implementadas para subsidiar projetos pedagógicos nas escolas articulados com o conjunto de DCNEM que passaram a vigor a partir de 2012 no país (JUNIOR, 2021, p. 3).

O autor reverbera o fato de que nesse período diversos acontecimentos ocorreram, principalmente os provenientes das autoridades competentes, levando em consideração a perspectiva mais atenciosa para o âmbito educacional e, conseqüentemente, para o ensino médio. Essas mudanças foram de grande valia para a reforma atual, visto que serviram como uma espécie de estrutura para que as transformações ocorressem, e para que a implementação de subsídios em relação aos projetos pedagógicos fosse articulada a ponto de entrarem em vigor.

Reconhecer a maior atenção das autoridades em relação ao Ensino Médio implica em avaliar os interesses políticos envolvidos. Ferreti (2018) explica que a flexibilização curricular, fundamentada nos itinerários formativos, escolhidos pelos próprios alunos, baseia-se na crença de que os alunos teriam melhores resultados acadêmicos se pudessem escolher as disciplinas. Contudo, esse argumento esconde problemas muito mais graves da educação pública. As notas baixas, as evasões e a baixa frequência de alunos não são resultados meramente do fato determinista de que eles “não gostam” das disciplinas, mas de questões sociais muito amplas, como pobreza, trabalho informal, baixa renda, lacunas na formação desde o Ensino Fundamental, baixa perspectiva de inserção profissional a curto e longo prazo, dentro outros.

Dessa forma, o foco nos itinerários mascara problemas sociais muito mais graves e complexos, que são fortalecidos com a adoção de políticas econômicas neoliberais, com a sujeição do Estado aos interesses no mercado.

Talvez o exemplo mais contundente disso seja a aprovação da PEC do Teto dos Gastos Públicos, em 2016. O Brasil, desde os anos 90, sofre uma pressão das instituições financeiras internacionais – em relação aos quais tem ampla dívida pública – para manter equilibrado seu superávit primário. A Emenda 95/2016 surge nesse sentido, com o intuito de diminuir os gastos públicos por meio do corte em

investimentos públicos sociais. Vejamos então o que diz o texto da Emenda 95/2016, nos artigos 106 e 107 do Ato das Disposição Constitucionais Transitórias:

Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts.107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 95, de 2016) Art. 107. Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias:

II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), publicado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, apurado no exercício anterior a que se refere a lei orçamentária.

O chamado Novo Regime Fiscal muda a forma como, de ano para ano, os investimentos públicos são ajustados. Até então eles eram ajustados tendo como base o Produto Interno Bruto (PIB) e passam a ser reajustados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), basicamente o índice da inflação. Isso implicou na diminuição dos investimentos sociais, inclusive para as áreas de saúde e educação. A diminuição dos investimentos sociais, em nome do mercado financeiro internacional, foi chamada de Financeirização das Políticas Públicas.

Os desdobramentos da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos foram nefastos para a educação, porque precarizam um sistema já repleto de lacunas e fragilizam a efetivação do direito à educação.

A Reforma do Ensino Médio, portanto, localiza-se nesse contexto histórico de diminuição de investimentos em políticas educacionais e de elitização da educação. Os itinerários formativos são exemplos disso. A Reforma do Ensino Médio deixou para os governos estaduais a decisão de definir quais os itinerários serão consolidados. Contudo, essa escola acaba sendo feita pela oferta de professores das mais diversas áreas. Oliveira (2019) afirma que, nos estados mais industrializados da federação há oferta de professores para diversos itinerários, todavia essa não é a realidade dos estados mais pobres. Nesse contexto, explica a professores, em lugares mais periféricos, com menos oferta de docentes, a formação do aluno e seu direito à educação de qualidade podem ficar ameaçados.

Oliveira (2019) argumento ainda que o aluno de 14 anos que vai para o Ensino Médio ainda não tem condições de escolher aquilo que quer estudar.

A autora enfatiza que esse aluno primeiro precisa conhecer de maneira generalista os diversos campos das ciências, como biologia, física, química,

sociologia, dentre outros, para apenas posteriormente fazer uma escola assertiva sobre o que deseja estudar. Oliveira (2019) explica ainda que o Ensino Fundamental brasileira, da forma como está organizado, não prepara o aluno para essa escolha.

Outra contradição óbvia da Reforma do Ensino Médio é o aumento das horas de permanência da criança na escola e a Emenda 95/2016. Amplia a carga horária implica no aumento das despesas da escola, desde com o pagamento de professores e o custeio da própria escola. Nesse contexto, não há compatibilidade entre uma política que diminui gastos com educação e outra que demanda mais investimentos. (OLIVEIRA, 2019).

Oliveira (2019) aponta que a maior demanda dos alunos do Ensino Médio é a renda. Nesse contexto, a autora discute o artigo 36, § 11, da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui o Novo Ensino Médio:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:
II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar. (BRASIL, 2017).

Dentro do currículo da Reforma do Ensino Médio está autorizada a formação técnica e profissional. No artigo 36, § 6, essa mesma lei autoriza a inclusão das chamadas vivências no setor produtivo, na forma de parcerias entre a escola e o mercado. Essas vivências poderiam ter efeito no cumprimento das horas do Ensino Médio. Para Oliveira (2019) isso é uma violação do direito à educação e coloca o aluno pobre em um abismo educacional se comparado ao aluno do ensino privado.

Tradicionalmente, o chamado estágio, é um componente curricular à parte da matriz de um sistema de ensino, ou seja, o aluno faz o estágio, com um supervisor responsável, além da carga horária obrigatória. A Reforma do Ensino Médio faz o oposto, ou seja, permite que as horas de vivências sejam contabilizadas dentro das horas de aula. Contudo, como garantir que essas horas sejam efetivamente educativas e que o aluno apenas não fique em tarefas repetitivas, que não agreguem a sua formação?

Outra crítica feita à fragilidade do Ensino Médio brasileira é a pedagogia das competências aplicadas à BNCC. Essa é uma percepção neoliberal e pragmática de educação, que compartimentaliza e fragmenta os conhecimentos em práticas que

preparam para as rotinas de trabalho apenas, perdendo o foco da construção do trabalho científico e da própria epistemologia do conhecimento. A ciência perde, assim, seu campo de referência na escola. No currículo que se efetiva por meio de competência, a integralidade do conhecimento científico perde o foco, priorizando-se o foco no comportamento esperado em cada situação.

Ou seja, o professor apresenta situações tradicionais de trabalho e daí pergunta: como você se deve comportar diante dela? Há uma simplificação do conhecimento, que deixa de ser pensado ontologicamente, para ser pensado a partir da “melhor prática”, em “dado contexto”. Sobre isso, Moraes et al (2022, p.04):

Tal concepção, expressa sob a denominação de formação por competência, consiste na substituição do domínio dos fundamentos teóricos e/ou científicos dos diferentes campos do conhecimento pela priorização da dimensão pragmática e, ainda mais, utilitária de saberes operacionais, originários desses mesmos campos, a serem mobilizados em séries de atividades voltadas para a resolução prática de situações do cotidiano (...).

Novamente temos aqui um claro exemplo de focalização neoliberal da política educacional, formando o exército de reserva do capitalismo. Curiosamente, o aumento da carga horária do Ensino Médio, até o máximo de 1800 horas, não foi acompanhado de uma proposta de ampliação do acesso à ciência, mas sim de empobrecimento do acesso ao conhecimento.

Moraes et al (2022) argumentam que esse cenário amplia a exclusão social, porque a escola pública acaba preparando o aluno para exercer funções com menor *status* social no sistema hiper capitalista e, com isso, reproduz um sistema de desigualdade que facilita a acumulação do capital.

Na BNCC, a pedagogia das competências é apresentada como uma grande inovação, como podemos verificar a seguir:

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. (BRASIL, 2018, p.8)

Todavia, nos parece que a preparação para a cidadania ativa e transformadora da realidade tem pouco espaço em uma concepção de ensino e aprendizagem que

meramente quer preparar o aluno para o capitalismo. Além disso, no que se refere às finalidades do Ensino Médio na Contemporaneidade, diz a BNCC:

(...) prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (BRASIL, 2018, p.464)

A lógica do mercado capitalista é a certamente a lógica das metas. Contudo, a escola não deveria aderir à lógica do capitalismo, porque ela é o espaço da transformação individual, não do desempenho capitalista.

O empreendedorismo, embora possa ser considerada uma postura ativa diante da realidade, se tornou uma ideologia que mascara o trabalho informal nas classes mais baixas. Os chamados "bicos", ou seja, atividades realizadas por falta de renda e/ou emprego formal, sem garantia dos direitos trabalhistas, ganham o discurso de empreendedorismo, para mascarar falhas nas políticas públicas. (ANTUNES, 2011).

Dessa forma, o que notamos é um adestramento para o trabalho desde a Educação básica, voltada para aquilo que o mercado quer do aluno, ou seja, foco em metas, comportamento empreendedor e competências socioemocionais. Sobre isso, Ferreti (2018, p.32):

Arrisco-me a dizer que a Lei 13.415 caminha na direção contrária daquela que esses pesquisadores propõem, ainda que, no imediato, a redução e condensação das disciplinas do Ensino Médio possam ser atraentes para os jovens menos informados sobre as consequências futuras da especialização precoce, pouco amparada em pesquisas sobre como os jovens constroem e realizam suas opções escolares e profissionais.

Dessa forma, as políticas educacionais que mudaram o Ensino Médio brasileiro tiveram como critério a preparação do aluno para o mercado, sem uma transformação efetiva na lógica excludente da escola.

Ao longo de vinte e quatro anos de institucionalização da educação básica brasileira, isto é, de 1996 até 2020, é possível notar e destacar três grandes modificações que ocorreram no Ensino Médio: (1) a primeira aconteceu pós-LDB/96, a partir da institucionalização das primeiras DCNEM e dos PCNs; (2) a segunda são as novas DCNEM que surgiram em 2012, que além de transformarem a concepção, também influenciaram na maneira de organizar a grade curricular do ensino médio; e (3) a terceira e mais recente, ocorreu a partir da Lei nº 13.415/17 e da interligação

normativa que foi edificada para gerar condições políticas legais para as modificações propostas relacionadas a concepção e a estruturação global da fase, distinguindo desta forma o ensino médio de todas as demais etapas que constituem a educação básica brasileira (BRASIL, 2017; 1996).

Nesse sentido, situar esse cenário de influências é um dos pontos mais relevantes para que seja possível identificar os discursos políticos e de grupos que tendem a influenciar de alguma forma o Governo, principalmente a respeito dos destinos que as políticas públicas passaram a invocar, tanto no panorama da produção dessas políticas quanto nas suas implementações na realidade prática.

A atual reforma denominada “Novo Ensino Médio” carrega duas questões muito importantes: (1) a primeira se trata de uma abrangente mudança em relação a estrutura da etapa, o que significa adaptações, transformações e ressignificações no que os envolvidos atualmente polarizam, isto é, a discussão oficial da reforma conhecida como “Arquitetura do Ensino Médio”, que por sua vez cerca diversas dimensões, como é o caso da pedagógica, da dimensão de gestão, a administrativa e financeira dos sistemas que compõem as redes de ensino médio. Sendo assim, o Brasil vem enfrentando reformulações em sua política curricular, reformulações essas que estão diretamente relacionadas as mudanças nos projetos pedagógicos, tendo como principal referencial nacional a BNCC, que dispõe de diretrizes aprovadas de maneira integral em 14 de dezembro de 2018 (JUNIOR, 2021).

Dessa maneira, a reforma do novo ensino médio tem como principal marco legal (e histórico) a conversão da MP nº. 746/2016, na Lei nº 13.415/2017. É importante enfatizar que essa legislação está relacionada a partes relevantes da LDB/96, que por sua vez visa a reorganização do ensino médio com base em dois alicerces: o currículo e a carga-horária, sendo no máximo em 1.800h em relação a parte comum por meio da BNCC, e 1.200h em relação a parte diversificada que prevê a implementação de itinerários. Além disso ainda há a questão da ampliação da carga-horária total mínima dessa etapa, passando de 2.400h para 3.000h, contando com um aumento gradativo para 1.400h por ano, sendo que até o quinto ano de implementação com o mínimo de 1.000h anuais, começando a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

Em relação ao documento da BNCC e a tentativa de edificar um currículo nacional, Lopes diz que este

[...] pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse (LOPES, 2019, p. 60).

A partir dessa nova maneira de organizar, é notória uma questão estratégica de política de dominação de classe, uma vez que a reforma tem a intenção de perpetuar a hegemonia de classe, dificultando assim o acesso das classes mais pobres ao saber da ciência com toda a flexibilização curricular, evidenciando ainda mais a dualidade entre o ensino introdutório e o ensino técnico-profissional (ARAÚJO, 2019, p. 15).

De acordo com Junior, no caso do Ensino Médio, isso pressupõe levar em consideração as diversas vozes que permeiam a juventude e todas as suas habilidades e capacidades de mobilização e modificação social. As reformas, independentemente do seu nível, são consideradas consequências das relações históricas, de resistências, contradições, de poder e de possibilidades de avançar em relação ao desenvolvimento reflexivo e crítico de toda uma nação. Nesse sentido, há diversas questões que ao longo do tempo vem se mostrando problemáticas acerca da reforma do Ensino Médio, principalmente em relação a todos os impactos negativos que podem gerar, independente dos positivos.

1.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Após o anúncio do Ministério da Educação sobre o novo ensino médio, uma das pautas mais comentadas foi a organização curricular que contempla a proposta de aproximar a educação a realidade do educando.

A nova oferta curricular dispõe de diferentes possibilidades nas quais os alunos terão o poder de escolher os chamados itinerários formativos, que por sua vez têm como foco as áreas de conhecimento, além da formação técnica e profissional, visando inserir o aluno no mercado de trabalho com uma maior facilidade, visto que desde o ensino médio ele já estaria desenvolvendo as suas habilidades e competências de maneira direcionada.

O Novo Ensino Médio foi instituído com fundamentação na Lei 13.415/2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e determinou uma grande mudança na estrutura da etapa do ensino médio. O tempo mínimo do educando no ambiente escolar foi ampliado, passando de 800 horas para 1.000 horas por ano, podendo chegar até 1.800. O principal objetivo é assegurar a oferta de um ensino de qualidade a todos os jovens do Brasil, aproximando as escolas à realidade dos alunos, levando em consideração as necessidades e complexidades pertinentes a vida em sociedade e ao mundo do trabalho.

De acordo com o Secretário de Educação Básica do Mec,

A estrutura curricular do Novo Ensino Médio contempla as aprendizagens essenciais a todos os jovens do Brasil e a possibilidade da oferta de diferentes itinerários formativos conforme as necessidades e interesses dos estudantes. De modo a promover aprofundamento dos conhecimentos, a continuidade dos estudos e a inserção dos jovens no mundo do trabalho (RABELO, 2021).

Nesse contexto, os estudantes, com auxílio do corpo docente terão o poder da escolha em relação as áreas de foco conhecimento, isto é, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além da formação técnica e profissional.

A intenção principal da nova organização curricular é contribuir de maneira direta para o aumento do interesse dos jovens em relação a educação e, conseqüentemente, para a permanência em sala de aula e melhoria dos resultados do processo de aprendizagem.

No que diz respeito ao histórico e bases legais do currículo, a primeira construção do currículo em Movimento da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) ocorreu em 2011, levando em consideração uma perspectiva abrangente de uma revisão experimental do currículo, que por sua vez já estava sendo discutida desde 2007 (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A reformulação do currículo do ensino médio, após a homologação da BNCC em relação a essa etapa, levou em consideração as atualizações ocorridas na legislação vigente, principalmente o texto da LDB, dos Referenciais Curriculares para a elaboração de itinerários formativos e das DCNEM, sem abandonar os princípios basilares educacionais que se encontram na Constituição Federal de 1988:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Tendo em vista esse cenário, a reformulação do currículo para o ensino médio, de acordo com o Governo do Distrito Federal, está em sintonia com as distintas concepções político-pedagógicas de maneira propositiva e contínua, com a intenção de formar cidadãos conscientes às margens de uma dinâmica multiculturalista para efetivar as práticas dos valores sociais e dos Direitos Humanos. Sendo assim, essa reforma está dialogando com os interesses da população juvenil e com os valores da cidadania, da diversidade, da sustentabilidade e das condições desafiadoras que compõem atualmente o mundo do trabalho. Sobrinho reverbera que:

Todas essas questões já extrapolaram os muros da escola e estão presentes em estudos e pesquisas da literatura educacional, que discutem suas implicações pedagógicas, bem como sua dimensão histórico-cultural. Green e Bigun (1995) têm se destacado por estabelecer a diferença histórica entre o aluno de ontem e o de hoje. Para eles, os alunos que estão em nossas escolas são radicalmente diferentes dos alunos de épocas anteriores por apresentarem uma “historicidade pós-moderna”, constituída por um conjunto de práticas culturais responsáveis pela “produção” de sujeitos particulares, específicos, com identidades e subjetividades singulares (SOBRINHO, 2010, p. 2).

É de conhecimento público que novas habilidades e competências devem ser desenvolvidas para estimular uma evolução global do educando. E na intenção de ouvir mais esse estudante, o novo currículo busca compreender o que ele necessita, com a finalidade de assegurar uma interação e compartilhamentos na busca de uma maior assimilação dos saberes.

O novo sistema curricular começa a ser implementado gradualmente a partir de 2022, dispondo de disciplinas integradas em 4 áreas do conhecimento capazes de viabilizar que os estudantes optem por itinerários formativos levando em consideração as áreas do seu interesse que podem contribuir significativamente em seus projetos, tanto de vida quanto de carreira.

A proposta envolve uma reforma na matriz de referência curricular dos educandos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. A Lei 13.415/2017, além de instituir as

modificações também estabelece uma maior integração e flexibilidade em relação ao currículo a partir da oferta dos itinerários.

A matriz curricular será formada a partir da Formação Geral Básica, que dispõe das quatro áreas do conhecimento e seus elementos curriculares conforme já citado anteriormente, além dos itinerários formativos. Ou último, isto é, os itinerários formativos, se caracteriza uma parte flexível do currículo sendo composta por elementos de introdução as áreas do conhecimento, além da introdução ao mundo de trabalho e projetos de vida e eletivas. O objetivo dessa proposta é que os estudantes do primeiro ano do ensino médio têm uma capacidade de desenvolver habilidades e competências fundamentais das áreas de conhecimento para o início de cada etapa. O elemento projeto de vida se faz essencial para os alunos, uma vez que tem como missão tratar a formação integral dos estudantes a partir da proposta de evolução e desenvolvimento pessoal e social.

Por outro lado, as eletivas são disciplinas optantes pelo estudante, ou seja, de livre escolha. A oferta dessas disciplinas é proveniente das escolas, partindo de uma previsão das mesmas no catálogo de eletivas disponibilizados pelas autoridades competentes em três quais as escolas selecionaram levando em consideração a realidade da comunidade em que está inserida visando oportunismo a elaboração de novas orientações pedagógicas efetivas na vida de cada estudante (SRE, 2021).

Nesse cenário, a organização curricular, assim como toda a reforma, vem se caracterizando como um divisor de águas em relação as opiniões de profissionais, autoridades competentes e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do Ensino Médio brasileiro. O questionamento permeia se, de fato, a escolha dos estudantes, levando em consideração as problemáticas pré-existentes e integralidade de ensino, vai impactar de forma positiva ou negativa em relação a outras diversas questões, contribuindo ou atrapalhando o poder transformador da educação crítica e reflexiva.

E, nesse contexto, discute-se se efetivamente esses alunos têm condições de eleger os conteúdos, sem que tenham tido as bases teóricas e científicas das diversas disciplinas que compõe a ciência moderna, como a Física, a Química, Biologia e a Sociologia.

O Novo Ensino Médio tem também uma proposta denominada trilhas de aprofundamento, que realmente aprofundam a aprendizagem nas áreas de conhecimento. O novo Ensino Médio apresenta 17 Trilhas de Aprofundamento, se

dividindo 2 de cada área do conhecimento, 6 integrados e 3 do eixo técnico profissionalizante. Cada escola precisa trazer duas trilhas de aprofundamento e o estudante escolhe a sua trilha no segundo ano do Ensino Médio.

Na escola em análise, temos os seguintes eixos formativos: eixo investigação científica, eixo processos criativos, eixo mediação e intervenção sociocultural e eixo empreendedorismo. Na tabela seguir podemos avaliar como os 4 eixos se dividem em habilidades:

Tabela 1 – Eixos Estruturantes – 24 habilidades

eixo investigação científica	6 habilidades ligadas ao pensar e fazer científico
eixo processos criativos	6 habilidades ligadas ao pensar e fazer criativo
eixo mediação e intervenção sociocultural	6 habilidades ligadas à convivência e atuação sociocultural
eixo empreendedorismo	6 habilidades ligadas autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida

Fonte: Governo do Estado do Ceará, 2022.

A partir desses eixos, vamos analisar o itinerário formativo que se aplicará na escola estudada em 2022, conforme o Governo do Estado do Ceará.

No primeiro semestre de 2023, alunos do primeiro ano do Ensino Médio terão o seguinte itinerário formativo.

- Formação para a cidadania
- NTPPS
- Redação
- Estudo orientado
- Clube estudantil
- Eixo investigação científica

Por sua vez, no segundo semestre de 2023, alunos do primeiro ano do Ensino Médio terão o seguinte itinerário formativo:

- Formação para a cidadania
- NTPPS
- Cultura digital – cidadania digital

- Redação
- Estudo orientado
- Clube estudantil
- Eixo processos criativos

No segundo ano do Ensino Médio, os alunos terão os seguintes itinerários formativos no início de 2023:

- Formação para a cidadania
- NTPPS
- Redação
- Cultura digital – cidadania digital
- Estudo orientado
- Clube estudantil
- Formação Técnica e Profissional (inglês técnico, raciocínio lógico, computação na nuvem I, II e III).

Já no segundo semestre, esses são os itinerários:

- Formação para a cidadania
- NTPPS
- Redação
- Cultura digital – cidadania digital
- Estudo orientado
- Clube estudantil
- Formação Técnica e Profissional (informática básica, empreendedorismo, formação em TI I e II e imersão)

Uma análise das trilhas propostas mostra um profundo engajamento da secretaria com a perspectiva do mercado de trabalho, especialmente ao proporcionar uma trilha que reúne projeto de vida e empreendedorismo, mostrando uma perspectiva sobre a vida humana e seu planejamento a partir do eixo do trabalho. Nos próximos capítulos isso será abordado de forma mais abrangente.

No que se refere à sigla NTPPS, a Secretaria de Educação do Governo do Ceará (2023) descreve:

É um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil,

contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos.

Ao longo de 160 horas/ano, as oficinas do NTPPS são orientadas por meio do material estruturado, Planos de Aula e Caderno do Aluno. Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada ano são orientados pelos professores da escola, provocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as áreas do conhecimento. Os ambientes de investigação, dentro dos quais estão situadas as vivências e as pesquisas, são: a escola e a família, no primeiro ano; a comunidade, no segundo ano e o mundo do trabalho, no terceiro ano.

Há uma grande crítica da literatura à questão das competências socioemocionais, porque elas estão claramente vinculadas àquelas demandas pelo mercado de trabalho, como o empreendedorismo já mencionado. Carvalho e Silva (2017) discutem que as competências socioemocionais na educação ganham força com o crescimento de discussões que colocam o aluno como capital humano em formação. Os autores pontuam que, nessa lógica, o aluno de classe pobre precisa “aprender a se comportar”, ganhando força uma estrutura discursiva do adestramento.

Um olhar para a reforma do ensino médio e para a BNCC basta para que possamos notar essa lógica da formação do capital humano. Da mesma forma que, no contexto empresarial, o empregado passa por avaliações de desempenho, para avaliar se ele alcançou as metas estipuladas pelas empresas, na escola o aluno faz exames cujos resultados são utilizados como indicadores de políticas educacionais. Inclusive, esses dados são levados até o sistema financeiro internacional, como o Banco Mundial, para a manutenção dos empréstimos. A educação se curva à lógica da financeirização das políticas públicas.

A lógica dessa educação com competências socioemocionais é que sujeitos melhor preparados para o mercado de trabalho, especialmente em termos de comportamento e atitude, geram mais desenvolvimento econômico. Carvalho e Silva (2017, p.177) explicam:

O argumento central utilizado de modo recorrente pelos pesquisadores é que uma educação de qualidade possibilita a formação de pessoas mais eficientes economicamente, pois tem efeitos diretos sobre fatores socioeconômicos, como o aumento de emprego, renda e escolaridade e a redução de riscos, como o número de gestações indesejadas, de atitudes violentas, dentre outros aspectos que trazem prejuízos ao desenvolvimento dos países.

Basicamente essa pedagogia do capital humano tem como pressuposto que a classe baixa não tem as atitudes que o mercado exige, tais como ação baseada em resultados, proatividade, inovação constante, empreendedorismo, sentimento de

dono, dentre outras e precisa aprendê-las na escola para conseguir um emprego e permanecer nele. Por isso a inclusão de tais competências nos currículos escolares. A escola não educa mais para o pensamento científico, mas para a maneira como o capitalismo quer que o indivíduo se comporte.

1.2.1 Formação Geral Básica-FGB e Itinerários Formativos-IF

Quando a abordagem está relacionada a operacionalização para as aprendizagens ocorrerem, o currículo se organiza em duas partes intercomplementares: a primeira delas é a partir de Formação Geral Básica (FGB) e a segunda é a parte dois Itinerários Formativos (IF). A Formação Geral Básica é composta pelas quatro áreas que compõem o nível de conhecimento, isto é, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e ciências da natureza e suas tecnologias. Cada uma dessas áreas do saber tem como missão ampliar o conhecimento específico diante dos seus componentes curriculares.

Por outro lado, os Itinerários Formativos compõem uma parte muito mais diversificada do currículo escolar, sendo edificados por formações variadas que oportunizam o poder de decisão e escolha por parte dos estudantes, de acordo com o seu projeto de vida e também de maneira que os educandos possam aprofundar o saber em uma das quatro áreas do conhecimento, optando assim por um quinto itinerário, composto pela educação profissional e tecnológica (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Tanto a Formação Geral Básica quanto os Itinerários Formativos se estruturam em torno das metas e objetivos que permeiam o processo ensino e aprendizagem. Esses objetivos, por sua vez, foram edificados levando em consideração uma releitura das habilidades e competências da BNCC visando elencar as aprendizagens essenciais para os jovens do novo ensino médio.

Os objetivos de aprendizagem são peças fundamentais do currículo do novo ensino médio, uma vez que foram formados de maneira a privilegiar a interdisciplinaridade dentro de cada uma das áreas, assim como visa transdisciplinar entre as áreas, articulando desta forma os saberes específicos dos elementos e unidades curriculares, partindo de uma perspectiva global de um determinado campo de conhecimento.

É importante salientar que, conforme já mencionado ao longo do texto, a implementação do novo ensino médio divide opiniões, ou seja, enquanto de um lado há toda uma estrutura que promete determinadas contribuições e resolutivas, de outro há diversos pesquisadores e estudiosos que rebatem essa argumentação, colocando em reflexão outras inúmeras questões.

A proposta desta reforma é que os alunos tenham a liberdade de escolher, dentre as disciplinas compreendidas como optativas, as que sejam de seu interesse para a composição de sua grade horária de estudos. Entretanto, na prática, não há flexibilização quando são reduzidas as opções, pois só é necessário que a rede ofereça poucas opções. [...] A ideia de organização dos currículos por itinerários formativos específicos, com ênfases em cinco áreas distintas e sem a área de Ciências Sociais, tende a conferir ao currículo um caráter utilitarista, voltado unicamente ao atendimento de perspectivas futuras de inserção no mercado de trabalho, negligenciando, também, a função de “formação para a cidadania” prevista na LDB. (ABdC e ANPEd, 2016, p. 3-4)

Conforme é possível observar através da citação anterior, a reforma curricular pode acabar enfatizando problemáticas, o que conseqüentemente acaba por dificultar resolutivas futuras, impactando de maneira direta em diversos setores sociais e, sobretudo, na formação do jovem que passa a estar limitado diante de opções pré-estabelecidas pelo novo ensino médio.

A fragmentação do ensino médio em “itinerários formativos específicos” fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontra no Ensino Médio público, tendo como falsa justificativa um currículo mais flexível e atraente para o aluno, que vá reduzir as taxas de evasão. Isso, de fato, vai aprofundar a dualidade do Ensino Médio e o *apartheid* social dos jovens pobres, negando-lhes a oferta desse nível em igualdade de condições, favorecendo ainda mais a mercantilização do ensino. (ANFOPE, 2016).

Nesse sentido, diversas indagações surgem, formando discussões contrária a implementação do novo ensino médio. Tanto a FGB quanto o IF têm missões muito relevantes nessa nova etapa, e compreendê-los em suas essências é de suma relevância para depreender as possíveis barreiras e desafios que podem surgir a partir dessa mudança.

1.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES

Conforme afirma Silva (2018), as mudanças referentes à reforma da BNCC e do ensino médio fazem referência a princípios adotados na década de 90, em que

prevaleciam premissas direcionadas ao ensino para a qualificação do trabalho. Nesse sentido, foi demonstrada, após o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Roussef (PT), uma certa urgência injustificada para que se pudessem estabelecer novas diretrizes capazes de reduzir o número de disciplinas obrigatórias para o ensino médio.

Dessa forma, esses pressupostos foram demonstrados pela instituição da Medida Provisória 746/16, publicada no período que iniciou o governo de Michel Temer (MDB), o qual substituiu a ex-presidenta após o *impeachment* de 2016. Diante disso, essa medida provisória trouxe premissas e afirmações de que o ensino médio possuía uma quantidade exagerada de disciplinas, as quais demonstravam-se desnecessárias quanto à preparação dos alunos para a sua qualificação para o mercado de trabalho (GONÇALVES et al., 2020).

Dessa forma, essa reestruturação foi fundamentada por meio de princípios que representam a teoria de Jacques Delors, a qual significa “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Nesse contexto, também foi adotado o entendimento de que a reforma do ensino médio deveria trazer as principais abordagens escolares alinhadas aos processos de capacitação técnico-profissionais, os quais preparam os estudantes para que possam integrar mercado de trabalho futuramente.

Acerca disso, Silva (2018, s.n.) afirma:

A intenção neste texto é mostrar que, sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos. Para essa finalidade, são trazidas inicialmente considerações acerca das propostas e do percurso de aprovação da Lei. Em seguida, é recuperada uma cronologia de pouco mais de 20 anos em torno dos marcos normativos e das ações do poder executivo federal sobre o ensino médio, e se localiza, desse modo, a retomada de um empoeirado discurso. A análise recai, principalmente, sobre a proposição de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norma vinculada à implementação da reforma.

As propostas que direcionaram à medida provisória para a reforma no ensino médio foram apresentadas nas audiências públicas que aconteceram entre os meses de outubro de 2016 e fevereiro de 2017, em que representantes políticos apresentaram seus argumentos acerca da reformulação das disciplinas obrigatórias para o ensino médio. Para tanto, foram proferidas declarações e argumentações entre as quais se podem mencionar críticas aos índices de aprendizagem dentro do sistema educacional brasileiro (MAGALHÃES, 2019).

Nesse contexto, argumentou-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se encontrava em um estado crítico, em que o sistema de ensino e aprendizagem se demonstrava pouco eficaz no que se refere o desempenho dos alunos. Outrossim, foi mencionado que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) registrou que apenas dez por cento dos alunos do ensino médio estão matriculados em cursos de educação profissional, o que demonstra que o Brasil se encontra em posição muito abaixo em comparação aos países mais desenvolvidos (MAGALHÃES, 2019).

Ademais, para fundamentar a urgência em estabelecer uma nova base curricular para o ensino médio, mencionou-se que o Brasil seria o único país do mundo em que há uma sobrecarga prejudicial no ensino médio, uma vez que essa formação trazia, à época, treze disciplinas. Nesse contexto, todas as fundamentações apresentadas foram direcionadas a uma perspectiva redutivista, em que as prioridades são a preparação dos alunos para o acúmulo de capital no setor privado no mercado profissional competitivo (MORAES et al., 2019).

Outrossim, a medida provisória 746/16, além de trazer as propostas relativas à reforma do ensino médio, também apresentou propostas referentes a modificações que deveriam ser instituídas nos financiamentos públicos na educação básica. Tais modificações, entre as quais se podem mencionar a retirada das disciplinas de filosofia e sociologia da base curricular obrigatória, também implicariam a possibilidade da extinção da exigência de formação específica para integrar o quadro de docentes da educação básica (MORAES et al., 2019).

Acerca disso, foram levantadas diversas questões que se referem às implicações oriundas da inserção de professores sem formação ou processos de capacitação adequados, o que poderia significar uma redução considerável na qualidade da educação. Nesse sentido, tais instituições representam um retrocesso para o sistema educacional, haja vista que significa a instrumentalização do sistema de ensino e aprendizagem apenas como um mecanismo direcionado à qualificação dos estudantes para o mercado capitalista, prescindindo de disciplinas capazes de promover a autonomia intelectual do aluno, o senso crítico e a racionalidade.

Nesse sentido, Silva (2018, s.n) explica:

Se, por um lado, o modo como as propostas contidas naquele documento foi veiculado pela grande imprensa contribuiu para dar larga visibilidade às mudanças intencionadas, por outro, ao menos em um primeiro momento, o

conjunto das finalidades foi pouco conhecido e problematizado. Além das alterações acima, a MP 746 introduziu uma separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um. A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressupunha uma formação comum. Além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos. Outras propostas dizem respeito à obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio; a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, o Inglês; a formação modular com terminalidade específica e sistemas de créditos. Como forma de induzir à ampliação da jornada, a MP trazia a criação de um programa de fomento para que as redes de ensino ofertassem um tempo diário de sete horas. O volume de recursos financeiros comportava, no entanto, o atendimento a não mais do que 4% da matrícula do ensino médio público em território nacional. Outra ordem de mudanças diz respeito à presença, na Medida Provisória, da indução ao uso de recursos públicos para que o setor privado ofereça o itinerário de formação técnica e profissional.

Nesse contexto, houve a articulação de diversos movimentos, manifestações e articulações que apresentaram as controvérsias existentes na reforma do ensino médio, os quais pretendiam que as modificações pudessem ser reconsideradas para que a educação fosse preservada em sua qualidade para o bem-estar social. Entretanto, ainda assim a medida provisória 746/16 foi convertida na Lei nº 13.145, de 2017, a qual manteve a maioria das instituições, além de trazer algumas modificações referentes à carga-horária da formação básica, à composição das áreas integrantes do currículo e a uma articulação que estabelece a abordagem da filosofia e da sociologia por intermédio de processos secundários.¹(BRASIL, 2017; SANTOS, 2017).

Lopes (2019) afirma que uma base curricular comum nacional representa um mecanismo arcaico de padronização do ensino, e representa um acervo de disciplinas consideradas indispensáveis sob premissas subjetivas e conservadoras. Nesse sentido, acredita-se que não há que se falar em um estabelecimento dessa natureza,

¹ [...] a polêmica em torno de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física foi “resolvida” por meio de sua presença obrigatória na forma de “estudos e práticas”; que caberá à União estabelecer padrões de desempenho dos concluintes do ensino médio, compondo referência dos processos nacionais de avaliação a partir da Base Nacional Comum Curricular; os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor “itinerários formativos integrados” (SILVA, 2018, s.p).

haja vista que o estabelecimento de uma base curricular única não garante a qualidade do ensino ou do sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, Lopes (2019) argumenta que a instituição de uma base curricular comum representa a normalização de preconceitos e imposições direcionadas à construção de uma espécie de ensino única, em que não são consideradas as trajetórias e peculiaridades do contexto concreto em que se inserem os estudantes. Nessa perspectiva, o estabelecimento dessa padronização e tradicionalização do sistema educação não representam uma medida eficaz, independente das disciplinas constantes nessa base, haja vista que não há motivos para crer que o currículo de disciplinas, deve, obrigatoriamente, ser o mesmo em todas as escolas do país.

Dessa forma, o papel do Estado com relação às políticas sociais, inclusive no que se refere à educação, representa a urgência em estabelecer parâmetros que possam promover uma educação mais democrática e flexível, para que possam ser superadas práticas conservadoras as quais mecanizam e precarizam o sistema educacional. Outrossim, devem ser observados os contextos, enquanto se instituem as disciplinas obrigatórias, em que se inserem os alunos e os professores, para que possam ser atendidas as necessidades educacionais a partir de planejamentos não padronizados (BRASIL, 2018).

No que se refere às funções do Estado na garantia e promoção da educação, as relações que se estabelecem entre o público e o privado direcionam a transformações sociais e econômicas destinadas à melhora da qualidade de vida e do bem-estar social. Nesse sentido, a sociedade é formada por sujeitos individuais, que formam os grupos sociais, que representam a coletividade que deve servir como base para a instituição dos parâmetros constantes em quaisquer serviços públicos que visem à garantia dos seus direitos fundamentais e sociais (GONÇALVES, DEITOS, 2020b)

Os conceitos de competência na BNCC são compreendidos como um conjunto de conhecimentos destinados ao aprimoramento das habilidades práticas, intelectuais e socioemocionais, as quais oportunizam que os estudantes possam descobrir-se e desenvolver-se. Ademias, também são considerados como ensinamentos relativos a valores e princípios os quais auxiliam na resolução das adversidades do dia a dia da sociedade, fazendo com que possam resolver com mais facilidade e eficiência os

problemas durante a vida social e no exercício de suas funções em suas vidas profissionais.

Conforme explicam Aguiar e Dourado (2018), as propostas que se referem ao estabelecimento de uma base comum curricular foram consolidadas a partir da oficialização do Conselho Nacional da Educação (CNE), que, por meio de documentação do Ministério da Educação (MEC), aprovou a instituição dessa base. Outrossim, as concepções que se relacionam a tais estabelecimentos foram construídas por intermédio de articulações conceituais desenvolvidas por profissionais docentes, durante períodos de reivindicações ligadas à melhora do sistema educacional.

Após o impeachment da ex-presidenta Dilma Roussef (PT), a nova administração política apresentou novos delineamentos quanto aos sistemas educacionais, que passaram a funcionar em prol de perspectivas privatistas. Nesse contexto, foi possível observar propósitos governamentais direcionados à satisfação dos objetivos de mercado, no qual predomina a intenção de acúmulo de capital em detrimento da qualidade da educação e do ensino (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Entretanto, entre as articulações constantes no CNE, formaram-se grupos, ainda que em menores proporções, direcionados às reivindicações que se referem à contraposição às políticas verticalizadas do MEC. Nesse sentido, houve resistência entre diversos grupos sociais, os quais manifestam posições que vão de encontro às perspectivas que não observam os princípios de gestão democrática e de aprimoramento do sistema educacional com foco na justiça social (BRASIL, 2018).

Ressalta-se, inclusive, que as teorias que direcionam à educação com base na democracia e na justiça social são respaldadas pelas principais organizações científicas na esfera educacional, além dos sindicatos dos trabalhadores da educação básica. Outrossim, há o reconhecimento, no campo da educação, da importância de um sistema de ensino e aprendizagem voltado para a formação multidimensional do estudante, em vez de uma abordagem apenas limitada à sua preparação como serventia ao sistema capitalista (AGUIAR; DOURADO, 2018).

As novas políticas de formação da BNCC foram articuladas com base em métodos de verticalização, os quais foram considerados participativos. Para tais considerações, a análise enfatiza o começo da criação da documentação apresentado pelo MEC, que foi instituído sem que houvesse uma base fundamentada sob a qual

se solidificasse tais concepções acerca dos componentes curriculares (CAMPOS; DURLI, 2020).

Para que haja uma montagem adequada da documentação relativa aos componentes curriculares, é necessário que haja uma base de referência, a qual dever representar o foco, a metodologia, os princípios, os objetivos, os resultados desejados e os motivos pelos quais tais articulações podem beneficiar o sistema educacional e, conseqüentemente, a sociedade. Outrossim, a instituição das propostas apresentadas pelo MEC, em prol da sistematização disciplinar unificada, deve vir acompanhada de bases sólidas sob as quais se fundamentem as políticas estabelecidas e a seleção das disciplinas constantes na proposta (CAMPOS; DURLI, 2020).

Dessa forma, para a organização de uma proposta adequada, faz-se necessário um diagnóstico do sistema educacional, a partir do qual se possam apresentar, com números e interpretações qualificadas, os problemas, as causas, as necessidades, os contextos concretos e outros diversos componentes. A partir disso, torna-se possível a fundamentação e a elaboração de uma proposta de intervenção legítima, por meio da qual se pode justificar possíveis mudanças e transformações destinadas à melhora da educação (DE PONTES, 2019).

Ademais, também são necessárias reflexões acerca das políticas que serão articuladas, uma vez que se deve considerar iniciativas direcionadas à orientação das crianças, dos adolescentes, jovens, adultos e quaisquer indivíduos que possam integrar as salas de aulas. Dessa forma, as abordagens devem estar fundamentadas por intermédio de princípios educacionais, os quais devem ser tratados, discutidos e debatidos em sentido amplo, além de considerar os objetivos, as reparações históricas, as desigualdades sociais e a busca, principalmente, na justiça e no bem-estar social (DE ORNELLAS; SILVA, 2019).

Contudo, tem-se mostrado comum a adoção de iniciativas e ações dissociadas de uma articulação fundamentada sob uma base de referência e um diagnóstico educacional, elementos que se mostram fundamentais para a concretização da gestão democrática e para o alcance dos objetivos de aprimoramento da educação. Nesse sentido, as propostas que se referem à reforma do ensino médio e da BNCC evidenciam os escopos relativos ao privilégio de alguns conteúdos e disciplinas sem que haja uma fundamentação legítima para o seu estabelecimento (GONÇALVES, DEITOS, 2020b)

A primeira versão da reforma apresentada pelo MEC sugere que a educação brasileira contém “males” que precisam ser combatidos e remediados por meio de modificações nos conteúdos a serem tratados nos espaços educacionais. Nesse contexto, acredita-se que a elaboração de cartilhas, manuais e e-books poderiam ser suficientes para suprir as necessidades educacionais consideradas urgentes. Tais concepções não se mostram de acordo com um planejamento e um diagnóstico, além de não considerar o potencial das escolas e instituições de ensino do país (GONÇALVES, DEITOS, 2020b)

Depois de criada e apresentada essa primeira versão, esta foi direcionada a uma apreciação do público, processo que se baseou em avaliações individualizadas, ao invés de um procedimento de debate coletivo. Nesse contexto, Aguiar e Dourado (2018, p.15) explicam:

Depois de elaborada a “primeira versão” da BNCC, ela foi submetida a uma apreciação pública, sendo a maior parte das contribuições individualizadas, sem passar por um processo coletivo de discussão. Posteriormente, o MEC analisou a sistematização das contribuições e definiu o que seria incorporado ao documento, originando a “segunda versão”. Cabe a pergunta: qual o marco de referência que serviu de parâmetro para as escolhas do MEC? Da mesma forma, a “segunda versão” da BNCC foi publicizada, agora sob a coordenação da Undime e do Consed, que organizaram os seminários por todo o país, mas utilizando a mesma premissa de participação. O documento foi apresentado por componentes curriculares e os participantes, agora por grupos específicos, concordaram ou discordaram do que lhes foi apresentado. Continuou sendo uma forma tênue de participação. A metodologia se repetiu. O MEC, com a formalização de um Grupo Gestor, definiu quais contribuições seriam acolhidas. Surgiu, então, a “terceira versão”, que foi apresentada ao CNE para análise. Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora. Importante situar, ainda, que a nova proposta não cumpriu com as exigências legais ao excluir uma das etapas da Educação Básica: o Ensino Médio.

Dessa forma, as discussões acerca da instituição de uma base curricular comum não é uma temática recente, haja vista que se encontra entre as previsões da Constituição Federal de 1988 para o Ensino Fundamental, e foi estendida até o Ensino Médio, por intermédio da aprovação do PNE (Plano Nacional da Educação), por meio da Lei nº 13.005, de 2014, articulada à Lei nº 9.394m de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Nos contextos históricos, podem ser identificadas propostas semelhantes à que atualmente se define como Base Nacional Curricular Comum, entre as quais se podem mencionar as Guias Curriculares (1980) e os Parâmetros Curriculares (1990) (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Dessa forma, a instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais foi considerada uma transformação inovadora no que se refere às articulações educacionais brasileiras, haja vista que representam uma política destinada ao planejamento das políticas pedagógicas na Educação Básica. Outrossim, esse estabelecimento visa ao cumprimento dos pressupostos e imposições educacionais constantes na LDB, os quais buscam o aperfeiçoamento dos sistemas de ensino e aprendizagem, motivo pelo qual essa organização contribui para a solidificação estrutural disciplinar mais efetiva (DE SOUZA ANTUNES, 2019).

No ano de 2017, foi levado do CNE, pelo MEC, a terceira versão das propostas relativas às reformas da BNCC, que foram elaboradas de forma independente pelo Comitê de Gestão. Nessa versão, há o destaque de diversas limitações e elementos durante as audiências, que foram públicas, e nas quais foram analisadas e efetivadas as propostas apresentadas, por meio de uma tramitação rápida na Comissão Bicameral (BRASIL, 2018). Entretanto, houve o levantamento de questionamentos relacionados à legitimidade das propostas, as quais não apresentaram uma fundamentação sólida para a sua elaboração. Nesse sentido, Aguiar e Dourado (2018, p. 16) argumentam:

Essas considerações têm a intenção de resgatar a memória do presente debate, que é histórico, e de onde emergem consensos e dissensos. Para tanto, cabem algumas questões: para que serve esse Documento? Para quem? A partir de qual concepção? Há conversa com Documentos anteriores? Quais os possíveis avanços? Outro conjunto de questões parece ser necessário: o que se entende por formação humana, para além da dimensão cognitiva? Qual o projeto de sociedade que embasa o Documento? A BNCC sendo direcionada a Educação Básica não deveria contemplar o Ensino Médio, como definido nos dispositivos legais?

Dessa forma, a educação deve ser conduzida e articulada por intermédio de política que observem, entre outros parâmetros, a realidade social, as desigualdades, a formação dos indivíduos como agentes sociais e outras diversas concepções que direcionam a um sistema educacional que possam cumprir a sua função social. Nesse contexto, é necessário que seja observadas as necessidades educacionais em cada contexto, levando em consideração a história, a metodologia, as possibilidades o pressuposto de que a educação é uma das formas por meio das quais se concretiza e se mantém a democracia (CAMPOS; DURLI, 2020).

Outrossim, as políticas curriculares e pedagógicas representam uma construção que deve ser coletiva, na qual participam os docentes, que devem

estabelecer a conexão entre os estudantes e os conteúdos que serão abordados. Diante disso, as ações podem ser consideradas uma forma de concretizar os conhecimentos, que precisam ser ensinados de forma que o aluno possa desenvolver-se de maneira autônoma, para que possa se tornar capaz de aplicar a teoria à prática em seu dia a dia (ZITZKE, 2020).

Para que haja a condução de um planejamento educacional socialmente eficaz, é fundamental que sejam promovidos, de forma ampla e democrática, muitos debates e discussões destinados a fomentar as capacidades argumentativas, interpretativas e de senso crítico dos alunos. Nesse sentido, tais práticas possibilitam que esses estudantes se tornem sujeitos sociais e educacionais participativos, os quais podem contribuir com a sociedade, além de representar o real exercício do direito constitucional à educação e de contribuir para a democracia e o bem-estar social.

Em relação às questões que tratam da proposta em termos de aprendizagem e desenvolvimento, Aguiar e Dourado (2018, p. 18) explicam:

Alguns caminhos poderiam ser tomados para atender ao PNE. Um deles, utilizando a metodologia que está sendo adotada, privilegia uma centralidade de um Documento cuja lógica e dinâmica pedagógica atenta para os objetivos de aprendizagem descolados do desenvolvimento, como definido no PNE. Outro caminho, implicaria no aprofundamento das discussões e melhoria do Documento por meio da busca de efetiva conexão deste com a definição legal de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Este segundo caminho, já destacado pelas Conselheiras em várias ocasiões, teriam por centralidade a discussão e retomada dos referenciais das atuais Diretrizes Curriculares, emanadas do CNE, em um desenho pedagógico que permita uma unidade nacional sem prescindir da diversidade, possibilitando que articule direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, ao mesmo tempo, reforce o protagonismo dos profissionais da educação na elaboração de propostas curriculares das instituições e escolas. Isso já está posto na Coletânea do CNE de 2001, citada no presente texto. Caberia, portanto, a elaboração de diretrizes para que as Secretarias de Educação, em conjunto com as instituições educativas e escolas e as representações sociais, implementassem as atuais Diretrizes sem o risco de um estreitamento curricular, atendendo o que também está previsto no PNE, no que se refere às diversidades regionais, estaduais e locais, além da necessária articulação entre direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ressalta-se que, para que haja a instituição de uma proposta educacional eficaz e legítima, faz-se fundamental que suas bases e princípios estejam em conformidades com as diretrizes do PNE.² (DE MELO; MOURA, 2017).

² Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a

Ademais, também deve-se ressaltar a importância da observação dos princípios expressos na Constituição Federal de 1988 que, em seus artigos 205 e 206, traz as concepções relacionadas à universalidade do direito à educação, assim como a sua concretização como um pressuposto indispensável ao exercício da democracia.³ Outrossim, além de tais considerações, existem outros aspectos que devem ser mencionados no que se refere às premissas que analisam a legitimidade das propostas, haja vista que a observação de tais elementos se fazem fundamentais na elaboração de um planejamento destinado às reformas curriculares (DE MELO; MOURA, 2017).

Dessa forma, os processos de elaboração dos planos e políticas pedagógicas devem ser efetivados por intermédio de propostas com base em princípios democráticos, os quais norteiam a esfera educacional ao cumprimento da sua função social. Nesse contexto, devem ser observados princípios como base e fundamentação, além de realizado o diagnóstico para a identificação das necessidades dos estudantes com base, principalmente, na sua realidade social (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018).

Outrossim, a BNCC não pode ser conduzida ou organizada com base em concepções que vão de encontro ao desenvolvimento social e educacional dos estudantes como agentes sociais, com vista em um sistema que apenas prepara os jovens para o mercado que trabalha para a exploração das classes mais vulneráveis.

sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

³ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. 19 Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Nesse contexto, a gestão democrática se mostra fundamental para que tais organizações possam ser concretizadas por meio dos pressupostos constitucionais e democráticos, a fim de oportunizar um cenário educacional e social com menos desigualdades, mais qualidade e com a garantia do acesso à educação de forma ampla, inclusiva, universal e isonômica (DE PONTES, 2019).

Dessa forma, ao abordar os princípios que norteiam a instituição da BNCC, considera-se que a principal fundamentação dos seus estabelecimentos é baseada na Constituição Federal, que garante a educação como um direito universal. Nesse sentido, conforme o Ministério da Educação (2016), a base curricular, em qualquer de suas formas, representa uma das formas de oficialização de uma estrutura educacional que possa garantir a qualidade e o acesso aos conhecimentos básicos necessários à formação dos estudantes (MEC, 2016).

Diante disso, a elaboração de uma grade curricular unificada tem como principal base o direito à educação como uma das formas de concretizar os princípios democráticos, os quais atribuem ao Estado, à família e à sociedade o dever de assegurá-lo às crianças e adolescentes. Nesse sentido, a construção da BNCC se faz necessária na medida em que busca estruturar a aplicação de conhecimentos essenciais a todos os estudantes, além de buscar o seu desenvolvimento pessoal, a sua formação como cidadão e a sua qualificação como profissional (DE ORNELLAS; SILVA, 2019).

De acordo com as informações do Portal Oficial do Ministério da Educação (2016, s.p), os planos relacionados às propostas de BNCC buscam o cumprimento da função social das instituições do ensino:

Está na Constituição: a educação no Brasil é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Deve visar o pleno desenvolvimento pessoal, exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Amparada nesse princípio democrático, está em construção a Base Nacional Comum Curricular (BNC). O documento servirá de instrumento para alinhar os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros, durante a trajetória na educação básica (da creche ao ensino médio), deverão ter acesso e se apropriar dos conteúdos. A gestão compartilhada dessa ferramenta pedagógica foi ampliada para o público em 15 de setembro do ano passado, com a abertura para comentários ao texto preliminar do documento no Portal da Base. O espaço virtual estabelece canais de comunicação e participação da sociedade nesse processo. A primeira elaboração da proposta foi escrita por especialistas e assessores do Ministério da Educação. Desde então, o documento vem recebendo também contribuições de escolas, professores, pais e alunos, além de organizações científicas e da sociedade civil. A BNC tem suas origens no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo

Congresso Nacional e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff em 2014. No PNE, a Base está representada em estratégias de quatro das 20 metas do Plano. São elas: a estratégia 1.9 da meta 1; a estratégia 2.1 da meta 2; a estratégia 3.2 da meta 3, e a estratégia 7.1 da meta 7.

Nesse contexto, os princípios que norteiam a instituição da BNCC, desde a sua primeira versão, foram fundamentados por intermédio do pressuposto de que os estudantes devem ser observados e tratados como indivíduos com condições sociais, culturais e históricas. Dessa forma, esses estudantes devem ser considerados por meio de uma ótica multidimensional, a partir da qual se podem adotar perspectivas mais abertas e humanizadas nos espaços educacionais (DE ORNELLAS; SILVA, 2019).

Essa perspectiva pluralista e amplificada sobre a educação na contemporaneidade direciona a um cenário em que são ultrapassadas culturas conservadoras e tradicionais, em que se buscava uma padronização social e comportamental nos espaços educacionais. Nesse sentido, as dinâmicas sociais e as diversidades culturais devem ser observadas, consideradas e respeitadas em todas as esferas educacionais, além de serem consideradas nas ações e propostas referentes à elaboração dos planejamentos da BNCC (GONÇALVES, DEITOS, 2020a).

Outrossim, a estrutura disciplinar que implica a instituição da BNCC configura mais do que apenas uma iniciativa procedimental, na medida em que também exige o entendimento das múltiplas dimensões nas quais se inserem os estudantes. Nesse contexto, faz-se imprescindível o reconhecimento dos jovens como agentes sociais ativos e participativos, conduzindo a educação de forma a permitir e fomentar a autonomia do pensamento, a formação dos alunos como cidadãos e provendo um ambiente educacional que respeita e acolhe todos os alunos de forma igualitária (DE ORNELLAS; SILVA, 2019).

Demais, busca-se promover um sistema de ensino e aprendizagem que possa impulsionar a evolução das culturas e da sociedade, por meio da promoção de perspectivas direcionadas à assistência personalizada, em que são preservadas, respeitadas e consideradas as especificidades, as necessidades e as peculiaridades de cada aluno. Nesse sentido, conforme o documento oficial, de caráter normativo, do

Ministério da Educação, no qual constam as diretrizes e bases da BNCC⁴, foram estabelecidas competências gerais da educação básica, em que se expressam os objetivos e princípios por meio dos quais se torna possível a garantia do direito à educação de forma ampla e isonômica (GONÇALVES, DEITOS, 2020b).

A primeira competência visa ao reconhecimento e à valorização dos conhecimentos produzidos e adquiridos ao longo da história, os quais expressam as características e experiências da humanidade em seu contexto social, cultural, físico, digital, entre outros. A partir de tais conhecimentos, faz-se possível a compreensão de diversas realidades e contextos, por meio da qual se pode realizar ações destinadas ao aprendizado, à evolução e à qualificação da educação, a fim de promover o bem-estar e a justiça social (GONÇALVES, DEITOS, 2020b).

A segunda competência se refere ao exercício do pensamento e da promoção deste de forma autônoma, fazendo com que haja a valorização e o reconhecimento das ciências como base e fundamentação para a formação da aprendizagem, da reflexão, da interpretação e das contextualizações necessárias para a cultura contemporânea. Nesse contexto, há o objetivo de impulsionar as práticas criativas, a imaginação, as análises baseadas no sendo crítico e na racionalidade, as atividades de interpretação e de habilidades de compreensão do aluno (GONÇALVES, DEITOS, 2020b).

Ademais, também se faz fundamental que os estudantes sejam estimulados a analisar, debater, discutir e praticar a liberdade de expressão, para que possam se tornar capazes de formular ideias, produzir e associar conhecimentos, reconhecer as diferentes realidades e o seu contexto concreto. Por meio de tais ações, os alunos desenvolvem a capacidade de questionamento, interpretação, discernimento e racionalidade, elementos fundamentais para a sua formação como agente social, profissional e cidadão consciente.

Acerca das competências, o Ministério da Educação (2017, s.p), no documento oficial da BNCC, explica os conceitos e fundamentos das competências:

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (SILVA, 2017).

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos¹⁰. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)¹². Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Dessa forma, a terceira competência da BNCC expressa a importância da valorização dos trabalhos artísticos e culturais, os quais contemplam manifestações em nível cultural mundial. Outrossim, busca-se incentivar e promover a prática das artes no seus mais diversos formatos, por meio da qual se pode desenvolver talentos, habilidades, autonomia e oportunizar a valorização da diversidade e cultura por meio da arte (DA SILVA; MOREIRA, 2020).

A quarta competência é destinada a observar e incentivar a utilização de diversas formas de linguagens, fazendo com que a comunicação seja enriquecida com variantes linguísticas como a verbal, corporal, sonora, digital, visual, escrita, em Libras, entre outras várias formas de comunicação. Nesse contexto, existe a premissa de que se deve fomentar a diversidade comunicativa, para que possa ser incentivada o compartilhamento de informações, a socialização, a troca de experiências e ideias e a produção de conversas destinadas a compreensão de diferentes realidades (JORGE; GARCIA, 2021).

A quinta competência expressa a necessidade da inserção das tecnologias da informação e da comunicação como recurso didático nos espaços escolares, e representa uma das ideias que possuem mais potencial a ser explorado na modernidade. Diante disso, o letramento digital é uma das referências em que se baseiam a utilização das tecnologias da educação básica, e torna possível a

concretização dos objetivos da BNCC destinados à ampliação do acesso e do alcance da educação e da alfabetização (ZITZKE, 2020).

As definições tradicionais de letramento e alfabetização digitais concentram-se em habilidades relacionadas à audição, fala, leitura, escrita e pensamento crítico, com o objetivo final de desenvolver pensadores ativos e alunos capazes de se envolver na sociedade de maneira eficaz e significativa. Essas habilidades também são necessárias para a plena participação na sociedade digital, mas são apenas parte de um conjunto maior de habilidades e competências necessárias (TOHARA, 2021).

As competências para o letramento digital podem ser classificadas de acordo com três princípios principais: Usar, Compreender e Criar. O uso representa a fluência técnica necessária para interagir com computadores e a Internet. As habilidades e competências que se enquadram no “uso” vão desde o conhecimento técnico básico – usando programas de computador como processadores de texto, navegadores da web, e-mail e outras ferramentas de comunicação – até as habilidades mais sofisticadas para acessar e usar recursos de conhecimento, como mecanismos de busca e bancos de dados online e tecnologias emergentes, como computação em nuvem (ALEXANDER, 2016).

A habilidade de compreensão representa elemento crítico – é o conjunto de habilidades que possibilita entender, contextualizar e avaliar criticamente a mídia digital para que se possa tomar decisões e formar opiniões racionais sobre o que se faz e se encontra on-line. Essas são as habilidades essenciais necessárias para começar a ensinar estudantes, desde os anos iniciais, a utilizar a internet e os recursos digitais de maneira segura e responsável (EGGERT, 2021).. Compreender inclui reconhecer como a tecnologia em rede afeta o comportamento, as percepções sociais, crenças e sentimentos sobre o mundo e a vida Compreender também prepara para uma economia do conhecimento à medida que se desenvolve – individual e coletivamente – habilidades de gerenciamento de informações para encontrar, avaliar e usar efetivamente as informações para comunicar, colaborar e resolver problemas (FALLOON, 2020).

Criar é a capacidade de produzir conteúdo e se comunicar de forma eficaz por intermédio de uma variedade de ferramentas de mídia digital. A criação com mídia digital é mais do que saber usar um processador de texto ou escrever um e-mail: inclui poder adaptar o que é produzido para diversos contextos e públicos; criar e se comunicar usando os meios virtuais, como imagens, vídeos e sons; e se envolver de

forma eficaz e responsável com o conteúdo gerado pelo usuário da Web, como blogs e fóruns de discussão, compartilhamento de vídeo e foto, jogos sociais e outras formas de mídia social (COSTA, 2020).

A capacidade de criar usando mídia digital garante que os indivíduos sejam contribuintes ativos para a sociedade digital. A criação – seja por meio de blogs, tweets, wikis ou qualquer uma das centenas de vias de expressão e compartilhamento online representam elementos da cidadania e da inovação (REDDY, 2020).

O letramento digital tem natureza transitória: ela muda com o tempo, pode envolver o uso de diferentes ferramentas ou o desenvolvimento de diferentes hábitos mentais e quase sempre depende do contexto em que o indivíduo se encontra”. Dada a rapidez e frequência com que o mundo da mídia se modifica e se transforma, desenvolver e manter a alfabetização digital de uma pessoa representa um processo para constante de aprendizado e adaptação (BELSHAW, 2012).

As habilidades específicas necessárias variam de pessoa para pessoa, dependendo de suas necessidades e circunstâncias – que podem variar de conscientização e treinamento básico a aplicações mais sofisticadas e complexas. O que permanece constante, no entanto, são os conceitos-chave que se aplicam a todas as mídias em rede e são relevantes para estudantes e adultos em todas as idades (BELSHAW, 2012).

Dessa forma, os conceitos-chave do letramento digital usar, compreender e criar são essenciais tanto para fornecer uma linguagem comum para teóricos e educadores quanto para ser um princípio orientador para professores em um cenário tecnológico em rápida mudança. Seja qual for o tópico, ferramenta ou plataforma, o objetivo da educação em letramento digital é comunicar esses conceitos-chave aos alunos de uma maneira adequada à sua idade e contexto (COLLIER, 2011; REDDY, 2020).

A partir de tais contextualizações, podem ser compreendidos alguns dos escopos da utilização das tecnologias na educação básica, a qual busca o cumprimento dos pressupostos constitucionais para o exercício da democracia. Dessa forma, além do letramento digital, existem outras diversas formas por meio das quais é possível integrar as tecnologias ao sistema de ensino e aprendizagem, fazendo com que haja a modernização do sistema educacional em prol do desenvolvimento dos estudantes (FERREIRA, 2019).

A sexta competência se refere à valorização das diversidades, das experiências e das culturas variadas, a fim de impulsionar os conhecimentos relativos ao reconhecimento da heterogeneidade da sociedade e do respeito às diversidades. Tais implicações advêm das culturas predominantemente perpetuadas, historicamente pela sociedade, na qual prevalecem as padronizações sociais e comportamentais impostas por uma parcela dominante da civilização, representada, geralmente, por crenças religiosas e conservadoras que norteiam grande parte da sociedade desde a antiguidade. A partir disso, têm ocorrido diversas ações educacionais, em forma de cursos, discussões, debates e campanhas informativas que visam à conscientização de que tais padronizações impostas representam a opressão de milhares de pessoas, constantes nas minorias, as quais se tornam vítimas de segregação e de violência (física e psicológica), em razão da sua não adequação aos modelos cultuados pelas classes dominantes (ALBINO; DA SILVA, 2019).

A sétima competência expressa a importância de uma abordagem sobre direito à educação sob uma perspectiva crítica, uma vez que tal prerrogativa representa fatores que ultrapassam simplesmente o acesso à escola. Essa concepção direciona à problemática das formas de condução da aprendizagem dos sujeitos, uma vez que os métodos educativos devem dimensionar um sistema de ensino no qual os estudantes sejam capazes de formar pensamentos de maneira autônoma, a partir do abandono das metodologias tradicionais que proporcionam apenas a reprodução de conteúdo e de senso comum (COMPIANI, 2018).

A oitava competência trata da essencialidade da administração e cuidado com a saúde física e, principalmente, a emocional. Assim, ao desenvolver as próprias capacidades socioemocionais, os alunos também desempenham habilidades de compreensão e empatia, o que se faz fundamental para que possam ser respeitadas as diferenças entre os estudantes, visto que cada estudante apresenta uma convivência e um contexto social diverso, além de possuir características e dificuldades individuais. Nesse sentido, ao trabalhar o desenvolvimento desses aspectos, os alunos e os professores se tornam capazes de transformar o ambiente educacional, em tempo integral ou não, em um espaço mais acolhedor, o que contribui diretamente para o desenvolvimento da aprendizagem e da socialização dos estudantes (DE MEDEIROS COSTA; FREIRE, 2021).

Outrossim, alguns professores também ressaltaram a importância de fazer desse processo de desenvolvimento uma aprimoração constante, haja vista que a

vivência em sociedade exige várias fases de adaptação e impõem novos ambientes e novos aprendizados continuamente. Nesse cenário, as habilidades de lidar, conhecer e administrar as emoções são passíveis de equilíbrio e de acompanhamento constante, fazendo com que a saúde mental dos estudantes, independentemente do ambiente ou da faixa etária de idade, seja preservada e nutrida de forma adequada à sua necessidade (EGGERT, 2021).

1.4 BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO

A BNCC é uma das mais populares siglas entre a comunidade escolar. Trata-se das normas que orientam os trajetos das Educação Básica e foi edificada após muito tempo de debates e discussões sobre a necessidade de mudanças para atender as deficiências da educação brasileira. Sua aprovação se deu em 2018 e assegurou uma base comum a todas as instituições escolares para o planejamento e elaboração dos currículos, desde a Educação Infantil até o Ensino médio.

A BNCC do ensino médio é organizada com a finalidade de dar a continuidade as propostas da BNCC do ensino fundamental. O seu foco principal é o desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos, além de orientar todo processo de ensino e aprendizagem por meio da educação integral. Sendo assim, as competências gerais da base têm como missão orientar as aprendizagens fundamentais constantes na formação geral básica e comum a todos os estudantes, e os itinerários formativos que é a parte flexível no âmbito curricular, visto como a principal mudança no novo ensino médio.

O fundamento didático da BNCC é chamado de Pedagogia da Competências, que substituiu a lógica da educação com uma base epistemológica e emancipatória, para uma pessoa do sujeito competente para o mercado de trabalho. Ferreti (2002, p. 301) explica a sua essência:

Como elemento central desses discursos e ações justificadoras, desponta o denominado "modelo de competência", que se transforma em pedra de toque das reformas educacionais brasileiras. São vários os argumentos brandidos em torno de sua adoção, mas os principais dizem respeito à "necessidade", posta pelas transformações em diversas esferas, mas especialmente na econômica, de as sociedades em geral, mas em particular as "emergentes", buscarem a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem-estar de países e pessoas.

Esse novo sujeito, que a escola precisa delinear, é aquele que constituiu um projeto de vida para si com base em instituições centrais do mercado, como empreendedorismo e inovação. Esse sujeito se percebe em um mundo altamente competitivo e aprende as habilidades para lidar com ele por meio das competências escolares. Dessa forma, a escola é adestradora de habilidades socioemocionais, não de formação científica.

Esse discurso, conforme mostra Ferreti (2002) alinha-se a uma percepção da educação como aquela que pode trazer desenvolvimento econômico, colocando na educação o papel salvar o país e tirá-lo das condições de periferia no capitalismo internacional.

Quando a pauta é a relação entre a BNCC e o novo ensino médio, é possível citar a MP 746/16 que permanece presente como uma determinação da Lei 13.415/17 que o novo ensino médio será formado pela Base Nacional Comum Curricular juntamente com os itinerários formativos, e além disso, conforme o art. 35:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I linguagens e suas tecnologias; II matemática e suas tecnologias; III ciências da natureza e suas tecnologias; IV ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a normatização de BNCC se encontra fundamentada e respaldada legalmente pela Lei 13.005/14 que validou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Em 2014, conforme assevera a Lei do PNE, já havia começado no Ministério da Educação a criação de documentos com a finalidade de definir fatores relevante do processo de aprendizagem, como direitos e objetivos. Esse movimento gera alguns questionamentos, sobre o papel da BNCC diante da reforma do ensino médio.

O documento da BNCC relacionado ao ensino médio (BNCCEM), que foi disponibilizado em abril de 2018, tem como proposta algumas competências gerais e de competências específicas direcionada para cada disciplina/área. A competência é caracterizada como:

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 (BRASIL, 2018, p. 8).

Sob uma perspectiva histórica, a definição de competências como um dos eixos de prescrições do currículo acabou sendo favorecida, principalmente diante do cenário da reforma curricular nos anos 1990 devido a aproximação da concepção de competitividade. De acordo com Silva, esse argumento foi retomado diante das mesmas justificativas, isto é, de que é necessário adequar o âmbito escolar ao ritmo ditado pelo mercado de trabalho “associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (SILVA, 2018, p. 11).

Ainda de acordo com a autora:

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos (SILVA, 2018, p. 11).

Nesse sentido, a noção de competências, quando relacionada a uma espécie de recurso com a capacidade de produzir transformações na organização curricular da etapa do ensino médio com a perspectiva de superar as barreiras do excesso de disciplinares ação fundamentada no acúmulo de conteúdo, acabou se mostrando extremamente limitada devido ao seu caráter pragmático e descontextualizado com a história. Ela acaba produzindo em outras questões as barreiras impostas pelo currículo disciplinar com caráter sequencial, uma vez que não realiza a inversão considerada necessária, isto é, não permitindo que o aprendizado se efetive juntamente com o exercício de reflexão que a formação cultural exige.

Diante do exposto, é possível notar que a BNCC assume um papel importante em relação a implementação do Novo Ensino Médio, tanto pelo seu papel anterior a reforma, quanto a sua missão diante dela. É importante salientar que há diversas concepções que formam o atual debate, que vão desde apoiadores de todo o trajeto da BNCC nesse sentido, até opositores as adequações.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

A reforma do ensino médio gerou grande alvoroço, principalmente pelo fato da não realização de um debate público perante os principais grupos afetados, isto é, professores, educandos e profissionais do âmbito educacional. Com a ausência do debate diversas consequências surgiram como protestos e greves contra a proposta. Diante da proximidade do início da implementação efetivamente falando, a pauta voltou a ser destaque no Brasil, trazendo indagações sobre os principais impactos do novo Modelo para formação de professores.

Segundo Ehmann,

A partir do ano letivo de 2022, as mudanças serão iniciadas para as turmas de 1º ano, sendo instauradas gradualmente em todas as outras turmas do agora chamado Novo Ensino Médio (NEM) até 2024. As principais alterações estruturais do modelo instituído pela Lei nº 13.415/2017 envolvem a mudança na carga horária, que vai de 800 para 1.000 horas anuais, e a inclusão dos chamados Itinerários Básicos Formativos, que possibilitam ao estudante escolher em qual área do conhecimento gostaria de se aprofundar ao longo dos três anos. As disciplinas que permanecerão obrigatórias serão agora 60% do currículo, enquanto os outros 40% ficarão por conta da opção do estudante. Os itinerários formativos são divididos em cinco áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. O estudante pode escolher uma ou mais opções. No entanto, não é obrigatório que as escolas ofereçam todos esses percursos em seus currículos – e esta é uma das questões que incomoda aqueles que são contra a nova estrutura. O que alguns defendem como aumento da autonomia do estudante, outros enxergam como possibilidade de maior

desigualdade, em virtude das diferentes realidades financeiras de instituições públicas e privadas (EHMANN, 2021, p. 1).

Esse contexto complexifica a questão docente. Uma vez que o Novo Ensino Médio aumenta a carga horária obrigatória, necessariamente preciso realizar a) o aumento da carga horária dos docentes e/ou b) contratar mais docentes. Seja qual for o caso, esses docentes precisam de formação continuada dentro da lógica do Novo Ensino Médio.

Diante desse contexto, a formação de professores acabou virando um ponto a ser analisado, visto que diversas questões passaram a ser pautadas. A complexidade da formação de professores se intensificou, uma vez que questionamentos acerca da implementação do novo ensino médio surgiram, principalmente no que diz respeito a ampliação das desigualdades ao longo da trajetória escolar.

Uma importante discussão que se coloca é do empobrecimento da formação de professores, que se desloca da lógica de reflexões científicas, didática e de crítica social, para uma formação formada meramente pelo “treino”. Esses processos formativos deixam de lado as questões referentes às relações entre ação e pensamento, para treinar o professor para aplicar por meio de metodologias ativas para desenvolvimento das competências da ABNT. Esse deslocamento da relação teoria e prática enfraquece os processos formativos. (SILVA, 2020).

Silva (2020) mostra que o Novo Ensino Médio faz adentrar os processos de formação docente na lógica da tecnociência, do mercado e do individualismo. Isso não é algo surpreendente, porque, uma vez que a educação adentra o universo neoliberal, a formação de docentes não poderia ser diferente.

No contexto de um capitalismo que vende lazer e prazer como produtos de consumo, a formação de professores também ganha esse viés, responsabilizando os professores para desenvolverem aulas inovadoras, sedutoras, que produzam entretenimento. (SILVA 2020).

Entretanto, em que medida a escola, especialmente a escola pública brasileira, fornece condições de produção de entretenimento pelo docente em todas as suas aulas? Em que medida sua jornada de trabalho, condições de vida, salário e plano de carreira possibilitam que os professores transformem a sua aula em um entretenimento constante, para evitar a evasão escolar? Aqui nasce a crença de que a transformação das aulas em espaço de lazer aumentaria os indicadores nacionais e internacionais de desempenho escolar.

A escola espetáculo é resultado da submissão do Estado ao capitalista neoliberal, sob o argumento de que o entretenimento é motivador para o jovem do Ensino Médio e que poderíamos diminuir os índices de evasão escolar e de baixo desempenho acadêmico.

Essa é uma solução simplista e determinista para uma realidade muito complexa. Evasão e baixo desempenho são efeitos de uma sociedade que não garante renda mínima para a sobrevivência desse jovem e de sua família e que leva esse jovem muito cedo ao mercado de trabalho formal e, principalmente, informal. Além disso, também são resultado de um processo amplo no qual a escola de deslegitima como espaço social no qual um futuro pode ser construído. A crença na escola como instituição que garante emprego no futuro se derrete frente aos níveis altíssimos de desemprego, inclusive em pessoas com nível superior.

Esse jovem perdeu a crença na escola e, com ela, perda a crença na capacidade das instituições democráticas de consolidar serviços públicos essenciais, que garante a ele alguma proteção social, como saúde, educação e assistência social.

Formar professores aptos para atuarem na escola espetáculo implica em mascarar problemas profundos, que tocam na própria qualidade da democracia brasileira.

A crítica à escola tradicional baseada na disciplinarização, no adestramento e na reprodução de conteúdos dá espaço à escola espetáculo, que incorpora as demandas do hipercapitalismo, sem, contudo, romper com o ciclo pedagógico de romper com a formação exclusiva para o trabalho. Mudamos a forma como ensinamos, mas sem rompimentos com a lógica nefasta, que impede que a escola seja efetivamente um local de transformação do sujeito. (SILVA 2020).

A partir do panorama que estava se formando com Reforma do Ensino Médio, o Ministério da Educação lançou uma formação de cunho específico para docentes do ensino médio de escolas públicas e privadas, a fim de preparar os profissionais para todo processo de implementação das mudanças e adaptações, com intuito de garantir autonomia e segurança de todos os envolvidos.

De acordo com o Ministério da Educação:

São cinco formações gratuitas, disponíveis no Avamec, referentes a cada uma das áreas do conhecimento que estarão nas matrizes curriculares no ano que vem: Linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, haverá o módulo “Mundo do Trabalho”, que mostra

como os docentes poderão orientar os estudantes sobre projeto de vida, carreira e empreendedorismo. Os módulos são de 180 horas. Além da teoria, haverá propostas de aplicação prática, indicando soluções pedagógicas voltadas à interdisciplinaridade. O objetivo é atingir os 505.782 docentes de ensino médio que atuam nas escolas públicas. Os docentes da rede privada também poderão se beneficiar dessa formação (BRASIL, 2021, p. 1).

Para as autoridades competentes, o novo ensino médio busca gerar uma proximidade entre as escolas e a realidade dos alunos, considerando todas as particularidades de complexidades que compõem o mundo do trabalho e da vida social. O Ministério da Educação ainda, divulgou a fala do diretor de formação docente e valorização de profissionais da educação, Renato de Oliveira Brito, da secretaria de educação básica do MEC, onde ele diz que diante de todas as alterações e modificações pedagógicas e curriculares, o MEC enxergou a necessidade de viabilizar essa transição a partir da preparação dos docentes do ensino médio para a implementação da nova organização de ensino.

Nesse sentido, é possível notar que diante das mudanças é necessária uma transição não apenas por parte dos educandos, mas também por parte dos profissionais que terão que adaptar e ressignificar algumas práticas. Essa transição na formação de professores precisa visar, antes de qualquer coisa, uma preparação em relação ao trabalho em equipe uma vez que objetiva desenvolver todo o processo de ensino e aprendizagem por meio das áreas de conhecimento e dos itinerários formativos, que por sua vez formam a base do novo modelo mais flexível. Para isso, é necessário ter em mente que a formação continuada exigirá um grande investimento.

Ramos salienta que:

Os professores também devem ser preparados para uma Educação digital, já que o Novo Ensino Médio permite que parte da carga horária seja realizada na modalidade de Educação à Distância (EaD) - 20% para os alunos do diurno e 30% para o noturno. Esse ponto também ganha relevância com o ensino híbrido como o modelo ideal no cenário após a pandemia da covid-19. Portanto, para colocar em prática a flexibilização, diversificação, interdisciplinaridade e Educação integral, como alguns dos pilares deste Novo Ensino Médio, a formação continuada deve focar no conhecimento pedagógico, no uso de metodologias ativas e no trabalho colaborativo entre pares. E assim como na formação inicial, a continuada se apoia nas mesmas três dimensões: conhecimento, prática e engajamento (RAMOS, 2021, p. 3).

Esse modelo mais flexível de prática pedagógica é, segundo Silva (2020), uma entrada na hipermodernidade do capitalismo flexível. Se a educação tradicional

preparava o aluno para o trabalho fabril docilizando seus corpos, a educação proposta em 2017 é de formação do aluno para o trabalho na empresa contemporânea, que espera competências ditas humanas, como trabalho em equipe, empreendedorismo, liderança, proatividade e inovação. Essa nova “fábrica”, ao frisar as competências humanas, desumaniza qualquer possibilidade de trabalho digno ao esperar que o trabalhador seja criativo oito horas por dia, cinco dias por semana. Um olhar para a BNCC, junto com a Reforma do Ensino Médio, mostra que é para isso que os professores estão sendo formados: preparar esses alunos para ter desempenho no escritório, cuja lógica da exploração em nada substituía a exploração da linha de produção.

Sendo assim, diante de tantas indagações é possível destacar, no âmbito da formação de professores, que há um grande debate acontecendo. De um lado é observa-se a preocupação dos profissionais perante um novo modelo de ensino, uma vez que a proposta pode impactar de maneira negativa o processo de ensino e aprendizagem, intensificando problemas pré-existente. De outro lado, é possível notar que diante da implementação a formação continuada de professores deve ser acentuada a fim de acompanhar e condizer com as expectativas que permeia o processo de ensino e aprendizagem viabilizando o conteúdo da melhor forma para os estudantes.

A Reforma do Ensino Médio demanda, portanto, a formação de professores que estão aptos a preparar o aluno para o capitalismo flexível. Contudo, o aluno da educação tradicional tinha mais possibilidade de obter emprego, porque o processo de automação fabril apenas tinha iniciado. O jovem de hoje está descrente da possibilidade da empregabilidade e, portanto, aprender as competências do trabalho empreendedor pouco fará diferença.

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NESSE NOVO CONTEXTO EDUCACIONAL

Diante de um novo cenário, naturalmente novas dinâmicas surgem, transformando, modificando, adaptando e até mesmo ressignificando as ações pré-existentes. Galion, Pietri e Sasseron (2021) explicam que, no contexto da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, o professor ganha uma função instrumental, preparando o aluno para experimentar as experiências e habilidades propostas, porque elas vão ser

demandas no mercado de trabalho. Os autores explicam que se consolida uma docência de docente e aprendizagens sem sujeitos da aprendizagem, porque a educação se objetifica em um movimento que simplifica o acesso ao conhecimento, porque apenas contextualizadas a partir do mercado do trabalho. O acesso ao conhecimento científico se solidifica em um conjunto de habilidades ao qual o aluno precisa se adestrar. A educação passa a ser treino, não pensamento.

Nesse viés, levando em consideração a formação continuada para professores e a implementação do Novo Ensino Médio que está ocorrendo de forma gradual nas escolas de todo o Brasil, as práticas pedagógicas e o sistema de avaliação de aprendizagem precisam acompanhar o ritmo ditado e se adequar para atender bem os seus objetivos, sem que se possibilitem que a sociedade civil critique tais práticas.

Segundo o Ministério da Educação:

A lei dispõe sobre o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, o que será o momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e conhecer as possibilidades do Novo Ensino Médio. A escola deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas. Ou seja, é fundamental trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões (BRASIL, 2021).

O Ministério da Educação, ao disponibilizar essa resposta em relação ao Novo Ensino Médio deixa claro quais os seus objetivos provenientes das novas mudanças e, a partir de todos os documentos, Leis, materiais e formação disponibilizada, todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, terão a autonomia para, a partir das orientações, atribuir um novo significado ao seu projeto político-pedagógico, principalmente no que diz respeito as práticas pedagógicas e a avaliação de aprendizagem.

Contudo, esse novo significado não pode se sobrepor à lógica nefasta da BNCC, que contextualiza os conhecimentos a partir da hipermodernidade capitalista e do treino de competências de escritório. Galion, Pietri e Sasseron (2021) explicam que, na lógica do Novo Ensino Médio, a avaliação não é sobre a aprendizagem, mas sobre o adestramento. Na educação tradicional se adestrava para fábrica. Na educação espetáculo, da pedagogia das habilidades, de adestra para o desempenho.

De acordo com a SEDUC - SP, por exemplo, em sua Resolução nº 143 de 20 de dezembro de 2021, é possível notar diversas pontuações sobre os procedimentos

de avaliação e aprendizagem do educando do Ensino Médio no âmbito da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, voltados para a rede estadual de ensino. O capítulo 1 das disposições gerais de ensino dispõe em seu art. 2º as referências que devem ser consideradas na avaliação de aprendizagem, isto é, devem ser baseadas:

I - nos fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista, com vistas ao desenvolvimento integral do estudante e à ampliação de sua autonomia, para que possa fazer escolhas coerentes no seu projeto de vida; II - no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, com flexibilização de metodologias que atendam os anseios e as expectativas dos estudantes com qualidade e equidade para que todos aprendam; III - na perspectiva da avaliação formativa, pois o processo avaliativo tem caráter contínuo, processual e deve refletir o desenvolvimento global do estudante, com preponderância dos aspectos qualitativos aos quantitativos; IV - na necessária coerência entre a prática pedagógica e os processos avaliativos, com a função de identificar e diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento do estudante, com vistas ao avanço da aprendizagem; V - os resultados das avaliações internas organizadas pela escola e apoiadas por procedimentos de observações e registros contínuos, permitindo o acompanhamento sistemático e contínuo do processo de ensino e de aprendizagem, no âmbito da sala de aula; VI - nas avaliações externas, por sua especificidade técnica para aplicação em larga escala e devido ao seu caráter somativo, oferecem indicadores do sistema educacional para subsidiar políticas públicas em educação, de acordo com os objetivos e metas propostos, com reflexos também nas unidades escolares; VII - no resultado da avaliação da aprendizagem em que proporciona evidências e diagnósticos que permitam a reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo para que a equipe escolar possa reorganizá-la por meio de metodologias e instrumentos diversificados, subsidiando as decisões de planejamento, replanejamento e correções de rumos para recuperação, reforço e aprofundamento. Parágrafo Único - A avaliação no Ensino Médio compõe a proposta pedagógica e o regimento escolar (SEDUC – SP, 2021, p. 2).

Nesse viés, é possível observar o caminho que as instituições e estados estão se organizando em relação as avaliações. Nota-se que as grandes mudanças na avaliação em si não são provenientes exclusivamente da reforma do Ensino Médio, mas sim de uma necessidade anterior de acompanhar as inovações tecnológicas e aproximar o aluno dos acontecimentos que compõem a sua realidade. O Novo Ensino Médio apenas enfatizou em seus objetivos uma mudança que deveria ocorrer de maneira natural, independente da reforma.

Com isso, não se avalia mais o conteúdo reproduzido, como se fazia na escola tradicional, mas o adestramento para as habilidades da BNCC.

Nesse mesmo sentido, as práticas pedagógicas também devem estar alinhadas com as diretrizes no Novo Ensino Médio, tendo como base todos os materiais

disponibilizados pelo MEC, incorporando de forma mais rápida e eficaz as inovações no ramo educacional para gerar uma maior proximidade entre o conteúdo e a realidade do aluno.

Um fato a ser considerado para que ambos os pontos estejam condizentes com as diretrizes do Novo Ensino Médio é justamente a formação continuada, uma vez que ela é o pilar para que novas práticas pedagógicas sejam implementadas e novas dinâmicas em relação a avaliação de aprendizagem sejam colocadas em prática, principalmente no que diz respeito a explorar um olhar individualizada para cada estudante, levando em consideração justamente um dos fatores que a reforma mais preza: a realidade de cada aluno.

Diante de todo o exposto, é possível observar que a implementação do Novo Ensino Médio é um grande divisor de águas, visto que de um lado, há a presença de apoiadores, como as autoridades competentes pela implementação e todas as organizações, documentos e instituições. Desse lado nota-se a forte presença de argumentos que visam uma integralidade em relação ao ensino, principalmente no que diz respeito ao direcionamento do conhecimento que de fato será utilizado pelo estudante, além da autonomia em relação ao poder de escolha em relação a parte mais flexível do currículo. Ainda, pelo ponto de vista profissional, é possível observar que há uma preocupação sobre como a implementação será na prática, colocando em pauta a necessidade de uma formação continuada de professores ainda mais acentuada para que todos os profissionais envolvidos sejam capazes de acompanhar as mudanças e adaptações.

Em contrapartida, de um outro lado há os opositores a ideia, que reforçam a importância de debater de maneira pública, principalmente com os envolvidos, qualquer proposta antes de sua implementação, ato este que não foi realizado. Ainda é relevante salientar as diversas argumentações relacionadas a acentuação de problemas pré-existentes ao novo modelo, que podem formar novos níveis de complexidade.

Muitos são os questionamentos que cercam a concepção de autonomia em relação a decisão do estudante em escolher o que mais dialoga com a sua realidade e projeto de vida. Muitas discussões sobre a limitação de opções têm colocado em pauta se essa escolha gera de fato autonomia ou se é apenas mais uma forma de limitar e direcionar o estudante a um cenário ideal global.

O docente que é chamado a preparar o aluno dentro da lógica da competência, do desempenho e das habilidades do mercado de trabalho é, também, um trabalhador do qual se espera desempenho. As avaliações que são aplicadas para obtenção de indicadores de educação básica também medem desempenho docente. Por isso, dentro da lógica do desempenho docente para subir da carreira, dificilmente o docente será motivado a sair dela.

Sendo assim, a implementação do Novo Ensino Médio tem gerado grandes polêmicas, o que por sua vez não adiou a implementação, que já começou a ser realizada de maneira gradativa. De fato, é possível notar um aumento em relação ao nível de complexidade das pautas, o que sugere que novos debates devem ser realizados para que novas adequações aconteçam, a fim de proporcionar um ensino de qualidade para todos os estudantes e profissionais da educação.

Curiosamente a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, segundo Cruz e Almeida (2022), nascem sob o discurso político de acabar com as contradições sociais da educação básica brasileira. Contudo, essas políticas educacionais apenas ampliam. O discurso de “como pensar cientificamente esse problema...” se transforma em “o que você deve fazer se na empresa o problema...” Por isso os autores veem essas políticas educacionais como simulacro de uma educação de qualidade, a partir da construção de um discurso, baseada em uma crença mágica, de que educação se faz a partir de habilidades de mercado.

Cruz e Almeida (2022) apontam que essa submissão das políticas educacionais a lógica das competências tem como pano de fundo um cenário internacional mais amplo:

E é neste contexto de crise e de embates do capitalismo que o intenso processo de reformas instaurado no Brasil vem sendo articulado com as orientações dos organismos internacionais, uma vez que a implementação dos programas está condicionada à tomada de empréstimos com os organismos internacionais. Cruz e Almeida (2022, p. 5).

Apagam-se assim as possibilidades de efetivação do direito à educação de qualidade em nome da manutenção dos empréstimos de instituições financeiras internacionais que, por sua vez, se condicionam a melhores indicadores educacionais

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Os processos de formação de professores representam um grande avanço da história da educação brasileira, ainda que, na contemporaneidade, seja demonstrada a necessidade do aperfeiçoamento dessa esfera no sistema educacional. Nesse sentido, a formação de professores é um aspecto que constitui parte essencial do conjunto necessário ao alcance dos objetivos educacionais, uma vez que relaciona diversas necessidades docentes a um sistema de ensino qualificado (VIEIRA, 2008).

Entretanto, na atualidade, têm surgido diversas reflexões que levantam as problemáticas relacionadas aos contextos sociais em que se inserem os alunos, os professores e os processos de formação, haja vista que tais elementos se relacionam de maneira próxima diante dos escopos educacionais. Em razão disso, demonstra-se a necessidade das discussões e das análises sobre a realidade social em que se encontram os processos de formação de professores, para que essa contextualização seja uma das formas de identificação dos problemas relacionados ao sistema de ensino e aprendizagem brasileiro (VIEIRA, 2008, TANURI, 2000).

Nesse sentido, o sistema de ensino brasileiro demonstra algumas disparidades no que se refere ao seu desenvolvimento e execução conforme a realidade social do país. Diante disso, podem ser observadas questões relacionadas à ausência de simetria entre tais elementos, na medida em que a educação e a sociedade têm sido dissociadas, do ponto de vista epistemológico, fazendo com que os objetivos de aprimorar o acesso e a condução do ensino não sejam atingidos em sua totalidade (VIEIRA, 2008).

Em razão de tais análises, demonstra-se fundamental uma contextualização histórica da educação no Brasil, a fim de esclarecer a trajetória e as implicações decorrentes das influências e aspectos subjetivos desse sistema. Após, realizar-se-ão as abordagens referentes a esse sistema diante da realidade social atual, fazendo com que sejam analisadas as relações e implicações dos processos de formação de professores no contexto de transformações advindas das novas instituições do Ensino Médio brasileiro.

2.3 CONTEXTO HISTÓRICO

A educação brasileira, em seu histórico, demonstra diversas representações estrangeiras em sua constituição, na medida em que as influências de outros países fizeram parte composição nesse aspecto. Nesse sentido, a literatura que trata do tema

dos processos de formação de professores no Brasil e da sua trajetória história, referência diversos períodos em que os sistemas estrangeiros fizeram parte da condução e da construção dos sistemas educacionais do país (VIEIRA, 2008).

Conforme dissertam Lopes e Macedo (2001), embora já tenham sido discutidos os assuntos referentes aos planejamentos pedagógicos em várias dimensões, tais aspectos ainda permanecem sendo negligenciados no que se refere à sua reformulação e aprimoramento. Relata-se que, durante o século XIX, não havia uma contextualização ao serem elaborados os projetos de ensino, uma vez que eram ministrados conteúdos específicos de cada matéria, sem que houvesse uma dinâmica interdisciplinar, social e contextual. Ademais, as autoras ressaltam que, para a instituição e composição das disciplinas constantes nos processos de formação de professores, é necessária uma longa reflexão, uma vez que devem ser considerados aspectos sociais, políticos, econômicos, filosóficos, entre outras implicações que podem impactar diretamente na qualidade e na eficácia do sistema de ensino e aprendizagem.

Conforme afirma Tining (2004), para que as bases curriculares dos processos de formação de professores possam atender às demandas educacionais de forma satisfatória, é necessário que as disciplinas e forma como são ministradas sejam aplicadas a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Tal afirmação reforça a concepção de que uma base educacional de qualidade precisa abordar as disciplinas a partir de uma contextualização das realidades sociais constantes nos espaços escolares, fazendo com que os alunos possam se tornar capazes de aplicar seus conhecimentos no dia a dia. Ademais, também devem-se observar que, nos contextos educacionais, deve haver uma flexibilidade quanto ao sistema de ensino, enquanto os alunos possam expressar seus posicionamentos, debater e aprender a refletir suas opiniões com base em eventos racionais, fundamentados e sob uma perspectiva do coletivo e do social.

Durante o período que permeou o início da instituição dos sistemas educacionais e da formação de professores, os processos de ensino e aprendizagem eram conduzidos por meio dos valores e crenças religiosas da igreja católica, que prevaleciam sobre os espaços educacionais brasileiros. Dessa forma, o cenário educacional era pautado em padronizações europeias, que, à época, conduziam a educação por meio da retórica do cristianismo e da fé cristã (VIEIRA, 2008).

Outrossim, análises dos contextos que se formaram nos tempos posteriores demonstram a narrativa do contexto educacional Europeu no final do século XVII, em que houve um rompimento da predominância católico-cristã nos espaços destinados à educação. Nesse sentido, houve a iniciativa de Jean Baptiste de La Salle de instituir um programa de ensino, por meio da fundação de uma instituição não vinculada à igreja católica, em que os ensinamentos eram pautados no ensino solidário, na língua francesa, em vez do latim, como acontecia nas demais instituições de ensino cristãs (VIEIRA, 2008).

Essa formação de um sistema educacional que ultrapassa a retórica da igreja e da fé cristã representa uma evolução para a educação, haja vista que passa a ser conduzida por meio de valores racionais e fundamentados, em vez de crenças e fé. Entretanto, tais avanços não foram contemplados pelo sistema educacional brasileiro, em que ainda prevalece os padrões europeus antigos no que se refere à influência religiosa de uma igreja específica dentro dos espaços de ensino (VIEIRA, 2008).

No período imperial, o estabelecimento do sistema de institui os exames de seleção para mestres e mestras foi consolidado em outubro de 1827, fazendo com que fosse a primeira regulamentação que trata do tema. Em seu artigo 7º, a respectiva legislação trouxe as diretrizes sobre o programa que conduz a seleção de mestrado, embora não houvesse uma réplica de conhecimentos teóricos capazes de preparar os docentes de forma precisa (VIEIRA, 2008).

Acerca de tais estabelecimentos, Vieira (2008, p. 3.839) disserta:

A “lei áurea” da educação elementar, de 15 de outubro de 1827, é a que primeiro estabelece exames de seleção para mestres e mestras. Com efeito, essa lei em seu artigo 7º dispõe que “os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação”. Os professores seriam examinados em sua proficiência na aplicação do método do ensino mútuo, no qual deveriam se aperfeiçoar, às suas próprias expensas. A instrução no domínio do método caracteriza uma primeira intenção de preparar docentes, conquanto de forma exclusivamente prática e sem base teórica. As primeiras escolas normais brasileiras, estabelecidas por iniciativa das Províncias, após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834 (Ato Adicional), seguiram o modelo europeu, “mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia.”. A mesma autora, ainda, acrescenta: “embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições [...] a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade”.

No período que compreende o início do século XIX, começaram a surgir novas reflexões acerca da epistemologia que norteia o ensino e a educação na Europa. Tais novidades foram representadas por intermédio de perspectivas filosóficas sobre o sistema educacional, as quais possibilitaram a formação de novas concepções sobre os valores e práticas norteadoras do sistema educacional com relação aos processos de formação de professores (VIEIRA, 2008).

Nos períodos em que ocorreu a Proclamação da República, mais especificamente na época da reforma de Benjamin Constant (1890), começaram a surgir, na educação influências oriundas das correntes positivistas. Nesse sentido, prevalecia uma realidade educacional em que o contexto social dos países não era um parâmetro de construção de políticas educacionais, o que fazia com que a qualidade dos processos de formação de professores fosse bastante ineficaz em razão da não observância das desigualdades sociais e regionais (VIEIRA, 2008).

À época, existiam alguns movimentos fragmentados para que fosse instituído um programa de formação de professores oficialmente, uma vez que os processos existentes eram apenas um procedimento prático desprovido de qualidade e de ensino teórico para os docentes. A Reforma Caetano de Campos, que ocorreu durante o início do período republicano foi uma das articulações que, sem sucesso, tentaram reivindicar o estabelecimento de uma política oficial de formação de professores (VIEIRA, 2008).

Desse modo, o Brasil seguia com os costumes de reproduzir, na educação, as tradições que prevaleciam nos contextos europeus e americanos, fazendo com que a educação fosse conduzida sob total influência estrangeira. Nesse sentido, ressaltava-se, cada vez mais, a ausência da observância das realidades sociais e dos contextos práticos nos quais viviam os professores, fazendo com que não houvesse políticas justas e equitativas para garantir o acesso à educação. Além disso, não havia uma corrente filosófica e epistemológica que norteasse as políticas educacionais, fazendo com que se formasse um sistema conservador, tradicional e desprovido de pensamentos progressistas e sociais (VIEIRA, 2008).

A partir disso, cada vez mais, foram surgindo movimentos que reivindicavam um sistema educacional e de formação de professores mais inclusivo, e mais voltado para a realidade social em que se encontrava o país. Em razão disso, houve reformas em vários níveis e esferas, fazendo com que começasse a se dissolver essa

perspectiva conservadora e que não trazia, de fato, uma educação eficaz. Nesse contexto, Vieira (2008, p. 3841) explica:

Em termos legais, a Constituição da República de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização do ensino. Para tanto, de acordo com o artigo 35, inciso III, competia à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e, consoante o inciso IV, “prover a instrução secundária no Distrito Federal”. A Constituição, embora omissa quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos estados e aos municípios a competência para legislar e prover esse nível de ensino, obrigando-os a difundir a instrução mediante a disseminação das escolas primárias, sob as bases de um regime livre e democrático. Exigia-se também que o ensino público fosse leigo. Segundo Tanuri (2000, p.68) “a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente os seus sistemas de ensino”. Com o fim da 1ª Guerra Mundial, as influências estrangeiras sobre o Brasil passariam por profundas alterações. Durante o Império e nas primeiras décadas do regime republicano em nosso país preponderara a França na quase totalidade das áreas culturais brasileiras. As reformas de ensino deixavam transparecer a familiaridade dos seus autores com os sistemas europeus, na maioria das vezes inadequados às exigências nacionais.

A formação de professores, especificamente, em nível superior, apenas foi postulada a partir da instituição da Lei nº 9.394 de 1996, a qual estabeleceu um prazo de dez anos para que fossem feitos os ajustes referentes às atualizações à época. Nesse contexto, apenas nesse período os processos de formação de professores foram considerados como uma esfera a ser reformada por meio de formação específica em curso superior, uma vez que, antes disso, tais funções eram exercidas meio da atuação de profissionais liberais, autônomos e autodidatas (GATTI, 2010).

Nos períodos que sucederam à Segunda Guerra Mundial, foram fortalecidas as ideias que direcionam o sistema educacional a uma perspectiva que engloba a justiça social como valor norteador de políticas. Nesse contexto, a esfera jurídica, que se encontrava em estado de evoluções e democratização, começou a discutir o direito à educação e os processos de formação de professores como um direito líquido e universal, fazendo com que tais aspectos fossem inseridos no rol de ônus dos poderes públicos (VIEIRA, 2008).

Dessa forma, a Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu diretrizes para os processos de formação de professores e para as instituições que seriam as responsáveis pela realização dos processos. Esse período foi uma evolução diante da necessidade da instituição de tais programas,

fazendo com que os docentes tivessem reconhecidos os seus direitos a uma formação adequada para o exercício da profissão (GATTI, 2010).

No ano de 2002, o Conselho Nacional da Educação promulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, em seguida, as Diretrizes Curriculares direcionadas aos cursos de licenciatura também foram aprovadas pelo Conselho. Isso oportunizou que fossem instaurados novos olhares da educação sobre a sociedade, além de direcionar a uma perspectiva que se preocupa com a capacitação docente para o exercício da profissão (GATTI, 2010).

Entretanto, embora sejam reconhecidos os avanços relacionados a tais instituições, os processos de formação de professores ainda careciam de ajustes e reformulações, uma vez que ainda se manifestava a falta da interdisciplinaridade dentro de tais procedimentos. Nesse sentido, a capacitação docente ainda era conduzida por meio de práticas e ensinamentos que se limitavam à área respectiva, negligenciando a necessidade da inclusão da formação pedagógica como parte fundamental da habilitação desses profissionais (GATTI, 2010).

Essa perspectiva representa uma cultura histórica, em que não há a preocupação institucional de direcionar os profissionais a uma formação para lidar com os alunos de forma didática, humanizada e eficiente. Diante de tais considerações, o sistema se encontrava em um contexto parcialmente negligente diante da essencialidade da pedagogia dentro dos processos de formação de professores (GATTI, 2010).

Nesse sentido, Gatti (2010, p.1357) explica:

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o 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. O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º.

Dessa forma, Gatti (2010) leciona que tais implicações provocaram debates e discussões que refletiam sobre como tais instituições causavam empecilhos para o desenvolvimento curricular dos cursos respectivos, que já não estavam adequadamente formulados. Nesse contexto, a autora afirma que todas essas disciplinas foram postuladas de forma não estratégica e pouco planejada dentro da matriz curricular, fazendo com que houvesse dificuldades diante da realidade educacional em que se encontravam a maior parte dos alunos (GATTI, 2010).

Outrossim, ainda não se pode considerar que a formação de professores da educação básica seja elaborada e conduzida a partir de estratégias abrangentes, uma vez que o ensino a que os profissionais são direcionados é aplicado de maneira não adequada. Nesse sentido, tais aplicações são feitas de forma “fragmentada”, além do fato de que o Brasil não foi contemplado com uma proposta capaz de concretizar a criação de uma entidade específica direcionada à formação superior de professores (GATTI, 2010, p. 1358).

A partir de contextualizações acerca dos processos de formação de professores nos cenários dos tempos atuais, ressalta-se que os questionamentos que levantam a problemática da qualidade do sistema educacional devem priorizar as questões que tratam da ausência das condições de trabalho desses profissionais. Nesse sentido, demonstram-se diversas necessidades direcionadas ao aprimoramento dos recursos educacionais, sem os quais os professores se veem limitados e impedidos de disseminar os conhecimentos de forma satisfatória (SAVIANI, 2011).

Dessa forma, os professores vêm enfrentando problemas de condições de trabalho adequadas, além que a remuneração para esses profissionais tem deixado a desejar, considerando a carga de trabalho e a preparação pela qual eles precisam passar para exercer suas funções (SAVIANI, 2013). Nesse contexto, há a necessidade de mais investimentos para o sistema educacional, além de políticas governamentais que possam garantir o acesso dos alunos e dos professores aos recursos de ensino e aprendizagem modernos e atualizados (SAVIANI, 2011).

No ano de 2017, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica, em que foram investidos mais de R\$2 bilhões e inclui a criação de Base Nacional Docente e a extensão da qualidade de acesso à formação inicial e continuada de professores na educação básica. Segundo declarou o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, o objetivo da implantação de tal mecanismo consiste em promover a valorização dos professores por intermédio da concessão de um sistema capaz de auxiliá-los em sua formação com qualidade e reconhecimento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Ademais, acrescenta que a residência pedagógica seria uma maneira de ampliar os conhecimentos práticos profissionais e melhorar a qualidade das condições de trabalho dos docentes dentro das salas de aula. Desse modo, a residência pedagógica é uma ferramenta de inovação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e abrange possibilidades de o professorando ingressar nas escolas de educação básica já a partir do terceiro ano de licenciatura, para que seja possível oportunizar progressões no processo de formação inicial e melhores formas de avaliação desses futuros profissionais da educação, haja vista que eles terão acesso a assistência, auxílio e acompanhamento constante durante esse processo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Entretanto, embora instaurada a partir do reconhecimento da urgência em impulsionar o sistema educacional, essas instituições têm sido alvo de diversas críticas, sob os argumentos de insuficiência no que refere ao suprimento das necessidades dos professores e dos estudantes. Investigações e observações iniciais demonstram que a respectiva instituição aponta para uma política tributária, uma vez que não foi elaborada com base em discussões referentes à formação com os professores, com escolas de educação básica, ou com organizações de ensino científico. Os documentos oficiais da Resolução CNE / CP 2/2017 e do Edital CAPES 6/2017 evidenciam a perspectiva retrógrada e centralizadora do Estado em relação ao programa, demonstrando a intenção de velar a ausência de ações concretas e efetivas do governo federal para assegurar as diretrizes e previsões adequadas à concretização formação dos professores, direcionando os olhares da população para o quantitativo de investimentos públicos dirigidos à educação pública. Tais incontingências implicam, entre outras questões, a violação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, segundo explicitado no Parecer e na Resolução CNE / CP n. 2/2015, e prejudica a autonomia universitária.

Investigações e observações iniciais demonstram que a respectiva instituição aponta para uma política tributária, uma vez que não foi elaborada com base em discussões referente à formação com os professores, com escolas de educação básica, ou com organizações de ensino científico. Os documentos oficiais da Resolução CNE / CP 2/2017 e do Edital CAPES 6/2017 evidenciam a perspectiva retrógrada e centralizadora do Estado em relação ao programa, demonstrando a intenção de velar a ausência de ações concretas e efetivas do governo federal para assegurar as diretrizes e previsões adequadas à concretização formação dos professores, direcionando os olhares da população para o quantitativo de investimentos públicos dirigidos à educação pública. Tais incontingências implicam, entre outras questões, a violação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, segundo explicitado no Parecer e na Resolução CNE / CP n. 2/2015, e prejudica a autonomia universitária.

Ademais, as organizações deixam ser salientadas as lacunas do programa enquanto falta a dialética entre a formação, valorização e desempenho profissional; não promoção do status profissional que possibilite incentivar estudantes a ingressar na esfera educacional, o que impulsiona a baixa procura pelas licenciaturas e quantidade de vagas escassa; não considera questões históricas vivenciadas pelos educadores no país, pouca qualidade de trabalho; total desprezo pela infraestrutura escolar, totalmente abandonada pelo governo; jornadas de trabalho exaustivas; violência escolar; as questões da falta de pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, que diversas cidades ainda não realizaram. (FERNANDES, 2012).

No que se refere aos processos de capacitação de professores, mostra-se imprescindível que os conhecimentos adquiridos sejam diretamente associados à complexidade da incompletude, uma vez que os profissionais atuantes da educação devem enxergar a busca pelo conhecimento de uma perspectiva constante e contínua, enquanto um processo que passa por construções e reconstruções a partir das demandas e objetivos em que se fundamentam as suas atividades (FREIRE, 2006).

Assim, o autor considera que o compromisso do educador com a educação consiste em interpretações e relacionamentos interpessoais em que se deve manter a conduta ética, moral e social, haja vista que se trata de uma temática que afeta toda a sociedade. Em razão disso, a escola deve ser conduzida e reconhecida como um

espaço onde será promovido o aprimoramento de diversos valores, assim como a realização de debates, discussões e posições formadas e fundamentadas com base na resolução de problemas sociais, por meio da transmissão de conhecimentos e aplicação da aprendizagem a partir dos princípios da igualdade, do respeito e da justiça (FREIRE, 2006).

No que se refere ao atual momento histórico, de Reforma do Ensino Médio e de aplicação da BNCC, cresce a discussão sobre as chamadas metodologias ativas, em substituição à tradicional aula expositiva. Nesse contexto, crescem os professores formativos pautados por oficinas sobre a aplicação das metodologias ativas.

A mudança da ordem disciplinadora na sala de aula era efetivamente urgente. Tirar do aluno do estado passivo imposto pela educação tradicional era necessário, mas sua substituição por vivências educacionais que o preparam para o mercado de trabalho não é a ruptura necessária e simplifica a discussão. A reforma do ensino médio fez isso muito bem. Ela consolidou um discurso pseudocientífico de que o problema educacional brasileiro era a falta de autonomia curricular e atribuiu aos itinerários formativos a capacidade mítica de melhorar a qualidade da educação no Brasil.

Com isso, transformamos a formação continuada de professores em um treino constante para que a escola seja um espetáculo no qual o aluno esteja motivado a ir e a estudar porque ali esse escolhe o que quer estudar e porque o professor vai usar metodologias ativas.

Ignora-se com essa perspectiva simplista da realidade que o aluno também não vai à escola porque ele está esgotado depois de passar horas em um trabalho informal e no transporte público e ter muito pouco o que comer em casa. O aluno pode ir mal na prova porque não tem nenhuma expectativa de que a nota alta lhe garanta um futuro no qual seus direitos sejam garantidos, inclusive ao trabalho e à alimentação. Finalmente, essa crença mítica nos itinerários mascara que a escola se deslegitimou no seu papel de garantia de direitos, porque nem mesmo é capaz de consolidar um sentimento de pertencimento ao aluno, já que esse é constantemente punido porque está casando demais e sem esperança demais para sequer copiar o que o professor “passa” na lousa. Qual o futuro esperado na “nota alta”? O mesmo daquele da “nota baixa” em uma sociedade que se baseia naquilo de Antunes (2006) chamou da “morte do emprego” e que é reforçado pelas estatísticas sobre desemprego e desalento.

2.4 INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO COMO MEIO DE DISSEMINAÇÃO E APRIMORAMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na contemporaneidade, a necessidade de atualização e da inclusão de procedimentos inovadores nos processos que definem a metodologia utilizada nas práticas de ensino e aprendizagem pressionam pela inclusão da tecnologia na formação de professores em todo o currículo, haja vista que pouca atenção tem sido dada ao entendimento das competências e comportamentos de tecnologia dos educadores.

As inovações que proporcionam a inserção de recursos tecnológicos como um mecanismo de ensino e aprendizagem fazem com que haja diversos benefícios diante da potencialidade evidenciada pela utilização dessas ferramentas. Nesse contexto, a esfera educacional pode ser considerada uma área em que a instrumentalização das tecnologias da informação e comunicação representou um grande avanço para a concretização dos planos pedagógicos e da superação das limitações referentes ao tempo e espaço. (BITTENCOURT, 2017).

Um dos exemplos que evidenciam tais afirmações podem ser mencionado a partir da observação do ensino a distância, em que os professores puderam aplicar e ministrar as aulas conforme a disponibilidade dos alunos no que se refere à localização e à flexibilidade de horários. Diante disso, embora o ensino a distância ainda seja mais um dos aspectos que necessitam de aprimoramento e envolvimento coletivo, essa modalidade representa um grande avanço educacional no que se refere à garantia do direito à educação, assim como a sua concretização de forma mais moderna, rápida e abrangente (MAIA, 2012).

A partir disso, os processos de formação de professores necessitam de uma parte direcionada ao aperfeiçoamento desse aspecto para a melhor utilização dos recursos tecnológicos como um mecanismo de alta potencialidade para impulsionar o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessária uma abordagem mais moderna em relação aos métodos de ensino e às formas como se pode disseminar os conhecimentos inerentes às disciplinas constantes na base curricular docente (QUADROS-FLORES, 2017).

Contudo, os processos de formação continuada de docentes para as aulas mediadas pela tecnologia não envolvem apenas ensinar o professor a usar a

tecnologia em si, mas principalmente devem possibilitar uma reflexão sobre como se aprende com tecnologia, quais são as operações cognitivas envolvidas e de que forma se constrói práticas transformadoras dos indivíduos por meio dela. É comum, por exemplo, o uso da *gamificação* em sala de aula. Entretanto, o professor precisa entender que o *game* é muito mais do que um momento lúdico em sua aula, mas uma forma de trabalhar operações cognitivas complexas, desde a produção de hipóteses de uma dada situação, até a elaboração de estratégias para validar ou invalidar as hipóteses.

Para Libâneo (1998), as evoluções tecnológicas do mundo pós-moderno representam a oportunidade de transformar o mundo acadêmico, escolar, profissional e educacional, uma vez que possibilita a utilização de recursos eficazes e abrangentes de maneira mais eficiente. Dessa forma, também proporcionam a diversificação e a dinamização das metodologias educacionais, fazendo com que várias barreiras de tempo, espaço e acesso possam ser ultrapassadas a partir da aplicação bem-planejada desses recursos.

Entretanto, Libâneo (1998) ressalta que, para que se possam explorar de forma abrangente e satisfatória as potencialidades constantes na utilização das tecnologias da informação e comunicação, é necessário que haja a instituição de planos capazes de capacitar os docentes para a inserção desses mecanismos de forma permanente em sala de aula. A partir de tais instituições, torna-se possível que os profissionais da educação possam superar as dificuldades diante da transição da modalidade exclusivamente presencial para as modalidades híbridas e a distância.

A tecnologia, importante frisar, é uma ferramenta do processo de mediação dos sujeitos da aprendizagem com o conhecimento. Isso implica que é necessário reconhecer que mesmo uma aula que utiliza as mais avançadas tecnologias pode ser uma aula tradicional, se a concepção didática que fundamenta a aula for tradicional. O uso da tecnologia apenas faz sentido que o conceito de aprendizagem que subjaz a prática esteja alinhado a uma perspectiva emancipatória de educação.

Ainda segundo o autor, acredita-se que as possibilidades de ampliação da qualidade dos sistemas de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias e a sua inserção nos processos de formação de professores é um dos aspectos que tem sido negligenciado, fazendo com que sejam postergadas as evoluções que tais instituições podem proporcionar à sociedade. Nesse sentido, revela-se diversas disparidades até mesmo no acesso a esses recursos, fazendo com que haja a prevalência da

desigualdade de acesso à educação e até mesmo de acesso a ferramentas tecnológicas tanto para os alunos quanto para os professores dentro dos espaços escolares, fazendo com que sejam preservadas a exclusão social e as disparidades educacionais (LIBÂNEO, 1998).

Segundo Alferes e Mainardes (2011), os processos da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, influenciados pelos contextos econômico, social e político do país. Para os autores supracitados, citando Ribas (2000), as diferentes formas de concepção de formação continuada podem acarretar diversas tendências. Uma das tendências descritas pela autora é a de que os sistemas de ensino adotam uma formação elaborada pelos órgãos públicos, sem diagnosticar interesses do professor e sim de acordo com as políticas governamentais vigentes e com o que as equipes técnicas julgam ser a necessidade de professores e escolas. Esta concepção centralizadora não dá condições de reflexão e discussão sobre questões pertinentes aos problemas enfrentados nas escolas.

Ferreira (2007) e Gatti (2008) apontam o porquê de ainda não ter sido alcançado o esperado por meio das formações continuadas. Segundo o autor, estaria na definição do conceito de formação continuada, sendo esta, uma tarefa complexa, se forem consideradas as várias possibilidades existentes. Consideramos que uma formação adequada, por si só, não seria suficiente para trazer mudanças significativas.

Segundo Mainardes (2008), a construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente depende de uma série de outras medidas e ações, tais como: a explicitação de uma concepção de educação, homem e sociedade; uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola; a criação de políticas de democratização do sistema educacional, a melhoria das condições de trabalho, de salário e de jornada dos professores, entre outras. Dessa forma, pode-se considerar que a formação continuada de professores é uma questão necessária, mas não suficiente para a construção da qualidade da educação.

Segundo afirma Hetkowski (2018), no sistema de ensino das redes públicas brasileiras existe uma lacuna nas questões referentes aos processos de formação de professores haja vista que pesquisas realizadas recentemente por um conjunto de profissionais, entre os quais havia Gestores e Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Salvador/BA, evidenciam dos que comprovam os impactos

causados pelas desigualdades socioeconômicas, que se refletem na esfera educacional e resulta em resultados negativos preocupantes.

Os respectivos estudos demonstram que, nos tempos de pandemia, foi significativa a quantidade de alunos matriculados na rede pública que não conseguiram se adaptar ao novo modelo de ensino remoto, adotado como recursos emergencial em razão do isolamento social. Nesse contexto, foram demonstradas diversas falhas nos planejamentos de ensino, uma vez que ocorreram falta de assistência e orientação dos profissionais da gestão escolar, uma vez que esses planejamentos sequer incluíram a presença dos professores e gestores da aplicação e acompanhamento dos procedimentos de ensino, além de adotarem as práticas de tomadas de decisão sem consultar ou ouvir os respectivos profissionais (HETKOWSKI et al., 2018).

No ano de 2016, foi promovido o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), Eixo Formação de Professores de Matemática e Tecnologia, que consistiu em um evento direcionado aos profissionais docentes do ensino da Matemática para a discussão de temas que abordavam a inserção das tecnologias como elemento fundamental para a aprendizagem dos alunos em meio à disciplina (Mello, 2017).

Os artigos de comunicação científica apresentados nesse encontro, em São Paulo, tratavam especialmente do tema de Formação de Professores de Matemática e Tecnologia, e manifestaram teorias fundamentadas em diversas análises e pesquisas promovidas pelo respectivo estudo, em que foi constatada a essencialidade da incorporação dos meios digitais nos planejamentos do ensino da Matemática. Esse cenário foi demonstrado a partir das várias manifestações de professores que afirmaram se sentir despreparados para lidar com as ferramentas digitais como forma de recurso educacional, além de que os mesmos profissionais, de forma geral, alegam a indisposição de tempo para elaborar metodologias específicas para a aprendizagem da matemática por meio de tais mecanismos. Nesse sentido, há uma unanimidade no que se refere às propostas de intervenção, que consistem na necessidade de aprimoramento da formação continuada dos professores, além de infraestrutura e recursos adequados para que seja possível lecionar para todos os alunos juntos (Mello, 2017).

Ressalta-se que os pesquisadores desse estudo constataram que, embora a maioria dos professores tenha demonstrado insegurança e ausência de costume no manuseio dessas ferramentas, os profissionais demonstraram disposição e interesse

na inclusão dos recursos digitais entre os métodos de ensino da matemática, uma vez que essa incorporação tende a contribuir para o maior interesse e ânimo dos alunos para participar das aulas de matemática, uma vez que esses mecanismos tendem a torná-las mais interessantes e dinâmicas. Ademais, os docentes que participaram das pesquisas alegaram que entendem os meios tecnológicos como indispensáveis nos tempos contemporâneos, como formas de dinamizar e diversificar o ensino, fomentando a sua efetividade, todavia, consideram as implementações nos processos de formação continuada de professores como pressupostos para o alcance de tais progressões (SILVA; COSTA, 2016, p. 6).

Relatou-se, também, que as tecnologias da informação e comunicação funcionam como um instrumento facilitador da aprendizagem, entretanto, são essenciais o fornecimento de recursos, processos, atividades e metodologias oportunas aos conhecimentos a serem ministrados, questões que recaem como parte da formação de professores (CASTRO, 2016, p. 10).

Desse modo, pode-se perceber que, na contemporaneidade, os recursos tecnológicos representam recursos indispensáveis para fomentar o trabalho dos docentes no ensino da matemática, necessitando, para tanto, os implementos dos processos de formação de professores para promover a preparação adequada à utilização de tais mecanismos. Assim, os recursos tecnológicos e a capacitação de professores, integrados e administrados devidamente, funcionam de maneira conjunta e se complementam para o aperfeiçoamento do ensino da matemática, oportunizando a modernização e a melhoria dos métodos de ensino e aprendizagem.

No ano de 2020, foi elaborada, pelo Conselho Nacional de Educação, a resolução nº 1 de 27 de outubro, que institui diretrizes para a regulamentação da Política de Formação Continuada de Professores. Essa legislação traz diversas previsões acerca das exigências e prerrogativas inerentes aos profissionais da educação, entre as quais está a instituição de um regime de colaboração entre os entes federativos a fim de promover um sistema que oportunize a formação dos professores em pós-graduação em, no mínimo, 50% da sua totalidade, além da garantia do acesso à formação continuada por todos esses profissionais, priorizando o suprimento das necessidades dos docentes, do sistema de ensino e as respectivas contextualizações. Também, a resolução estabelece o prazo de 2 anos para que sejam implementadas as adequações necessárias ao cumprimento das referidas

diretrizes, e determina que o reconhecimento das instituições onde lecionam os professores da educação básica tem caráter prioritário nos contextos em que haja programas de formação de professores, práticas educacionais e pesquisas (BRASIL, 2020).

2.4.1 Os processos de formação de professores diante do contexto do novo ensino médio

A contextualização das instituições estabelecidas no sistema do novo Ensino Médio tem trazido a necessidade da construção de novas análises sobre o cenário em que se inserem, tanto os alunos, quanto os professores dentro de tais reformulações. Nesse sentido, a formação de professores com base nas novas políticas educacionais inseridas nessa esfera representa grandes influências sobre as formas como serão conduzidas as práticas e atividades educacionais dentro do sistema de ensino e aprendizagem atual.

Conforme leciona Gatti (2013), o sistema de educação pressupõe um grupo social dotado de conhecimentos de níveis desiguais, os quais se dispõem a disseminar esses conhecimentos entre si, a fim de um compartilhamento mútuo. Entretanto, tais processos implicam uma maior parte dessa disseminação advinda de conjuntos de profissionais mais estruturados, a fim de constituir que os demais componentes possam absorver os ensinamentos que serão passados nesse contexto.

Entretanto, tais procedimentos não representam apenas uma padronização sistematizada para a disseminação de ensinamentos técnicos e teóricos, mas também representam a formação de uma estruturação de evolução social, cognitiva, histórica, afetiva, entre outras esferas diretamente impactadas pelas formas como são conduzidos os contextos educacionais (SAVIANI, 2010). Em razão disso, todas as conjunturas sociais e políticas, econômicas e sociais são diretamente afetadas caso não haja uma base de conhecimentos bem-estruturados para ser aplicada aos membros da sociedade por intermédio de profissionais da educação bem habilitados e capacitados, o que evidencia a importância da qualidade dos processos de formação de professores (GATTI, 2013).

Outrossim, Gatti (2013) explica que, para que se possa formular uma análise racional dos contextos em que se inserem os processos de formação de professores, é necessário que haja a consciência da importância de tal elemento também do ponto

de vista filosófico e social. Em razão disso, tais perspectivas levam a reflexões sobre a educação conduzida de forma socializadora, promovendo um espaço educacional dotado de compartilhamentos mútuos e não apenas técnicos e teóricos.

A partir de tais pressupostos, aborda-se a instituição do novo ensino médio a partir dessas perspectivas, fazendo com que se possam analisar as formas como os processos de formação de professores devem ser aplicados nesse contexto. Para isso, descreve-se uma breve contextualização dos aspectos críticos desse novo sistema, para que se possam realizar as investigações acerca dos impactos causados pelas formas como se podem executar as políticas formadoras aos profissionais docentes que irão atuar nesse cenário.

Conforme afirma Ferreira (2020), as propostas pedagógicas elaboradas para o ensino fundamental, as quais foram instituídas no currículo para fins de aprimoramento dos planejamentos de ensino e aprendizagem, têm elementos importantes para o desenvolvimento das habilidades do professor, todavia, tais aspectos não foram reproduzidos na nova proposta para o ensino médio. Nesse contexto, a instituição elaborada em tais transformações prescinde de partes fundamentais para uma base curricular adequada, uma vez que elementos como os objetos de aprendizagem não constam na presente proposição.

A partir de tais circunstâncias, Ferreira (2020, p. 219) disserta:

O trabalho de redação do novo currículo começou imediatamente após a homologação da BNCC, adotando-se a estrutura organizacional utilizada pelo ensino fundamental, com um coordenador por etapa que tinha sob sua responsabilidade um coordenador para cada área de conhecimento e redatores para cada componente curricular dessas áreas. O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) forneceu bolsas para coordenadores e redatores a partir de maio de 2019, porém os coordenadores de área só receberam a primeira parcela em dezembro. Uma das dificuldades encontradas na elaboração do currículo foi dar continuidade à proposta pedagógica do ensino fundamental, cuja BNCC foi estruturada a partir de competências gerais, passando por competências específicas, unidades temáticas e objetos de aprendizagem, até chegar a habilidades. Na BNCC do ensino médio, os objetos de aprendizagem não aparecem, restando apenas competências gerais e específicas, unidades temáticas e habilidades. A solução encontrada foi traduzir as habilidades da BNCC em objetivos de aprendizagem, tanto para a formação geral básica como para os itinerários formativos. Essa organização foi apresentada à comunidade e submetida à consulta pública, como veremos à frente. Outro desafio a ser superado diz respeito à compatibilização entre as unidades temáticas dos currículos. Os objetivos de aprendizagem foram agrupados em função das unidades temáticas e redigidos levando em conta a Taxonomia de Bloom, de maneira que um determinado objeto trabalhado no ensino fundamental possa reaparecer no ensino médio com verbo hierarquicamente mais complexo. Como

exemplo da dificuldade encontrada, no caso de Ciências da Natureza, a BNCC do ensino fundamental tem três unidades temáticas – Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo –, que se repetem em toda a etapa, ou seja, do 1º ao 9º ano

Diversos estudos e pesquisas qualitativas acerca da nova instituição do ensino médio direciona a análises que levam uma perspectiva crítica sobre as formas de redução do caráter filosófico, social e progressista nesse novo sistema. Nesse contexto, a educação do ponto de vista da proposta do novo ensino médio leva a uma forma de ensino e aprendizagem técnico e teórico, exatamente o contrário do que se recomenda para o desenvolvimento do pensamento e dos conhecimentos dos estudantes (BARBOSA, 2019).

Outrossim, a nova proposta pedagógica se revela como elabora por meio de uma perspectiva reducionista, uma vez que as únicas disciplinas obrigatórias durante os três anos de ensino médio são as disciplinas de português e matemática. Esses pressupostos se resumem a um projeto governamental em que as classes trabalhadoras recebem uma educação unicamente procedimental, na medida em que não ensina aos jovens a desenvolver raciocínios que os capacitem para adotar posicionamentos não convenientes para um Estado conservador (BARBOSA, 2019).

Nesse sentido, os processos de formação de professores, que também devem priorizar o ensino de forma progressista, humanizada e socializadora, se encontra em conflito com os recursos disponibilizados aos profissionais da educação para promover um sistema de ensino capaz de ensinar a pensar (TARDIF, 2005). Nesse sentido, a falta de disposição dos poderes públicos em proporcionar o ensino e o acessos aos conhecimentos necessários à formação de estudantes pensantes implica o afastamento de diversas práticas e atividades importantes para o alcance de tais finalidades (BARBOSA, 2019).

Conforme afirma Gatti (2016), os cenários em que se inserem as políticas escolares e curriculares se relacionam diretamente aos processos de formação de professores, além de influenciar diretamente nas formas como esses profissionais poderão disseminar os conhecimentos. Nesse contexto, a autora também relaciona o acesso à educação e aos conhecimentos como elemento de impacta significativamente nos fenômenos das desigualdades sociais.

Dessa forma, Gatti (2016) leciona que a educação não pode ser resumida a apenas um acervo de informações e conhecimentos advindos do ensino docente, sim

de uma estrutura capaz de formar condições para o desenvolvimento de pensamentos e autonomia. Nesse contexto, o sistema de aprendizagem que conduz uma educação baseada na reprodução de teorias e de técnicas estruturadas sem base filosófica e social representa apenas a formação de um sistema excludente e que reforça tais desigualdades.

Dessa forma, Gatti (2016, p. 165-166) disserta:

Todas estas condições rebatem na escola, e é um forte desafio para a formação de professores. Colocam-se questionamentos sobre qual currículo deveremos ter ou construir tanto para as escolas, como para a formação dos professores que nelas vão atuar, quais dinamismos da relação didática mudar ou enfatizar, que valores, práticas e atitudes devem compor as relações educacionais. A busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos, mostram que a área educacional se encontra no meio desse movimento em busca de alternativas formativas. Modelos completos e de pronta entrega acham-se em questão. De outro lado, a multiplicação e diferenciação dos conhecimentos produzidos pelas ciências e artes ressoam no campo educacional - nos sistemas de ensino, nas escolas, nas salas de aula – causando, de um lado críticas, pela obsolescência do ensinado nas escolas ou pela sua insuficiência (quer na educação básica, quer na superior), e, de outro, provocando perplexidades ante o que fazer com os currículos escolares e a formação de professores. Embora os currículos encontrem boa sustentação no discurso científico clássico, o volume e a constante mudança em conhecimentos, áreas de saber e formas de conhecer, trazem para os currículos escolares e a formação dos docentes um grande desafio. O crescimento substancial desses conhecimentos em diferentes ramos torna totalmente impossível sua aquisição em uma determinada etapa da vida. Aumentar o número de disciplinas na formação dos professores, ou, na escola básica? A que leva isto? É suportável? Quais escolhas, então, fazer? Como incluir as novas lógicas?

Dessa forma, autora aponta as dificuldades dos docentes, tanto no que se refere ao acesso a uma formação adequada para que possam ser direcionados a habilitação para a disseminação de conhecimentos, quanto das condições das quais esses profissionais dispõem para poder executar seu planejamento pedagógico conforme a estrutura curricular atual. Outrossim, acrescenta que a estrutura dos processos de formação de professores não deixa a desejar apenas na contemporaneidade, mas sim que enfrenta a falta de condições de capacitação adequada desde o início da sua instituição (GATTI, 2016).

Todavia, embora tenham-se consolidado, de forma mais presente, discussões e reflexões acerca dessa temática na contemporaneidade, ainda não se pode considerar uma perspectiva totalmente satisfatória nesse sentido, uma vez que a correção de tais disparidades não são passíveis de resolução ou total reformulação

em curto prazo. Em razão disso, necessita-se, com urgência, da instituição de políticas que possam aprimorar os planejamentos curriculares dos processos de formação de professores, a fim de atenuar os danos que possam ser causados por mais dezenas de décadas de um sistema educacional decadente (GATTI, 2016).

Também, a autora faz referência ao uso de recursos atualizados e modernos como uma forma de produzir e disseminar informações e conhecimentos, mas também ressalta que a tecnologia não é suficiente para que a educação alcance um patamar adequado. Outrossim, explica que os professores é que possuem o papel principal diante da atividade de ensinar, uma vez que, além de ensinar os conhecimentos técnicos e teóricos, também é necessário que esses profissionais possam ensinar aos alunos a produzir, aplicar e disseminar essas informações (GATTI, 2016).

Conforme a autora explica, embora haja projetos destinados ao aperfeiçoamento dos processos de formação de professores, tais propostas permanecem a cargo de poucos, fazendo com que haja um engajamento abrangente com relação à sua execução. Nesse sentido, a maioria das propostas que visam à progressão educacional docentes permanece apenas como teoria, tendo suas atividades negligenciadas pela ausência de recursos, disposição governamental e consciência da importância desses processos e das consequências do seu atraso (GATTI, 2016).

Um dos projetos elaborados para o maior aprimoramento dos processos de formação de professores é desenvolvido por meio da produção de materiais destinados a apoiar a formação dos docentes, em razão das dificuldades em realizar esses procedimentos por meio de cursos presenciais. Tais realizações contam com o envolvimento de diversos meios de produção, entretanto, não contam com recursos e envolvimento suficiente para que esses materiais possam ser produzidos e disponibilizados em grande escala (GATTI, 2016).

Segundo afirma a autora, um dos pontos que mais necessitam de aprimoramento são os estágios, uma vez que, nos cursos de licenciaturas, os planejamentos destinados a regulamentar esse aspecto não são adequados, em razão da falta de qualidade na sua estruturação. Nesse sentido, a autora salienta que, para que os docentes possam exercer as atividades de ensino nos estágios, é necessário que haja envolvimento das redes de ensino, nas quais é necessária a disponibilidade para a articulação e execução da prática docente (GATTI, 2016).

Entretanto, não há projetos direcionados a uma conjuntura educacional voltada para a organização da inserção dos alunos da licenciatura nas redes de ensino, para que possam ser inseridos nos contextos práticos das salas de aula. Para tanto, faz-se necessária a instituição de um envolvimento mais profundo, além do acompanhamento de um supervisor para que possam ser organizadas e articuladas, conforme necessário, a condução do estágio dos alunos da licenciatura (GATTI, 2016).

No que se refere às condições de trabalho oferecidas aos professores no sistema educacional brasileiro, há grandes insatisfações em razão dos salários, que são muito baixos na maioria dos casos, além que a disponibilidade de ferramentas e recursos de ensino nem sempre são o suficiente. Ademais, essas inadequações implicam o baixo interesse pela carreira de professor, uma vez que é uma função que exige alto nível de preparação, mas não apresenta bom retorno financeiro (GATTI, 2016).

Nesse contexto, Gatti (2016, p.168) afirma:

Resumindo, nos cursos de formação de professores, e em seu exercício de trabalho, interferindo em sua qualidade, oito pontos podem ser apontados: a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente. Tomando as questões de profissionalismo na categoria de professores, lembramos que a educação se produz em processos interpessoais nos quais a identidade profissional e a profissionalidade (condições de cada docente para o exercício do seu trabalho) ocupam posição central. No contexto apontado, e, nas condições formativas acima relatadas, a constituição dessa identidade acaba por desenvolver formas identitárias construídas por experiências de formação vividas com grandes limitações, bem como, construídas nos limites das suas vivências profissionais, a partir dessa base. As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro.

Dessa forma, observa-se que, diante das dificuldades enfrentadas pelos profissionais docentes nos processos de formação de professores, uma das maiores

lacunas se apresenta entre os saberes que são aprendidos durante a licenciatura e a aplicação desses conhecimentos no dia a dia em sala de aula. Nesse sentido, fundamentais, nos processos de formação, a disseminação de uma perspectiva prática no que se refere as competências necessárias para o cumprimento das funções (GATTI, 2016).

Outrossim, na contemporaneidade, também se ressaltam as práticas destinadas a fomentar o ensino a distância, as quais funcionam, também, como um mecanismo capaz de impulsionar o acesso aos processos de formação de professores. Nesse sentido, embora o ensino a distância não seja uma modalidade recém-criada, os últimos anos representaram um período em que essa forma de ensino passou a se tornar cada vez mais comum e mais abrangente no Brasil (FIALHO, 2018).

Embora haja entendimentos consolidados de que as políticas de formação de professores vêm crescendo na modalidade a distâncias, ainda existem dificuldades que impedem a progressão da qualidade desses processos, fazendo com que alguns elementos fundamentais sejam negligenciados. Alguns desses aspectos podem ser evidenciados enquanto se apresentam a falta de fiscalização e os poucos investimentos públicos no que se refere ao aperfeiçoamento desse sistema (FIALHO, 2018).

Ademais, também podem ser observados impasses na fiscalização e na gestão poderes públicos no que se refere à aplicação das políticas afirmativas destinadas aos processos de formação de professores, que são aspectos evidentemente defasados no sistema educativo. Nesse sentido, os problemas não se resumem apenas à ausência de ações direcionadas à formação de professores, mas também aos aprimoramentos necessários dentro dos procedimentos já existentes (FIALHO, 2018).

Conforme explica Lambach (2020), os processos de formação de professores se tornam assuntos complexos em razão da subjetividade de sua categorização, haja vista que há diversas esferas em que se podem relativizar tais competências. Nesse contexto, além de ensinar aos alunos as teorias e os aspectos técnicos disciplinares, os professores também exercem um papel fundamental como norteadores da formação de pensamento dos estudantes.

Dessa forma, há infinitas formas de reflexão acerca de como se formam os conhecimentos, como se constituem, como devem ser aplicados e disseminados nas redes de ensino (BRZEZINSKI, 1996). Em razão de tais complexidades, evidencia-se

uma estrutura curricular de formação docente em que se possam abordar as esferas fundamentais, sob as quais se baseiam as fundamentações teóricas que norteiam os aspectos sociais, filosóficos e políticos da educação (LAMBACH, 2020).

Nunez (2002) ressalta a importância da elaboração de um planejamento articulado para os processos de formação de professores, fazendo com que haja uma reforma no sistema atualmente constituído. Nesse sentido, propõe-se uma articulação direcionada às necessidades docentes, uma vez que a formação de professores vigente não representa uma organização conforme as dificuldades enfrentadas em sala de aula por esses profissionais.

Dessa forma, Nunez (2002) observa que os processos de formação de professores são um mecanismo de aprimoramento do sistema educacional imprescindível, uma vez que prepara os professores para que possam lidar com as mais diversas demandas educacionais no dia a dia. Nesse contexto, esse processo deve ser articulado com base nos relatos docentes, a partir de suas experiências, conhecimentos, qualidades, potencialidades, entre outras caracterizações que formam a organização necessária para atuar nos espaços escolares.

Dias e Lopes (2003) enfatizam que, nos processos de formação de professores, há uma grande lacuna que leva às reflexões acerca das teorias e das práticas ao formular esses aspectos. Nesse sentido, embora haja uma intenção de formular os processos de formação docente a partir de métodos adequados às demandas educacionais, sociais e às dificuldades dos profissionais, há uma certa instrumentalização desses processos como forma de controle da atuação desses profissionais.

Nesse sentido, observa-se que, em vez de serem instituídos procedimentos que visam ao aperfeiçoamento da educação e da promoção da assistência necessária aos alunos e professores, há, na verdade, um mecanismo de imposições e práticas que, muitas vezes, não condizem com o alcance dos objetivos em razão dos quais foram formulados esses processos (PERRENOUD, 2002). Dessa forma, prevalece um sistema educativo conservador e dissociado da justiça social e da diversidade de aspectos fundamentais inseridos na subjetividade da atuação docente, fazendo com que os conhecimentos não possam ser disseminados em razão da ausência de recursos, do acesso à formação dos professores e da precariedade do sistema educacional (DIAS, LOPES, 2003).

As políticas educacionais são espelhos daquilo que as elites políticas defendem ideologicamente. Nesse contexto, políticas neoliberais de currículo vão demandar formação de professores que atendam às necessidades da escola neoliberal. Dessa forma, as políticas de formação docente se focam em preparar o docente para desenvolver as competências e habilidades que o mercado exige, o que gera um descompromisso com oferecer ao aluno uma base epistemológica e ontológica de acesso ao conhecimento, aumentando, portanto, o abismo de desigualdade escolas brasileiras.

Uma característica do Novo Ensino Médio é o ensino profissionalizante, que demanda professores formados fora das áreas de licenciatura, como administração, contabilidade, publicidade, engenharia etc. São áreas na qual os profissionais não recebem formação na área de docência, que são chamados para a educação básica. Sobre isso, a Lei 13.415/2017 determina:

Art. 61. IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017).

Contudo, estão esses profissionais aptos a transformar esse notório saber em processos de ensino e aprendizagem? A aplicação prática de um balanço patrimonial é bastante diferente do ensino de balanço patrimonial na educação básica. Assim, o artigo 36 da Lei 13.415/2017 precisa de amplas políticas educacionais de formação docente.

CAPÍTULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo busca-se apresentar elementos para justificar a realização desta dissertação, e detalhar sua metodologia, que desempenha papel fundamental na realização de um trabalho científico, portanto, nesta subdivisão serão sistematizadas as características deste estudo e os procedimentos para condução da pesquisa.

3.1 LÓCUS DA PESQUISA

Conhecer a realidade *in lócus* da pesquisa torna-se essencialmente relevante para a efetivação dos objetivos propostos, por isso, faz-se necessário uma análise dos principais aspectos que envolvem o objeto de estudo e suas múltiplas influências, neste sentido cabe destacar uma breve descrição da realidade encontrada no contexto social no qual se encontra inserida.

Figura 1: Vista frontal da Escola Professor Arruda “Novo Ensino, Novos Olhares.”



Fonte: Pesquisa de campo (junho/2022).

3.1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

Localizada na Rua Cel. Mont’Alverne, no número 596, no centro da cidade de Sobral-CE, sob a jurisdição da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, Crede 6, atendemos alunos nos turnos da manhã e da tarde, oriundos de várias localidades circunvizinhas como Patriarca, Salgado dos Machados, Fazenda Marrecas, Caraúbas, Caioca, Bonfim, Alto Grande e dos bairros Parque Silvana, Dom Expedito, Alto da Brasília, Pedrinhas, Parque Santo Antônio, COHAB I e COHAB II, entre outros. Desse modo, a escola é considerada uma escola central, haja vista a heterogeneidade cultural e regional dos estudantes.

A Escola Professor Arruda recebeu esse nome como forma de homenagear um ilustre sobralense, professor de Latim e Francês, Vicente Ferreira de Arruda, dando nome a primeira escola pública de Sobral. O Decreto de sua criação de nº 04 foi assinado pelo então prefeito Antenor Ferreira Gomes em 26 de Fevereiro de 1936 e inaugurado no dia 26 de Maio de 1937, sob o nome de Escola de 1º Grau Professor Arruda. Inicialmente funcionava nos três turnos, sendo: manhã (mulheres), tarde (homens) e noite (misto). Na grade curricular havia disciplinas que preparavam a mulher para as tarefas do lar e os homens para serem bons cidadãos.

Hoje, com 85 anos de inauguração, a escola Professor Arruda mantém viva os seus registros históricos, lembrando para as gerações que passam por aqui todos os anos o valor histórico deste prédio e desta escola. Atualmente a escola atua na modalidade de Ensino Médio Regular, nos turnos matutino e vespertino, com 546 alunos matriculados no ano corrente. Seu quadro docente está composto por 33 professores, entre efetivos e temporários; 2 servidoras na Secretaria; 1 professora regente da Sala de Atendimento Especializado – AEE; 3 servidores de apoio educacional às Pessoas com Deficiência – PCDs, 6 servidores terceirizados, 4 vigilantes, 1 Assessora Administrativa Financeira e 3 professores (as) compondo o Núcleo Gestor.

3.1.2 A ESCOLA ATUA NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS COMO:

a) - Jovem de Futuro: O Projeto é concebido e testado pelo Instituto Unibanco, e tem como objetivo auxiliar as equipes gestoras a ampliarem o olhar, o cuidado e as intervenções no campo da gestão estratégica e da gestão de processos da rotina da escola, a fim de produzir impactos efetivos na qualidade da oferta educativa.

A parceria Seduc e Instituto Unibanco foi celebrada em 30 de maio de 2012, por meio do Convênio nº 001/2012, publicado no DOE de nº 32071 em 06 de janeiro de 2012, tendo por objeto a implantação e o desenvolvimento pela Seduc, com auxílio do Instituto. A parceria visa a aplicabilidade do Circuito de Gestão, o qual é composto pelas etapas de Planejamento, Execução, Monitoramento e avaliação de Resultados e Correção de Rotas. Tem por finalidades a definição de metas por unidade escolar; a sistemática de acompanhamento de rotina; a sistemática de monitoramento e avaliação; reuniões de boas práticas e preparação de reuniões de boas práticas, de trabalho, de gestão integrada.

O projeto está estruturado a partir da oferta sistemática de apoio técnico para que as escolas desenvolvam Planos de Ação mais eficientes e com foco em resultados de aprendizagem. No caso do Ceará, a Secretaria de Educação definiu metas para a Seduc, Crede/Sefor e escolas, tendo como referência os resultados do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará) e os resultados de fluxo e rendimento, com o objetivo de monitorar e auxiliar as escolas em sua trajetória para o alcance de melhores resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

b) - Diretor de Turma: Acreditando na melhoria do processo ensino e aprendizagem, através da implantação do Projeto Diretor de Turma, a EEM Professor Arruda aderiu ao projeto em 2010, com novas expectativas seu fortalecimento tendo em vista o acompanhamento minucioso de um educador, o Professor Diretor de Turma) acerca da vida do aluno, conhecendo-o profundamente em seu lado afetivo, social, podendo minimizar a ausência da família na vida do aluno, a indisciplina, o baixo rendimento escolar, a evasão, estreitando laços de amizade, confiança entre aluno e professor.

A credibilidade e aceitação de toda a comunidade escolar (núcleo gestor, professores, alunos, pais), mesmo com algumas limitações inerentes ao contexto social, acabam por impulsionar os trabalhos pedagógicos da escola. O envolvimento dos Professores Diretores de Turma nas ações do projeto marca o compromisso com a aprendizagem de nossos alunos através de dossiês organizados, cumprimento dos horários distribuídos com momentos dedicados às atividades do Diretor de Turma no projeto: portfólio, dossiê e atendimento aos alunos e pais.

c) - Programa de Monitoria: Nem 1 aluno fora da Escola: com o objetivo de disseminar estratégias para a permanência dos estudantes durante toda a educação básica, uma bolsa de 200 reais é paga a um grupo de 5 alunos, selecionados através de critérios, como aluno protagonistas, proativo e com rendimentos escolares expressivos, para que sejam uma ponte entre os alunos faltosos e a escola, além do incentivo diário aos colegas para que não falem à escola;

d) - + Papo, + Atitude: O cenário pós-pandemia provavelmente instigou uma crise global de saúde mental na juventude, e os impactos na vida desses jovens têm comprometido o rendimento e permanências na escola. Devido ao isolamento social persistente, marcos perdidos, problemas financeiros e familiares, além de interrupções escolares prolongadas, o estado sentiu a necessidade de implantar um projeto voltado a essa temática.

O projeto + Papo, + Atitude é executado por dois estudantes de psicologia, coordenados por uma equipe de psicólogos da Seduc Ceará, promovendo rodas de conversas com jovens que precisam de algum tipo de atendimento voltado às questões de saúde mental.

e) - Projeto Tutoria: A pandemia trouxe impactos para a aprendizagem das/os estudantes cearenses, gerando perdas que precisam ser mapeadas. Quando as escolas reabrirem para as aulas presenciais, muitos retornarão com níveis

diferentes de conhecimento e habilidades. Portanto, recuperar essas lacunas de aprendizagem é fundamental para que a escola possa planejar, efetivamente, os próximos passos.

Nesse sentido, o Foco na Aprendizagem, por meio dos tutores, visa fortalecer os processos de ensino e aprendizagem das/os estudantes, utilizando a avaliação diagnóstica e formativa, articulada ao uso de material estruturado de Língua Portuguesa e Matemática para o desenvolvimento integral das/os estudantes. (chamada pública para seleção de tutores para iniciativa foco na aprendizagem vinculada ao programa de bolsas de monitoria e de tutoria no âmbito das escolas da rede estadual de ensino) Todos estes projetos buscam otimizar a qualidade de ensino da instituição e a desmassificação do ensino a partir da busca ativa e dos vínculos entre os Professores e a comunidade escolar, especialmente nas figuras dos responsáveis legais dos estudantes, e nas parcerias com o Conselho Tutelar, Creas e Ministério Público.

Quadro 1 - Quanto ao número de turmas, a escola está assim distribuída em 2022:

SÉRIE	Nº DE TURMAS	TURNOS	Nº DE ALUNOS
1º Ano Médio	03	Matutino	90
1º Ano Médio	02	Vespertino	70
2º Ano Médio	03	Matutino	120
2º Ano Médio	01	Vespertino	44
3º Ano Médio	03	Matutino	133
3º Ano Médio	02	Vespertino	74
EJA Presencial Ensino Médio Socioeducativo (ANEXO)	02	Matutino	10
	01	Vespertino	05
TOTAL (SEDE e ANEXO)	17	02	546

Fonte: Relatório da Secretaria da escola. (Matrícula 2022).

Quadro 2 - Diagnóstico de indicadores educacionais e Rendimentos (2019-2021).

2019	
DIAGNÓSTICO	PERCENTUAL
APROVAÇÃO	443

REPROVAÇÃO	17
ABANDONO	3

2020	
DIAGNÓSTICO	PERCENTUAL
APROVAÇÃO	557
REPROVAÇÃO	0
ABANDONO	7

2021	
DIAGNÓSTICO	PERCENTUAL
APROVAÇÃO	550
REPROVAÇÃO	0
ABANDONO	8

Quadro 3 - Evolução do IDEB.

2017 - PROVA SAEB		
NOTA PADRONIZADA EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	PORTUGUÊS Média de proficiência	MATEMÁTICA Média de proficiência
4,49	266,36	271,46
2019 - PROVA SAEB		
NOTA PADRONIZADA EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	PORTUGUÊS Média de proficiência	MATEMÁTICA Média de proficiência
5,01	289,17	284,5
2021 - PROVA SAEB		
NOTA PADRONIZADA EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	PORTUGUÊS Média de proficiência	MATEMÁTICA Média de proficiência
4,60	278,92	273,24

Quadro 4 - Dos Profissionais da Instituição.

NÚCLEO GESTOR	
Diretora	Maria Nágila Mendes Coelho
Coordenadora	Ana Sarah Nogueira Araújo

Coordenador	Carlos Araújo Fontinele
-------------	-------------------------

ADMINISTRATIVO	
Assessora Administrativa Financeira	Rayane Rios Pessoa
Secretária	Maria de Fátima Sousa Silva

GRÊMIO	
Presidente	Karolyna Sales Macena
Vice-Presidente	Laila Krisna de Sousa Vasconcelos
Secretário (a)	Maria Clara Medeiros de Vasconcelos Sousa

PROFESSOR SALA DO AEE
Ellen Sheila do Nascimento Oliveira

PROFESSOR INTERPRETE DE LIBRAS
Luzimar Nascimento Oliveira

CUIDADORES
Jaqueline Eleotério da Costa
Renato Nogueira Souza Neto

CONSELHO ESCOLAR	
Presidente	Robério Júnior Albuquerque Mendes
Vice-Presidente	Analice Fontenele Portela
Secretário (a)	Maria de Fátima Sousa Silva

PROFESSORES (A)				
1	79540412	Aldiney do Monte Aguiar	Humanas	Temporário
2	78900318	Ana Cristina da Cunha	Linguagens	Temporário
3	15922214	Analice Fontenele Portela	Linguagens	Efetivo (A)
4	30366611	Antonio Manoel da Silva Andrade	Matemática	Efetivo (A)
5	8094716x	Benedita Aurelane Matos da Costa	Matemática	Temporário
6	79540714	Cezario Neto Leitao de Sousa	Linguagens	Temporário

7	78905212	Danielle Cavalcante da Ponte	Humanas	Temporário
8	48113117	Elson Praciano Serra Pereira	Linguagens	Efetivo (A)
9	30162315	Erica Sampaio Nogueira Frota	Professor De Assessoramento Pedagogico (Readaptado)	Efetivo (A)
10	97935734	Francinildo De Sousa Lima Alves	Ciências Da Natureza	Efetivo (A)
11	12288212	Francisco Cavalcante de Alcantara	Humanas	Temporário
12	97939721	Francisco Wesley de Oliveira Mesquita	Ciências Da Natureza	Efetivo (A)
13	79066214	Francisco William Cunha Sousa	Ciências Da Natureza	Temporário
14	80916272	Girlania Maria Ferreira	Linguagens	Temporário
15	81072728	Hertan Bruno Nascimento de Araujo	Ciências Da Natureza	Temporário
16	47909015	Joao de Deus Aragao Mendes	Humanas	Efetivo (A)
17	15921617	Jose Ney Carvalho Alves	Prof. Sala De Multimeios	Efetivo (A)
18	80947178	Maria Aline de Sousa Silva	Linguagens	Temporário
19	97941971	Maria Cristiane Gomes	Ciências Da Natureza	Efetivo (A)
20	16116513	Maria Idelzuite Aguiar de Sousa Silva	Outras Lotacoes	Efetivo (A)
21	30371712	Maria Renata Bezerra Souza	Humanas	Efetivo (A)
22	97935068	Raul Castro Brasil Beco	Linguagens	Efetivo (A)
23	12341512	Roberio Junior Albuquerque Mendes	Matemática	Efetivo (A)
24	81080526	Romario Ribeiro Azevedo	Linguagens	Temporário
25	12312016	Rosa Maria Martins Cardoso	Outras Lotacoes	Efetivo (A)
26	4801531x	Rosalide Carvalho de Sousa	Matemática	Efetivo (A)
27	80947151	Suzy Nadia do Nascimento	Linguagens	Temporário
28	12186215	Tania Maria Rocha Coelho Camilo	Prof. Sala De Multimeios	Efetivo (A)
29	80917236	Tatiane Melo Apoliano	Linguagens	Temporário
30	1219191x	Vanderly Gomes Ximenes Taboza	Humanas	Efetivo (A)
31	15919116	Vicente de Paulo Almeida Mendes	Outras Lotacoes	Efetivo (A)
32	80947186	Viviane Aguiar Costa	Ciências Da Natureza	Temporário
33	79002119	William Javier Blanco	Linguagens	Temporário

FUNCIONÁRIOS	
Gabriela Lourenço do Nascimento Sousa	Merendeira
Maria Aparecida	Serviços Gerais
Maria Aurineide Rodrigues da Silva	Merendeira
Rosa Maria Félix Holanda	Serviços Gerais
Edson do Nascimento Vieira	Serviços Gerais
Ana Paula Lima Silva	Serviços Gerais
SECRETARIA	
Maria de Fátima Freitas Silva	Agente Administrativo
Maria Luciomar Lucas Linhares	Auxiliar Administrativo
VIGILANTES	
Marcelo Pio Fernandes	Vigilante
Valter Cláudio Gomes Elias	Vigilante
Wellington Torres Furtado	Vigilante
Francisco Evelino Teotônio Vieira	Vigilante

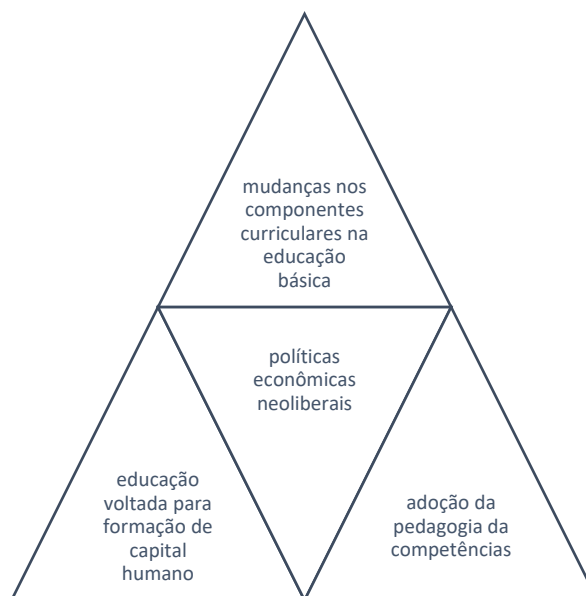
f) - Marco Situacional

A sociedade brasileira vivencia inúmeras transformações sociais, econômicas, políticas e culturais. Convivemos em uma sociedade heterogênea marcada por conflitos sociais, religiosos, familiares, étnicos; com famílias marcadas pela falta de perspectiva de melhores condições de vida, ameaças sociais difundidas pelos meios de comunicação demarcada por um avanço tecnológico surpreendente.

Por outro lado, como mostraremos ao longo da análise de dados, a sociedade brasileira tem fortalecido suas políticas neoliberais e aprofundado o processo de financeirização das políticas públicas. Nesse contexto, as escolas, inclusive a escola em análise, se percebe inserida e submetida a essa lógica, uma vez que as políticas educacionais não conseguem escapar disso. O neoliberalismo implica na submissão do Estado aos interesses do mercado, especialmente ao sistema financeiro internacional, que condiciona a manutenção de empréstimos ao ajuste fiscal e à melhoria dos índices de desempenho na educação. É nesse contexto que as mudanças no Ensino Médio e nas políticas educacionais curriculares ocorrem. Sob a

justificativa de ampliar os índices de desempenho dos alunos da educação básica, ocorre a flexibilização dos componentes curriculares do Ensino Médio e a prioridade da pedagogia das competências da BNCC. No esquema a seguir podemos verificar esse marco situacional na escola onde a pesquisa empírica será realizada:

Imagem 1:Marco Situacional



Fonte: elaborada pela autora (2023)

Nesse contexto, o homem precisa entender que vivemos em um mundo altamente competitivo, no qual precisamos nos auto motivar e capacitar cada vez mais, para se manter em uma sociedade baseada no desempenho. A EEFM Professor Arruda assume, portanto, um compromisso efetivo com a formação integral do aluno, desenvolvendo suas habilidades e competências, formando-o como ser humano crítico, reflexivo, ético, responsável e ativo no processo de mudança e construção social.

Aqui apresentamos conceitos e diversos pontos de vista acerca do Projeto Político-Pedagógico, instrumento essencial para o desenvolvimento eficiente e eficaz tendo como objetivo a construção de uma sociedade ativa, transformadora, futurista e capaz de adaptar-se as mudanças cronológicas que comumente acompanha a evoluçãodos grupos sociais.

3.2 - TIPO DE PESQUISA

Esta investigação é de caráter qualitativa, quantitativa e bibliográfica por apresentar as peculiaridades que norteiam esse tipo de pesquisa: o meio direto dos

dados é o ambiente, a própria escola, instituindo o pesquisador como sendo o elemento principal; é uma pesquisa de cunho descritiva, já que os dados coletados são as contribuições diretas dos sujeitos implicados nesse ambiente natural; são evidenciadas as transcrições de entrevistas, documentos oficiais e o empenho primordial do investigador convergem no processo e não nos resultados ou produtos do que se enxerga e como se enxerga o objeto investigado.

Dessa forma, as respostas apresentadas pelos professores serão analisadas com base nos documentos oficiais, para analisar seu alinhamento com as políticas públicas educacionais e o quanto são capazes de apreendê-las de forma crítica, mediadas pela sua prática.

É importante o planejamento e escolha dos elementos que deverão fazer parte do estudo da melhor maneira possível, para que a pesquisa seja enriquecida e apresentada de forma clara e coerente.

Bogdan & Biklen (1991) aludem que na pesquisa qualitativa, quantitativa e bibliográfica a coleta de dados é um instrumento que utiliza vários mecanismos, sejam documentos oficiais disponíveis no ambiente estudado, seja a coleta de averiguações por meio da observação do investigador fazendo uso do bloco de anotações ou a gravação em vídeo ou em áudio, como também a realização da entrevista aos sujeitos implicados no contexto investigado.

Para uma pesquisa esclarecedora se faz necessário o uso de instrumentos que possibilitem a sua compreensão. Flick (2002) evidencia que a investigação qualitativa é relevante no estudo das relações sociais, pois nesses cenários está presente a diversidade cultural dos sujeitos sociais que outorga aos pesquisadores um estudo empírico das maneiras de ser e viver, assim como particularidades culturais em tempos e contextos distintos.

Neste contexto, os autores Bogdan & Biklen (1991) e Flick (2002) apresentam ideias em comum a respeito da investigação qualitativa, convergem sobre os aspectos da vida cotidiana do cenário sobre investigação. E, nessa investigação foi estudado o cenário escolar no qual foi oportunizado conhecer as disciplinas de todo o contexto escolar.

3.3 - MÉTODO DA PESQUISA

A análise e interpretação dos dados obtidos foram feitos através da tabulação dos dados coletados *in loco*, sendo que estes foram interpretados através de gráficos, com valores numéricos percentuais, além de argumentações reflexivas, baseadas nos conceitos, definições e posicionamentos dos autores referenciados, considerando o olhar voltado para a escola campo de pesquisa situada no município de Sobral –CE com o objetivo de lançar novos olhares e sentidos a esta temática.

Nesta pesquisa foram utilizados os métodos por triangulação de fontes e resultados da aplicação dos meios de investigação qualitativa com ênfase quantitativa na proporção do trabalho com grupos numéricos de professores, gestores, pais e alunos que participaram da pesquisa.

Os dados foram analisados a partir da descrição detalhada de comportamentos, alusões diretas das vivências dos envolvidos na investigação, documentos, registro da pesquisa e questionários, assim como convivência entres os investigados, como também o amparo em métodos de análise de dados tendo como norte expressões escritas e orais.

Para isto, os resultados foram selecionados em fragmentos e agrupados em categorias sendo possível evidenciar temáticas, parâmetros e definições conceituais. Em seguida, foram organizados os dados, com o objetivo de se ter um panorama amplo das informações. O processo em questão foi primordial para a concepção das ideias e concluir os resultados da pesquisa.

Na proporção em que os dados foram sendo reunidos, seguiu-se com as abrangências e compreensões cabíveis, constituindo e aperfeiçoando todo o processo, tornando-o coeso e significativo.

Os elementos de investigação de dados nessa pesquisa foram tabulados numericamente o que permitiu um estreitamento dos dados alcançados, uma vez que, “o processo de condição da investigação qualitativa reflete um diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos investigados dado estes não serem abordados de forma neutra” (BOGDAN & BIKLEN, 1999, p.51).

Para a análise de dados foi utilizado o método triangulação de dados, visto que corresponde a formas diversas de investigar, partindo do mesmo ponto. De acordo com Denzin (1978) há quatro tipos de triangulação: das fontes, dos métodos, dos investigados e das teorias. Ao equiparar a fala dos investigados faz-se triangulação das fontes, assim como quando é utilizado à comparação de dados quantitativos como dados qualitativos, também se faz a triangulação de métodos.

3.4 – INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O instrumento para coleta de dados correspondeu a um questionário, previamente estruturado, com 17 (dezesete) perguntas, que foram aplicadas junto aos a professores, participantes do estudo (APÊNDICE A). A coleta de dados ocorreu durante o mês de junho/2022. O referido instrumento foi elaborado através de um questionário, sendo enviado aos participantes, através da rede social *Whatsapp*.

Os dados obtidos através dos questionários, foram submetidos a estatística descritiva. Sendo que a apresentação se deu através de gráficos, utilizando para esse propósito, tendo como ferramenta de elaboração o programa Microsoft Office Word 2010. Assim, tais informações foram comentadas e discutidas tendo como base os teóricos, que subsidiara a temática em estudo.

A pesquisa científica é constituída de etapas que conferem rigorosidade científica e segurança ao processo, em um primeiro momento foi realizada uma reunião com os professores e a direção da escola para explicar os objetivos da pesquisa e convidar aos que quisessem participar espontaneamente, e a assinatura do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Segundo Gil (2008), por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisador. É importante ressaltar que o questionário se constitui numa “série ordenada de perguntas que devem ser respondidas de forma objetiva pelo informante” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 34).

Além de ser um instrumento de fácil aplicação/utilização, o questionário é bastante objetivo, possibilitando ao pesquisador a coleta de dados num menor espaço de tempo, quando comparado aos outros instrumentos utilizados nas pesquisas acadêmicas. Desse modo;

Pode definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.121).

A técnica de pesquisa adotada deu-se através de Grupo Focal que permite que a coleta de dados seja definida por meio de interações grupais acerca da discussão

do tema escolhido pelo pesquisador. Morgan (1998) afirma que essa técnica ocupa uma posição intermediária entre observações e entrevistas de maneira profunda, porque possibilita ao pesquisador coletar dados por meio das interações, não apenas pelas respostas individuais.

Antes da aplicação dos questionários foi explicado aos professores o objetivo da pesquisa, apresentando o Termo de Esclarecimento e Termo de Consentimento (Anexo B e C) da liberdade em participar do mesmo e a garantia do anonimato. A aplicação se deu pelo *google forms* de uma forma bem descontraída de acordo com o tempo do professor.

3.5 – POPULAÇÃO E AMOSTRA

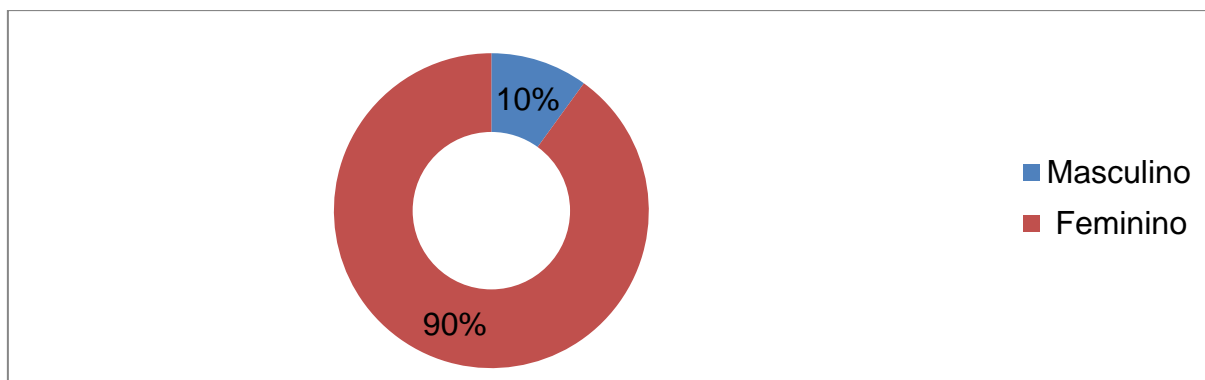
É de suma importância ter conhecimento do campo de investigação, assim como dos aspectos sociais no qual está inserido. Neste caso a pesquisa em questão ocorreu na Escola Professor Arruda “Novo Ensino, Novos Olhares. A amostra da escola pesquisada corresponde a professores, desta referida instituição.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DSCUSSÕES

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

A parte inicial do instrumento de pesquisa aplicado aos participantes visou traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa. Os dados obtidos estão organizados em gráficos para uma melhor evidência e discussão.

Gráfico 1: Qual o seu sexo?

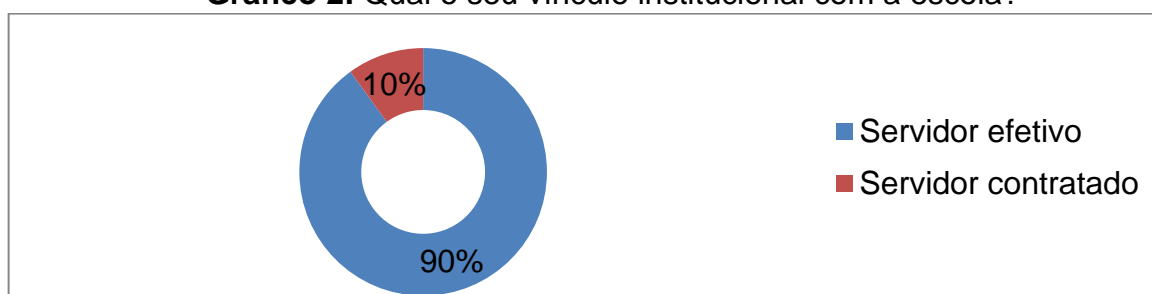


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No gráfico 1 estão as respostas sobre o sexo dos participantes, mostrando que a grande maioria, composta por 90%, é do sexo feminino e apenas 10% do sexo

masculino. Essa predominância do sexo feminino na educação é comum em todas as escolas brasileiras, bem como nos demais níveis e modalidades educacionais. Desde o século passado, a docência passou a adquirir um caráter eminentemente feminino, chegando ao ponto de ser, hoje, uma profissão expressivamente de mulheres principalmente quando se trata da educação básica. Fazendo uma leitura desse fenômeno aborda-se sua dimensão simbólica na qual a feminização do magistério extrapola a presença massiva de mulheres na profissão docente, e se refere também à associação das práticas, atividades e significados desta profissão ao universo feminino, independente de quem os corporifica.

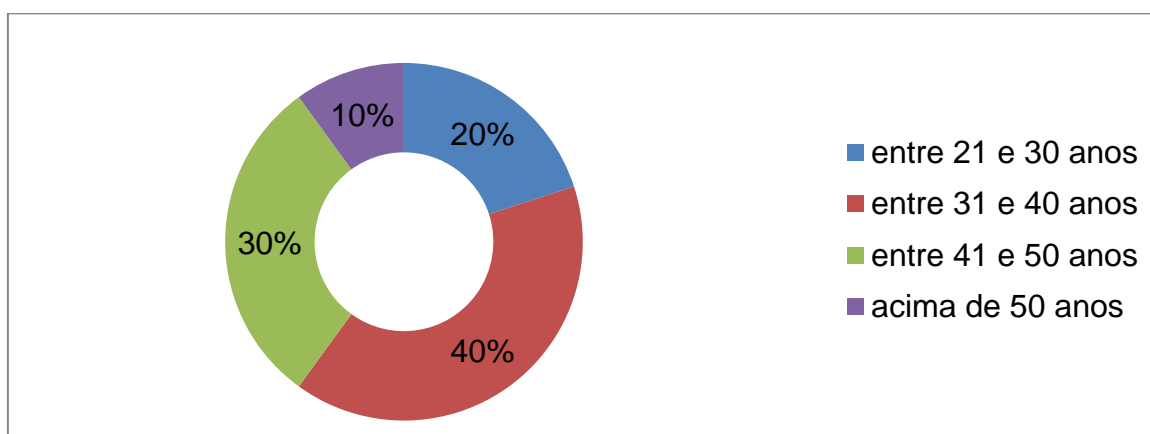
Gráfico 2: Qual o seu vínculo institucional com a escola?



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No gráfico está apresentada a caracterização dos participantes quanto ao tipo de vínculo empregatício com a escola pesquisada, mostrando que 90% é servidor efetivo e outros 10% servidores contratados, esses dados são importantes para traçar o perfil dos participantes da pesquisa, visto que os servidores do quadro efetivo possuem estabilidade e fica mais fácil compreender essa relação que assumem com os estudantes da referida escola.

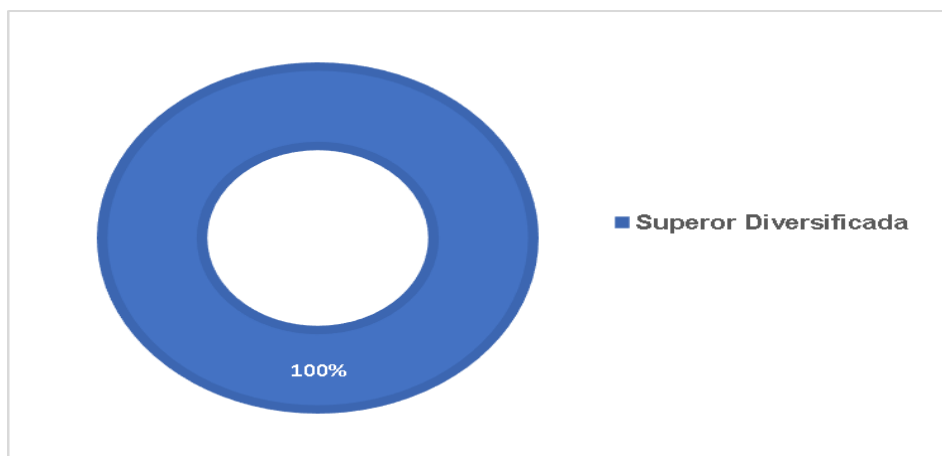
Gráfico 3: Qual a sua faixa etária?



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No gráfico 3 é apresentada a faixa etária dos professores participantes da pesquisa, mostrando que 40% têm entre 31 e 40 anos, 30% está na faixa entre 41 e 50 anos, outros 20% entre 21 e 30 anos e apenas 10% estão acima dos 50 anos.

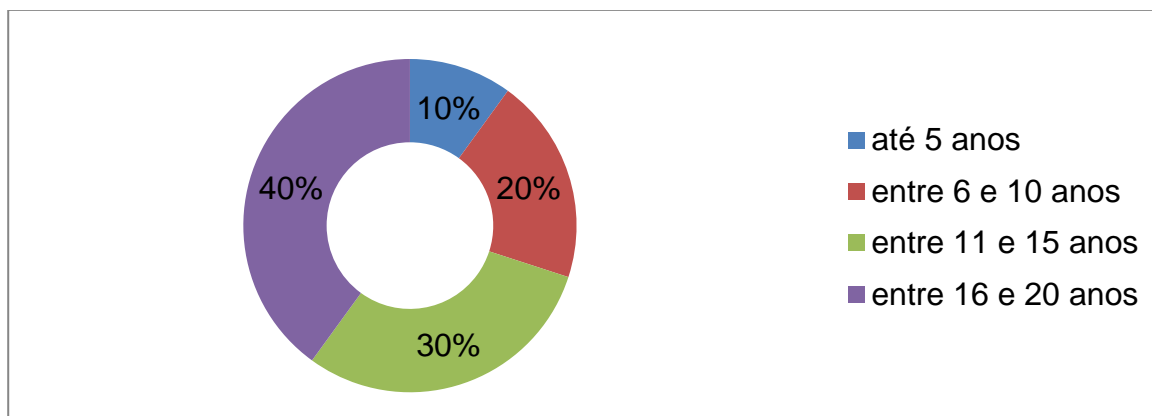
Gráfico 4: Qual a sua formação superior?



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No gráfico 4 é apresentada a formação em nível superior dos professores participantes da pesquisa mostrando que 100% são formados no curso de Licenciatura em áreas diversificadas. Segundo o artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996) 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, entretanto de acordo com as novas exigências para a formação de professores, pela LDB, a partir de 2007 apenas serão admitidos professores habilitados em nível superior.

Gráfico 5: Há quantos anos você é professor?

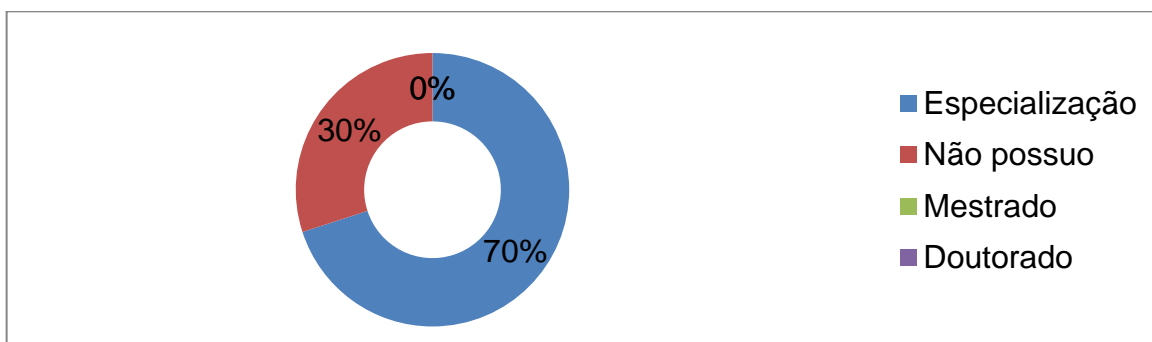


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No gráfico 5 é apresentada a experiência docente, e que se observa que 40% têm experiência como professor na faixa entre 16 a 20 anos, 30% é professor entre 11 e 15 anos, 20% atua como docente entre 6 a 10 anos e apenas 10% tem experiências recentes como professor de até 5 anos.

Cabe destacar nesta análise que a experiência docente tem significativa influencia tanto nas práticas pedagógicas quanto no entendimento do docente sobre os diferentes elementos que compõe o processo de ensino-aprendizagem, pois conforme o professor vai passando os anos atuando na educação essa experiência reflete na sua prática. Esse conjunto de conhecimentos adquiridos com a vivência na sala de aula, trazem implicações para sua atuação em sala de aula. Segundo os estudos apresentados por Tardif (2002) ao longo de sua profissão docente o professor desenvolve saberes experienciais, são construídos a partir das interações existentes na prática educativa, e a partir da experiência com o ensino vivenciada pelo professor, seja na sala de aula, na escola e na interação com outros docentes, vai desenvolvendo formas para lidar com as circunstâncias do ambiente escolar.

Gráfico 6: Qual a sua formação superior a nível de pós-graduação?



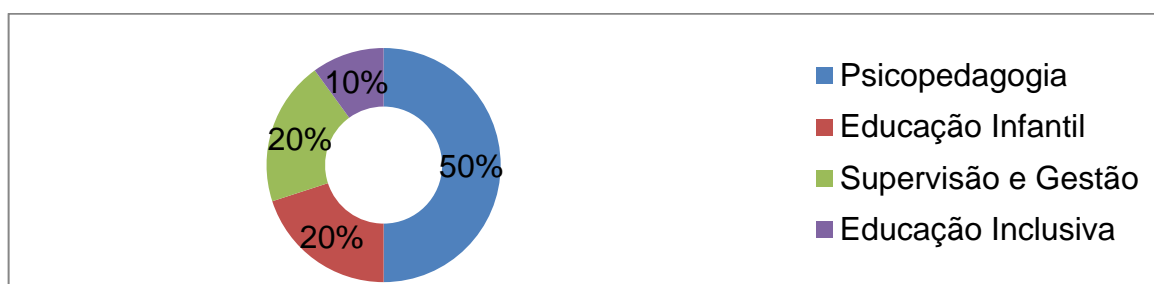
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O gráfico 6 corresponde aos dados sobre a formação superior em nível de pós-graduação mostrando que 70% possuem especialização e 30% apenas a graduação, dos participantes nenhum alegou possuir cursos de mestrado ou doutorado. É fundamental lembrar que a meta 16, do Plano Nacional de Educação, que determina:

16 - Formação continuada e pós-graduação de professores Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, vemos que a escola em questão foi além do PNE no que se refere às metas de 50% dos docentes com pós-graduação.

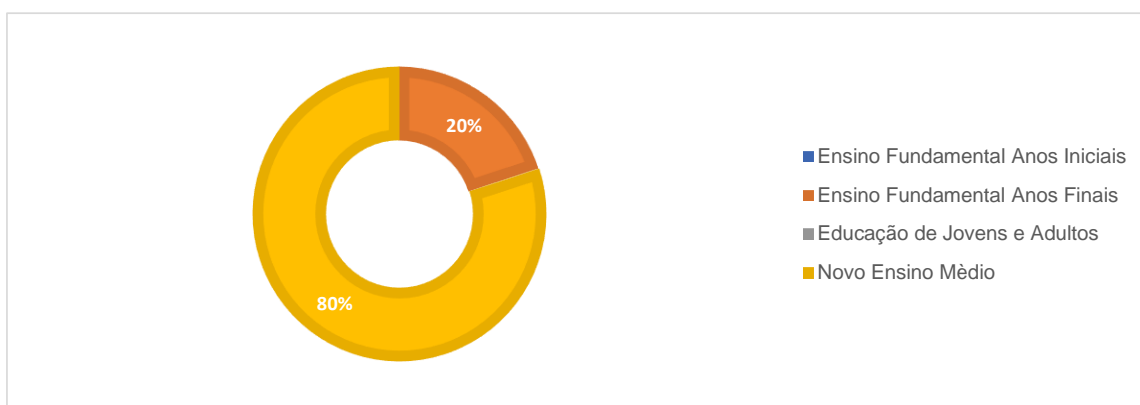
Gráfico 7: Qual a área de especialização?



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No gráfico estão apresentadas as áreas das especializações dos professores, mostrando que 50% têm especialização em Psicopedagogia, 20% em Supervisão e Gestão, 20% em Educação Infantil e 10% em Educação inclusiva, mostrando que poucos professores têm formação em nível de pós-graduação na área de educação inclusiva e que nenhum tem alguma formação relativa ao Novo Ensino Médio e à educação de jovens.

Gráfico 8: Você professor de qual etapa/modalidade da Educação Básica?



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No gráfico 8 estão as respostas docentes sobre qual etapa ou modalidade atual atualmente na escola campo de pesquisa, mostrando que 80% são professores do Novo Ensino Médio e 20% professores também atuam em anos finais do Ensino Fundamental em outra instituição de ensino.

4.2 PERCEPÇÕES DOCENTE SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

A parte sequencial do instrumento de pesquisa aplicado aos professores participantes visou apresentar o que é O Novo Ensino Médio, com questionamentos direcionados aos professores da Escola Professor Arruda.

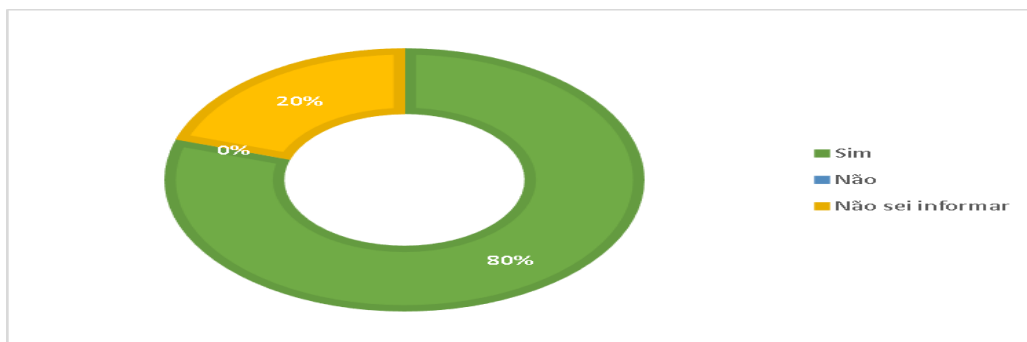
Vale ressaltar que a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica,

respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes.

Gráfico 9 - A escola que você atua implantou o novo ensino médio?



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

De acordo com as respostas dos professores, 80% destes relatam que já foi implantado o novo ensino médio, inicialmente no 1º ano médio e que gradativamente e anualmente será implantado em todas as turmas. Porém, 20% desses professores investigados afirmaram não saber responder.

O novo modelo do ensino médio brasileiro para escolas públicas e privadas, aprovado legalmente em 2017, começará a ser implementado a partir no ano de 2022. A primeira mudança será o aumento na carga horária, que passará a ser de pelo menos cinco horas diárias. As alterações têm início no 1º ano, e em 2023 e 2024 serão aplicadas no 2º e 3º ano, respectivamente. Após esse período, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) também terá modificações.

Segundo o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), as novidades estão sendo realizadas com o objetivo de “tornar a etapa mais atrativa e evitar que os estudantes abandonem os estudos”. Parte das aulas serão comum a todos os alunos do país, direcionada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A inovação prevista é que os próprios jovens escolham um roteiro de conteúdos que possibilite o aprofundamento do aprendizado que eles mais se identifiquem.

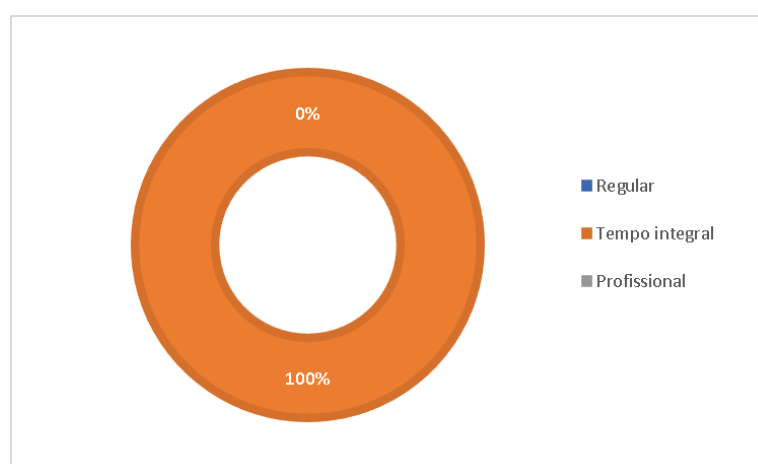
As sugestões serão inseridas, por exemplo, em nas áreas como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou do ensino técnico. Essa oferta, chamada de itinerários, vai depender da capacidade das redes de ensino das

instituições. De acordo com o Consed, essa prática deve ser inserida na maior parte das escolas no ano que vem.

Conforme o cronograma estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), o novo formato será instalado de forma progressiva. Assim, o processo deve ser totalmente concluído em 2024. Quando isso acontecer, pela lei a carga horária será de 1,4 mil horas anuais, o que equivale a sete horas de aula por dia.

A reforma do ensino médio foi bastante criticada justamente porque não parte de uma discussão social ampla. Dessa forma, não é de surpreender que 20% dos professores não tenham mais informações sobre ela. Obviamente que esse fato indica uma falha no âmbito das políticas educacionais, que deverá ser superado por meio de processos de formação continuada.

Gráfico 10 - Qual a modalidade da escola que você atua?



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As respostas dos professores foram unânimes quanto a esse questionamento, todos responderam que a modalidade da escola é em Tempo Integral. Elencamos como principais documentos em torno das formulações sobre o tempo integral no Ensino Médio os seguintes documentos: o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014); a Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016a) e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) – sobre a Reformulação do Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013b); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCENEM) (BRASIL, 2012a) e a Resolução nº 4 do FNDE, de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b), sobre transferência de recursos através do Programa Dinheiro Direto na

Escola (PDDE) para implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas.

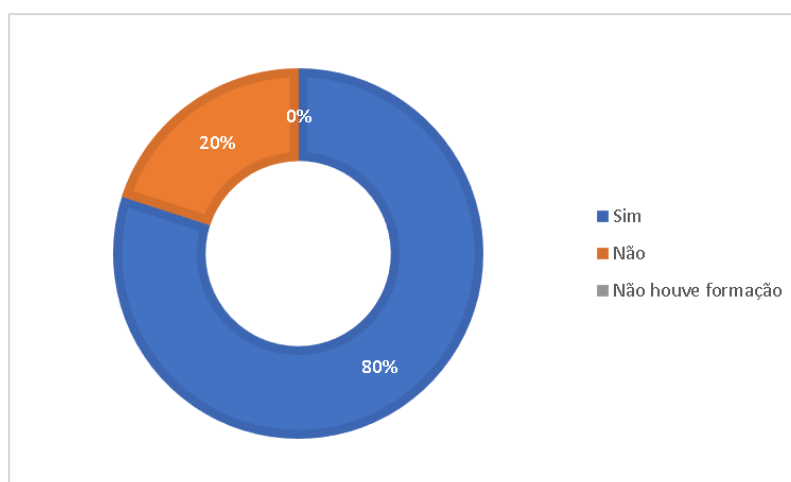
A começar pela Meta 6 do PNE, que consiste em “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Tal meta do PNE consta de 9 estratégias, dentre as quais destacamos as referências à adequação das escolas ao atendimento de crianças e jovens em tempo integral, como programa de construção, ampliação e reestruturação das escolas. Destacamos a estratégia 6.1:

Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

A ênfase dada, como abordamos na introdução, era sobretudo na perspectiva da proteção integral, com ênfase nas comunidades pobres ou em situação de vulnerabilidade social. Há também referência à inclusão escolar, tendo a ênfase no tempo integral como a solução para garantir essa inclusão. A faixa etária a que se destina esta meta é a de 4 a 17 anos, estando o Ensino Médio incluído nessa meta. Outra dimensão a considerar em relação à questão do tempo integral no Ensino Médio tem a ver com os nexos psicofísicos que o toyotismo pressupõe em relação aos trabalhadores, no sentido que aponta Alves (2008): de ao mesmo tempo manter a disciplina da vida industrial e ocupar o tempo e a subjetividade dos trabalhadores com valores-fetiches em torno da “liberação dos instintos”, diferente do fordismo, marcado pela “ideologia puritana e pela repressão sexual” (p. 226).

A educação integral é muito importante em países de capitalismo periférico, porque dá ao jovem de classe baixa mais opções de acesso à educação formal e, em teoria, o tornaria mais apto a competir com alunos de classe alta, com mais acesso a formação complementar. Contudo, a maneira pela qual acontece no Brasil não promove a igualdade, mas apenas amplia a desigualdade, pois a escola integral não é capaz de superar o paradigma do adiestramento para o capitalismo e se mantém na lógica de preparar o aluno para desenvolver as competências do mercado de trabalho.

Gráfico 11 - Você participou de Formação de Professores para implantação do Novo Ensino Médio na escola que você atua?



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Diante das respostas dos professores, ficou claro que 80% dos professores participaram da formação, já 20% desses investigados não participaram da formação.

A formação de professores para atuar na educação básica, conforme disposto na LDB, será realizada em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade normal (LDB, Art. 62). Os profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica também podem atuar na educação básica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Art. 61, V).

Com o novo modelo valendo a partir de 2022, as disciplinas passarão a ser áreas do conhecimento, como é feito na divisão do Enem. As áreas vão abordar todas as matérias trabalhadas atualmente em sala de aula e nenhuma sairá da grade, mas os conteúdos serão ministrados de forma interdisciplinar. Entre as disciplinas do novo ensino médio estão: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, no mínimo, 1.200 horas são flexíveis, sendo reservadas para a Formação Técnica e Profissional.

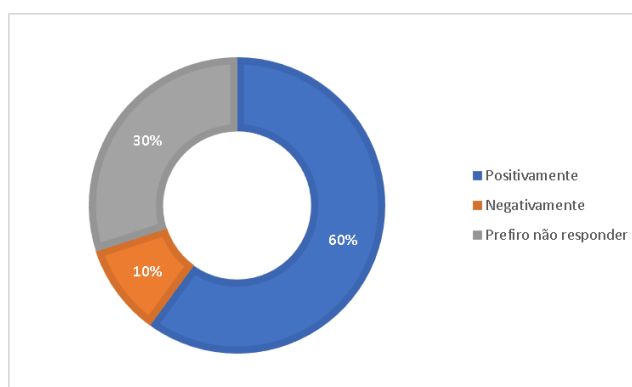
Contudo, o número de 20% de professores que não participou de programas de formação continuada é certamente preocupante. Freitas e Pacífico (2020) aponta que a formação superior precisa ser constantemente renovada na formação docente

e que ele se ressignifica como profissional em sua prática mediada pela formação continuada, fornecida como política pública. Contudo, esse processo não é isento de contradições no Brasil, conforme explicado por Freitas e Pacífico (2020, p.143):

Pesquisas apontam que os grandes desafios da formação continuada é a fragmentação dos estudos ou programas de formação oferecidos e a grande rotatividade de gestores pedagógicos, administrativos e professores. Já os professores indicam que os grandes problemas para a efetivação de uma formação continuada que surta resultados são a pouca sintonia entre a formação continuada e as reais necessidades a que são submetidos, a não participação dos professores nas decisões, falta de acompanhamento sistematizado da prática pedagógica, descontinuidade de políticas públicas direcionadas à formação continuada e baixos salários que levam a uma dupla carga horária.

A Reforma do Ensino Médio foi feita sem diálogo social e, da mesma forma, as formações continuadas para ele. A falta de sintonia entre aquilo que se demanda dos professores e as condições materiais concretas são certamente desmotivadoras.

Gráfico 12 - De que forma você vê o currículo do Novo Ensino Médio no tocante a



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O Gráfico 12 mostra que para os professores investigados, 60% consideram positivamente que o currículo do Novo Ensino Médio no tocante a aprendizagem, já para 10% desses professores consideram negativamente, e 30% desses profissionais preferiram não responder. A pedagogia historicamente ofereceu a formação em nível superior, desde a década de 1930, demonstrando seu projeto político-pedagógico, ao aliar a licenciatura ao bacharelado, em cursos que formam concomitantemente o professor e o profissional da educação infantil, garantindo um espaço pedagógico de interação entre a formação geral e a profissional.

O curso normal superior, recriado pela lei 9394/96, traz uma polêmica ao separar a formação docente da universitária, propor um curso com menor tempo de formação, fragmentar o cuidar do educar e desqualificar o quadro de profissionais responsáveis pelo curso.

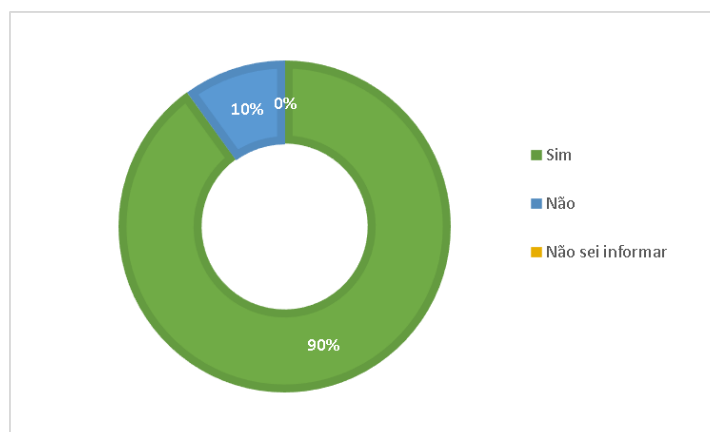
O curso superior de graduação, na modalidade licenciatura, tem por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1999).

As políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a Programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob o patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras e os Programas de Formação Inicial à Distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias (FREIRE, 2002, p.148-149).

A formação profissional para a educação infantil ressurge com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social. Dessa forma, obnubila a ideia de formação, entendida como processo contínuo, de incessante busca pela qualidade, nesse caso, da educação infantil, processo que deve envolver, também, os educadores que já possuem habilitação em nível superior.

Nos surpreender que a maior parte dos professores apoie a reforma do Ensino Médio.

Gráfico 13 - O novo ensino médio ajuda no protagonismo estudantil?



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O gráfico 13 mostra que 90% dos professores pesquisados responderam sim, afirmando que o novo ensino médio ajuda no protagonismo estudantil trazendo benefícios intelectuais para esses estudantes. Por sua vez, 10% desses professores não reconhece o novo ensino médio como um método favorável ao protagonismo estudantil.

A questão do protagonismo faz parte do discurso educacional que deseja romper com a escola tradicional. Contudo, falta uma reflexão de caráter antropológico sobre como esse protagonismo pode ser exercido. Dizemos antropológica porque ela está imbuída de cultura. Uma escola que é claramente neoliberal consegue promover protagonismo de fato? Nos parece, portanto, que os 10% dos professores que responderam que o Novo Ensino Médio não favorece o protagonismo efetivamente estão certos. O protagonismo discente envolve repensar epistemologicamente toda a base da educação brasileira. Uma educação que se faz para o capital não promove protagonismo. Falar em metodologias ativas – tão comumente associadas ao protagonismo docente – apenas coloca os alunos para participar mais ativamente das aulas, mas não muda a relação escola/aluno, porque esses continuam sendo formados na lógica do capital. (RIGUETTI, CASTRO e SOUZA, 2019).

Esse protagonismo relaciona-se com a ideia neoliberal do *self-made men*, aquele é empreendedor da sua própria vida e que, no mercado de trabalho, é proativo. Basicamente, trata-se de preparar o aluno para ser ativo no mercado de trabalho e, com isso, possibilitar a reprodução do capital. O protagonismo sobre as próprias escolhas de vida não está embutido na reforma do ensino médio. Pelo contrário, a

reforma, somada à BNCC, quer meramente formar capital humano para a acumulação de capital. Rigueti, Castro e Souza (2019, p.7) apontam que o novo ensino médio foi apresentado no plano do discurso político como:

(...) “destrave” do crescimento econômico, para isso, a reestruturação do currículo, aumento de carga horária, seriam males necessários ao progresso nos rankings educacionais e econômicos. E a bola da vez dos investimentos seria a transformação do indivíduo na própria mercadoria, com o investimento em “capital humano” através da educação técnico-profissionalizante.

Para promover o protagonismo é preciso permitir que o estudante participe de todas as fases dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, é fundamental que ele faça parte do planejamento, da execução e da avaliação dos processos educativos. Contudo, essa não é prática. As políticas educacionais são imposições dos atores políticos representativos, em alinhamento com o mercado, e os alunos apenas escolhem algumas disciplinas dentre aqueles que o estado pode oferecer. Não há protagonismo nenhum aqui.

No discurso de preparação para que o aluno seja capital humano, institucionaliza-se um discurso de que se faz necessário deixar o aluno à vontade; não colocar muitas regras; fazer com que o aluno levante seus problemas e necessidades e tome a iniciativa; marcar reuniões com frequência e, nesse contexto, o apoio do educador é essencial.

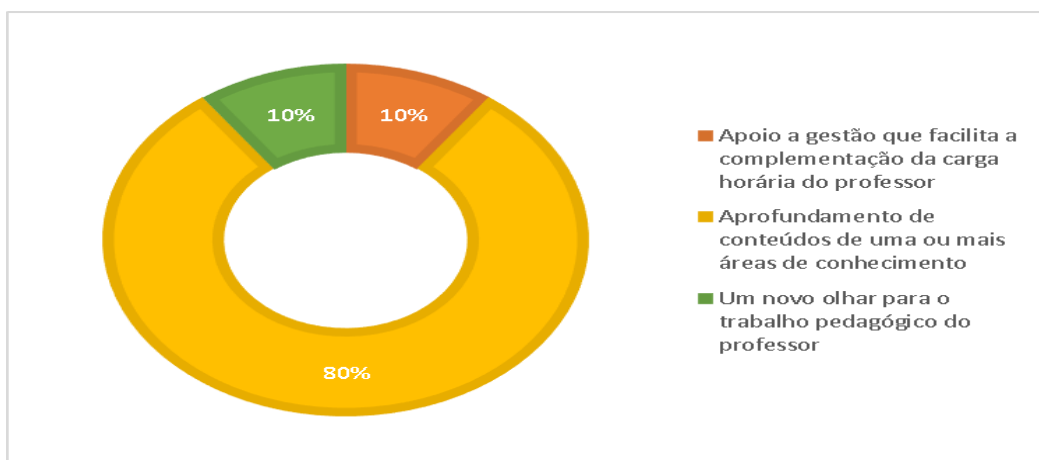
Mas esse não é o protagonismo da pedagogia da emancipação. O protagonismo, para esse paradigma, representa o aluno sair da alienação do capital, não ser adestrado para e por ela. Permitir que o aluno escolha disciplinas que estão mais alinhadas à carreira que quer, implica que esse aluno tenha possibilidades de futuro e de carreira e que ele tenha amplas possibilidades de ingressar no Ensino Superior. Mas a posição de país periférico do capitalismo não coloca o aluno que sai diante do Ensino Médio público diante de amplas possibilidades.

Na prática do capital humano em sala de aula, tem-se a tendência a desenvolver um discurso mercadológico e pseudocientífico, que institucionaliza práticas de levam à submissão do aluno à lógica do mercado. Nesse contexto, defendem-se oficinas que possibilitem os estudantes a experienciar os sentidos e as capacidades físicas em sala de aula. Nessas atividades, o objetivo é **instigar** os alunos, além de buscar autoconhecimento, cooperarem e dialogarem, falando da importância de se ter atitude. É saber quando e onde você quer chegar e o que precisa

fazer para chegar lá. Fala-se também em proatividade, que é ter autoconfiança, assumir o controle e responsabilidade pelas suas ações e antecipar necessidades. Finalmente, fala-se em paixão, que é quando os objetivos saem da mente e chegam ao coração. Sendo assim, a criatividade, respeito pelo próximo, habilidades de comunicação e disciplina são apenas algumas das características do aluno protagonista. Para desenvolvê-las, uma prática importante é incentivar debates na sala de aula.

Esse discurso que apoia a reprodução do capital tem pleno alinhamento com os pressupostos neoliberais. A escola legitima esse discurso, lhe dando a aparência de científico. A apropriação do discurso capitalista é tão naturalizada que o adolescente sente que a escolha é sua. É reprodução da meritocracia na rotina escolar, por meio de práticas que premiam com notas aqueles que são mais empreendedores, mais proativos, mas criativos e inovadores. É a transformação da educação em treinamento.

Gráfico 14 - Para você o que melhor se adequa ao conceito de itinerários formativos?



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

De acordo com as respostas dos professores, 80% consideram mais importantes o Aprofundamento de conteúdos de uma ou mais áreas de conhecimento para os estudantes. Já 10% ressaltam que o apoio a gestão que facilita a complementação da carga horária do professor, os outros 10% dos entrevistados disseram que um novo olhar para o trabalho pedagógico do professor seria bem mais favorável.

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.

Através da Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016a), o Governo Federal busca reformular o Ensino Médio trazendo como um dos elementos principais a questão do tempo integral, tendo a seguinte ementa:

Institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (BRASIL, 2016a).

O Novo Ensino Médio nasce com o discurso de que pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Esse discurso se baseia na crença de que um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos

jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem.

Essa crença, além de ignorar os problemas mais graves que levam o aluno a não ter bom desempenho escolar, ignora o problema de infraestrutura da escola brasileira, conforme observam Rigueti, Castro e Souza (2019, p.5):

(...) os laboratórios das escolas brasileiras não possuíam, em sua maioria, os recursos necessários e até mesmo dirigentes políticos se posicionaram abertamente diante das dificuldades de implantação da reforma. Assim, poucos municípios brasileiros apresentam estrutura necessária para oferecer todos os itinerários formativos na reforma atual, visto o congelamento de investimentos e as próprias limitações de infraestrutura para suportar, não só os locais de prática, mas o próprio horário em tempo integral.

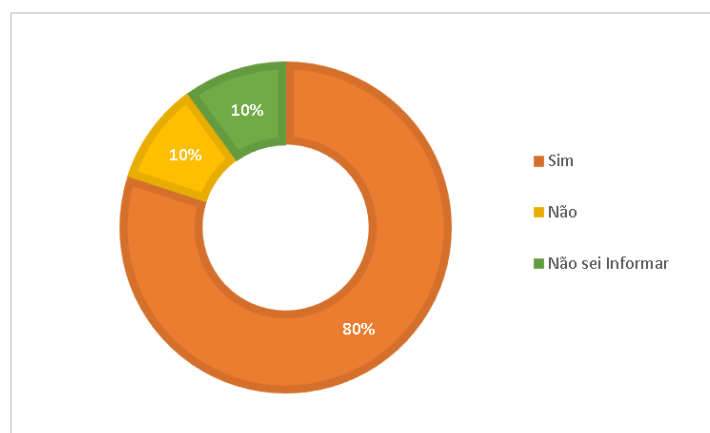
Além disso, a reforma assume uma premissa para implementação de itinerários formativos que é pré-científica, ou seja, de que o mau desempenho da educação brasileira é fruto do desinteresse do aluno nas disciplinas tradicionais do ensino médio, desconsiderando todos os outros problemas sociais que envolvem o baixo desempenho do Brasil em indicadores internacionais e nacionais.

Ferreti (2018) critica essa simplificação dos problemas educacionais brasileiros pela via do currículo. Obviamente o problema é muito mais amplo do que a questão curricular e esbarra na própria descrença na reprodução da sociedade capitalista, ou seja, está se deslegitimando a ideia de que o estudo proporciona emprego e renda, crença por longo tempo mantida pelo sistema educacional. Mudar o currículo não gera mais empregos, não garante renda ou comida na mesa. Assim, o simbolismo da educação deixa de ser alimentado e o jovem facilmente evade no Ensino Médio, sem perspectiva de um futuro melhor.

Todo o itinerário de projeto de vida gira em torno da vida profissional. Contudo, em que medida essa é uma perspectiva realista para o jovem pobre brasileiro, que vê sua família e conhecidos se manterem em empregos formais que pagam muito pouco e empregos informais que também pagam pouco e não garantem direitos.

A falta de integração entre políticas públicas, que promovam efetivamente proteção integral a esse adolescente no ensino médio, rompe a crença na capacidade do Estado em garantir direitos fundamentais, o que traz o jovem para um ciclo vicioso, no qual ele sabe que há pouco espaço no mercado para ele e no qual o Estado não se interessa por ele.

Gráfico 15 – Profissionais com notório saber poderão atuar como docentes no itinerário de formação profissional e técnica?



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na visão dos professores entrevistados, 80% dos mesmos disseram Sim, para os Profissionais com notório saber, poderão atuar como docentes no itinerário de formação profissional e técnica, onde 10% dos professores disseram não considerar Profissionais com notório saber poder atuar como docentes no itinerário de formação profissional e técnica e os outros 10% não quiseram opinar.

Na atualidade, dentre vários desafios da formação docente, destaca-se o de formar profissionais que atendam a uma multiplicidade de demandas emergentes no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à escola enquanto lócus de atuação (LEITE et al., 2018). No Brasil, novas atualizações na legislação educacional no que tange a formação dos professores vem acontecendo por força de regulamentos e marcos legais, como o Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024, Lei 13.005/2014) e a Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) que ampliam os debates e discussões, muitas vezes conflituosos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 61, IV) permite a atuação dos profissionais com notório saber exclusivamente para atender a formação técnica e profissional e estes profissionais deverão ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado.

A formação docente na educação básica é uma das 20 metas previstas no PNE, a fim de assegurar que os professores e professoras da educação básica

tenham formação de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento (BRASIL, 2014). Segundo os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, 37,8% dos docentes do ensino fundamental e 29,2% dos docentes do ensino médio não possuem licenciatura ou complementação pedagógica (CRUZ; MONTEIRO, 2019).

Essa realidade também é encontrada dentre os docentes que atuam na educação profissional e tecnológica (EPT) que é uma modalidade da educação brasileira amparada pela Lei nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sendo sua finalidade principal preparar para o “exercício das profissões”. A aprovação da Lei 13.415/2017, chamada de Reforma do Ensino Médio, traz novos e contraditórios elementos para a docência na educação profissional em relação ao que está disposto nas metas do PNE.

Uma questão relevante é a não mais obrigatoriedade da formação de cursos de licenciatura e o conceito do notório saber, que permite a qualquer cidadão, formado ou não, se comprovar o domínio técnico da profissão a que se destina a habilitação profissional, dar aula em cursos técnicos de nível médio.

A preocupação e pergunta inicial é, em primeiro lugar, a capacidade desse profissional sem graduação e com graduação, mas sem licenciatura, de ensinar. Há um discurso pseudocientífico e de caráter de crença de que a profissão docente é uma missão ou uma vocação e de determinadas pessoas teriam um “dom” para a docência. Esse é um argumento nefasto para as políticas educacionais, porque baseia-se em ideias pré-científicas, que deslegitimam as políticas de formação docente.

A docência é aprendida e, tal como outras profissões, precisa de uma formação específica. O profissional com notório saber na sua aula não conhece o trabalho docente meramente porque já frequentou a escola ou porque é “vocacionado para a docência”. Esse é um mito que precisa de urgência desconstrução. Nóvoa (2017) aponta a importância de se pensar a formação de docentes como uma formação profissional. Nesse sentido, sem licenciatura, o profissional com notório saber não está apto a lecionar.

Esse processo, denominado de precarização da profissão docente, está em voga no Brasil há algumas décadas e a reforma do ensino médio o intensifica. Sobre isso Nóvoa (2017, p. 1109):

O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão. Apesar de terem origens distintas, estas políticas confluem numa desprofissionalização do professorado.

O professor licenciado, que fez 400 horas de estágio e cursou as disciplinas chamadas de pedagógicas, perdem toda sua legitimidade e perdem prestígio frente à crença no notório saber.

As respostas apresentadas nos permitem algumas avaliações preliminares, antes de chegarmos às considerações finais. Han (2017) cria dois conceitos muito interessante para análise das entrevistas que é o de sociedade do cansaço e de sociedade do desempenho. O sociólogo sul-coreano apresenta o argumento de que vivemos em uma sociedade do hiper desempenho, que leva o indivíduo ao esgotamento profundo, mental e físico. Essa é a sociedade da meritocracia extrema, na qual a capacidade de desempenho do indivíduo no mercado é meta individual, baseada em uma ideologia que essa hiperprodução é uma escola do indivíduo, não uma imposição do capital. As ideologias do sucesso, do vestir a camisa da empresa, do esforço em nome de ser bem-sucedido e, conseqüentemente feliz, coloca uma nova simbologia ao processo de acumulação do capitalismo, que se dá pela exploração. A lógica da felicidade pelo consumo torna o trabalho a fonte de toda a alegria, mascarando os efeitos desse pensamento na saúde física e mental dos sujeitos. A BNCC e a Reforma do Ensino Médio incorporam essa lógica do hipercapitalismo em diversos aspectos. Para comprovar essa hipótese, basta observar o texto a seguir:

Essas experiências (...) favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se *adaptar com flexibilidade* a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (...). (BRASIL, 2018, *grifos nossos*).

A BNCC traz claramente a perspectiva da pedagogia da adaptação e do adestramento, porque tem como pano de fundo adaptar o aluno a esse mundo de trabalho. Não se trata, portanto, de dar repertório para o aluno de romper com a

alienação, mas de se manter adaptado a ela. Trata-se de propiciar ao aluno condições de se adaptar com flexibilidade nesse mundo do trabalho complexo. Essa lógica da adaptação por meio do ensino de competências é justamente o contrário do que propõe a pedagogia da emancipação, porque não dá condições do aluno olhar criticamente para o mundo.

A Reforma do Ensino Médio e a BNCC, juntas, têm diversas estratégias para concretizar essa pedagogia da adaptação, conforme podemos ver a seguir:

1. Retirar das disciplinas a complexidade epistemológica e ontológica da ciência, para que os alunos não reprovem e adentrem o quanto anos o mercado de trabalho.
2. Possibilitar que as horas-aula sejam cumpridas por meio de vivências no mercado de trabalho.
3. Criar itinerários formativos que não tenham compromisso com a ciência e formação de bases teóricas para pensar a realidade, mas que tenham a proposta de adestrar para o trabalho por meio de trilhas de empreendedorismo.
4. Propor o ensino de competências socioemocionais para adaptação flexível no mundo do trabalho.
5. Trabalhar na lógica da pedagogia das competências e habilidades para que o aluno saia pronto da escola para enfrentar a rotina do desempenho no mundo do trabalho.

A Reforma do Ensino Médio e a BNCC legitimam o processo de naturalização da exploração do trabalho, porque não propõe o questionamento dela, mas sim adaptação a ela. Isso pode ser claramente visto no seguinte trecho:

(...) prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam *aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras*, e desenvolvam uma *postura empreendedora*, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (BRASIL, 2018, *grifos nossos*).

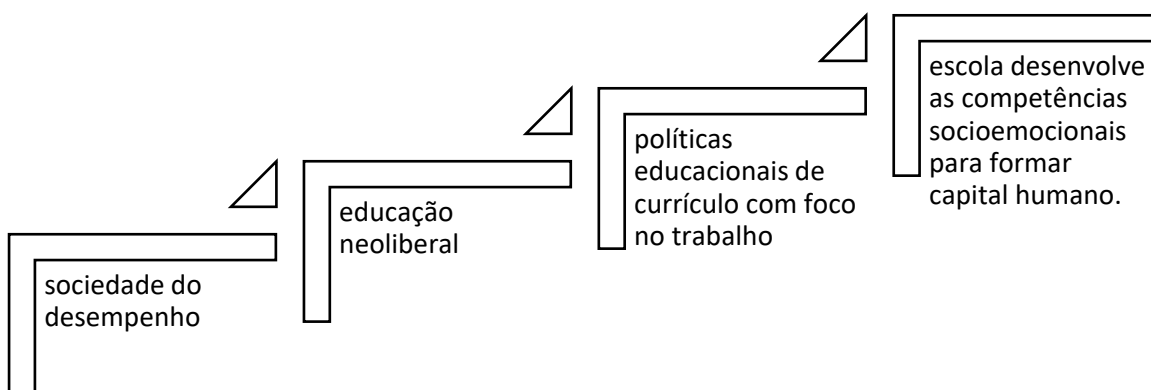
Todo o discurso aqui é para o mercado de trabalho. Aqui a escola se atribui uma missão que vai muito além do que é sua missão e, nisso incorpora o discurso do mercado. Ela naturaliza o discurso de que o aluno precisa ter metas. Ora, quem tem metas é a empresa – metas de acumulação de capital. Contudo, quando a BNCC atribui ao aluno a necessidade de ter metas, ela o insere na lógica da dominação da capital, naturalizando algo que é típico do capitalismo financeiro, ou seja, ter metas.

A escola que tem como foco o ensino de competências socioemocionais como ter aspirações meta de inserção profissional e ter uma postura empreendedora nega o aluno o direito à educação de qualidade, conforme descrito na LDB, artigo 3º:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1996).

Não há liberdade plena de aprender dentro da pedagogia do adestramento, mas sim imposição de uma maneira naturalizada de pensar sobre a vida, ou seja, a partir das metas profissionais e da postura empreendedora. Na imagem a seguir podemos ver essa lógica a partir do conceito de sociedade do desempenho, de Han (2017).

Imagem 2: As políticas educacionais na sociedade do desempenho.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

O que essa imagem sintetiza é que a escola não existe em um vácuo histórico. Pelo contrário, ela é espelho das relações da sociedade que a cria e reproduz. Dessa forma, uma sociedade tão desigual cria uma escola que é desigual e que se baseia em políticas educacionais que correspondem ao sistema econômico.

É nessa perspectiva que podemos utilizar como fundamento teórico para analisar a Reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos na BNCC, a episteme

desenvolvida por Foucault (1990). Ele desenvolveu o conceito de sociedade disciplinar, para compreender a sociedade contemporânea e suas instituições. A sociedade disciplinar possui as seguintes características:

1. Instituições sociais que definem comportamento humano (sexualidade, alimentação, cuidados com a saúde, etiqueta social, etc).
2. Discursos pseudocientíficos com legitimidade porque surgem nos contextos de instituições socialmente valorizadas.
3. Regimes de verdades que legitimam relações de poder.
4. Comprometimento com a reprodução do capitalismo.
5. Biopoder, ou seja, poder para disciplinar os usos do corpo.

Essas características da sociedade contemporânea foram elaboradas por Foucault (2021) a partir da metáfora do panóptico, estrutura arquitetônica do século XIX que foi proposta da seguinte forma, conforme podemos ver na figura a seguir:

Figura 1: Panóptico de Jeremy Bentham



Fonte: Jus Brasil. Disponível e: <https://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/505281987/panoptismo-reflexoes-atuais-sobre-vigilancia-e-controle>. Acesso em: 31 jan.2023.

O panóptico é o tipo ideal de uma prisão na qual o prisioneiro tem a sensação de estar sendo constantemente vigiado. Fala-se em sensação porque há um jogo de luzes que não permite que ele saiba se dentro da torre de vigilância alguém o está olhando. Dessa forma, ele precisa sempre estar disciplinado conforme determina as

regras da prisão, mesmo que não tenha ninguém na torre de vigia, porque sempre há o potencial da vigilância.

É por isso que Foucault (2021) afirma que vivemos em uma sociedade do controle e da vigilância sobre os corpos, mas isso não ocorre por meio de uma torre de vigia, mas pelos mecanismos próprios das instituições. No âmbito da escola, pela disciplina das próprias políticas educacionais.

Nesse contexto, tanto a Reforma do Ensino Médio e a BNCC são políticas educacionais disciplinares, porque utilizam-se de um discurso de verdade dado pela própria legitimação da escola, que se pauta pelo valor social a ela atribuído, para impor discursos alinhados ao capital.

A própria configuração da sala de aula é um mecanismo de biopoder. Os alunos sentados com o professor na frente naturalizam a hierarquia da fábrica, na qual os operários precisam estar adestrados para realizarem a mesma função por horas, conforme a ordem do supervisor. Trata-se da mesma lógica da sala de aula.

Além disso, chamadas, exames, horário de alimentação, a necessidade do silêncio, o “prestar atenção absoluta” e todas essas disciplinas são fruto do biopoder exercido pela escola, que naturalizada a aprendizagem a partir desse único modelo adestrador dos corpos. Sobre o conceito de disciplina, Foucault (2021, p.61) explica:

A disciplina é uma técnica de exercício de poder que foi, não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII. (...) a de gestão dos homens. Fala-se, frequentemente, das invenções técnicas do século XVIII – as tecnologias químicas, metalúrgicas, etc. – mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e *majorar o efeito útil de seu trabalho* e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na *escola*, quando se observa na Europa um grande progresso da alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII.

O que é interessante é que a disciplina escolar é discursiva. Há um regime de verdade que a aprendizagem e a “nota boa” na prova é apenas para aqueles que estão disciplinados. Mas esse argumento é pseudocientífico, porque desde o nascimento do socio interacionismo sabemos que a aprendizagem é coletiva e baseada na produção coletiva e prática de conhecimento.

Esse regime de verdade está claro nos textos da BNCC que se pautam pela lógica do capital. No exemplo a seguir podemos verificar um exemplo claro desse regime de verdade:

Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a diversificação das relações de trabalho, a oscilação nas taxas de ocupação, emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a desconcentração dos locais de trabalho, e o aumento global da riqueza, suas diferentes formas de concentração e distribuição, e seus efeitos sobre as desigualdades sociais. *Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais*, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. (BRASIL, 2018, p.568, *grifos nossos*).

O que chama mais atenção nesse trecho é que em nenhum momento há dados sobre a afirmação de que há espaço para empreendedorismo individual em todas as classes sociais. Contudo, a busca de dados concretos sobre isso, vemos que pesquisas do SEBRAE e IBGE, em pesquisa feita em 2020, avaliaram que microempreendedores individuais, micros e pequenas empresas, tinham um índice de endividamento de 41%. Ou seja, quase metade de microempreendedores que, para sair da informalidade, abrem MEIs, estão endividados.

Além disso, em pesquisa divulgada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), apurada pelo Instituto Brasileiro de Economia e Estatística (IBGE) em setembro de 2022 mostra que a informalidade bateu o recorde de 40 milhões de trabalhadores informais no Brasil.

Nesse contexto, como pode a BNCC afirmar que há espaços para o empreendedorismo individual em todas as classes sociais. Esse é um exemplo de regime de verdade, conforme Foucault (2021). A “verdade” é assim considerada porque o discurso sai de uma instituição que tem legitimidade, não porque esteja baseada em fatos.

A base da episteme sobre a sociedade contemporânea de Foucault (2021) nos permite entender que a Reforma do Ensino Médio tem esse caráter disciplinador, baseado em pressupostos discursivos com pouco embasamento na realidade que percebe a educação como adestramento para o capitalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos

cursos profissionalizantes que escolheu. Pensando em trazer mais protagonismo aos alunos em um período tão importante para suas formações, o novo ensino médio é uma transformação da educação básica brasileira para um modelo que mantém uma parte comum a todos e outra parte flexível, de escolha dos próprios alunos. Essas mudanças foram feitas tendo como base a crença de que os índices de desempenho da educação brasileira poderiam ser melhorados a partir de uma mudança curricular e na possibilidade de escolha pelos alunos de um itinerário formativo, a partir daquilo que é, por sua vez, escolhida pela secretaria educação de seu estado.

Nesse viés, surge os desafios para os professores do novo ensino médio da Escola Professor no Município de Sobral-CE, pois a formação docente é algo que cabe a cada um dos educadores, pois estes podem desenvolver as suas perspectivas de formação a partir de suas próprias vivências e experiências em sala de aula, a partir dos problemas que surgem na escola constantemente, não apenas esperando soluções de superiores. Com as constantes mudanças nas legislações vigentes para a formação de professores, as demandas foram se diversificando e, houve um momento em que a Pedagogia foi tão fragmentada, que a própria organização das formações estava sendo comprometida, pois suas funções eram pontuais e desconectadas da realidade escolar.

Contudo, reconhecemos como função do Estado garantir políticas públicas que garantam a formação continuada docente, porque, diante dos baixos salários, plano de carreira deficitários e precarização do trabalho docente, é fundamental que as políticas educacionais garantam que as mudanças no ensino médio sejam apresentadas aos docentes.

Considerando o momento em que iniciam seus estudos e o momento em que o concluem, além de este momento em que o desafio é desenvolver ações que articulem cuidados e atenção na educação dos estudantes. É preciso considerar que o docente é o elemento que direciona o aprendizado dos alunos, o que remete a ideia de que precisa estar muito bem preparado para o desenvolvimento de suas funções, agindo com responsabilidade e eficácia, buscando cada vez mais aperfeiçoamento e pesquisa, a fim de atender as necessidades de seus alunos, bem como estabelecer relações harmoniosas com os mesmos, o que também influencia nesse processo. Nesse contexto, o docente se submete ao caráter de adestramento das políticas educacionais e, no novo ensino médio, forma os alunos para terem as competências

socioemocionais demandas pelo mercado de trabalho e para formarem alunos empreendedores.

Nessa perspectiva, o estudo demonstrou que as dificuldades enfrentadas pelos educadores, em sala de aula, nas últimas décadas, remetem a análise da formação superior e contínua dos professores, com foco em teorias baseadas em autores e pesquisadores da área educacional e na reflexão sobre a prática legitimando a profissionalidade, a profissionalização e o profissionalismo a serem conquistados por este profissional. É importante favorecer a compreensão e elaboração do futuro professor, o que este faz sobre seu trabalho, aspectos-chave que moverão suas escolhas, ações e interações como Professor do Novo Ensino Médio. Para isso, cabe pensar na necessidade de melhorar as condições de trabalho do docente, seu plano de carreira, jornada de trabalho, salário e lhe dar autonomia frente ao seu trabalho, que lhe foi tirado pelas políticas educacionais.

No decorrer da presente pesquisa foram demonstrados os resultados aqui encontrados através do questionário, bem como alguns resultados de outras pesquisas que evidenciam os dados aqui levantados. Pensando nos alunos do Novo Ensino Médio, nota-se o quanto a formação docente é importante, visto que os educadores precisam adquirir conhecimentos sobre como ocorre o desenvolvimento e aprendizagem nessa nova modalidade, para assim adquirir maiores subsídios para embasar sua prática em sala de aula, auxiliando os alunos para enfrentar os inúmeros desafios que lhe são impostos. Que, por sua vez, revelou uma face bastante subjetiva no que diz respeito à concepção dos sujeitos escolhidos (os professores e sua prática docente).

Na realidade, o estudo demonstrou que os cursos de formação de professores precisam ser reestruturados, buscando estar articulada a prática docente e indique caminhos para uma nova forma de pensar a formação continuada aliada a reflexão sobre a prática e a importância de sua implementação nos estabelecimentos escolares com foco na excelência. Assim, os resultados aqui expostos, proporcionam aos profissionais da educação a oportunidade de reverem seus métodos e, caso seja necessário, que reestruturem no ensino, deixando-os cada vez mais atraentes e eficazes para a educação do Novo Ensino Médio. Conforme o aprofundamento dos estudos teóricos o envolvimento de educadores dos diversos níveis e segmentos, comprovou na análise da prática reflexiva (reflexão-ação-reflexão) as necessidades apontadas em acordo com a realidade vivenciada por estes profissionais.

Vale ressaltar que as competências e habilidades de cada educador é resultado não apenas de suas vivências e experiências enquanto educador, mas também de uma formação continuada constante, visto que o próprio mercado de trabalho atual exige isso de qualquer trabalhador, e, principalmente do educador, principal responsável por muitas mudanças e transformações na sociedade, através da educação. No seu alcance para com o desenvolvimento do aluno pode ser utilizada como uma ótima ferramenta de estimulação em casos de déficits e dificuldades encontradas em alguns aspectos do desenvolvimento diversificado.

Consideramos que em uma perspectiva do aluno como sujeito de direitos, os professores das escolas de educação do Novo Ensino Médio necessitam fazer acontecer uma prática que contrarie a lógica de exclusão social das infâncias menos favorecidas, com novos pressupostos teóricos e práticos, não centrado somente na figura do professor. Porém, os docentes ou qualquer outro profissional que lida com estas discentes devem ser atentos ao desenvolvimento diversificado e não se deter, apenas, aos aspectos isolados, uma vez que todos os aspectos estão interligados e exercem influências, onde deve observar esses jovens em todo o seu contexto e nunca separadamente.

Contudo, entender que uma prática que contrarie a lógica da exclusão nunca poderá ser executada no contexto das políticas educacionais atuais, porque elas tiraram do docente todo o controle do seu processo de trabalho, já que elas o submeteram à lógica do neoliberalismo. O fim da exclusão no Brasil passa por práticas educacionais emancipatórias e de docentes que tenham liberdade para atuar dessa forma.

Salientamos a necessidade de novos olhares para a docência, neste tempo que transitamos por diversas correntes pedagógicas e de mudanças vertiginosas na configuração das relações sociais, de modo que a escola não pode ser excluída deste contexto. Tendo isso em mente e entendendo que muitas conexões são estabelecidas durante os anos de Ensino Médio, precisamos criar um ambiente que conecta toda a comunidade escolar. Dessa maneira, a Plataforma de Ensino Eleva acredita que é mais do que um Sistema de Ensino, porque acreditamos que, juntos, podemos criar uma grande rede de conexão educacional. Embora as pesquisas e intervenções realizadas no contexto escolar ainda é um tanto discretas, vê-se que os docentes já percebem e reconhecem a necessidade de introduzir métodos inovadores no contexto educacional.

No exercício docente o professor é, diariamente, levado a tomar importantes decisões, quer seja no momento da interação real com o aluno, ou seja, ao ministrar a aula, quer no momento de planejar a aula junto com o corpo docente, ou ainda quando realiza a observação do aluno no contexto escolar. Vale refletir sobre a prática do professor a partir da inserção de disciplinas diversificadas dentro da sala de aula, do planejamento antes da aula, da aplicabilidade do mesmo e da sua responsabilidade em utilizar metodologias diferenciadas e inovadoras em conjunto com o conteúdo obrigatório. Por outro lado, sabemos que essas decisões são de caráter apenas operacional. As decisões que efetivamente passam pela temática das políticas públicas, sobre currículos e planos de carreira, essas são negadas aos professores e tomadas pelos atores políticos que nunca foram docentes na educação básica.

Ainda, mesmo com este amplo papel no desenvolvimento de todos alunos e professores, ainda é grande a falta de capacitação nos educadores desta nova fase de modalidade. Talvez a descrença no modelo possa ser uma hipótese a ser trabalhada em uma nova pesquisa para avaliar porque os docentes não fazem parte dos programas de formação continuada.

O presente trabalho trouxe os desafios para os professores do novo ensino médio da Escola Professor no Município de Sobral-CE buscando promover a reflexão dos educadores sobre a inserção de uma nova forma de ensino, com intuito de contribuir, de forma positiva, com as práticas docentes. Diante desse contexto fica a importância e a valorização do ensino e aprendizagem como ponto de partida essencial para o desenvolvimento dos alunos do Novo Ensino Médio.

Acredita-se que os objetivos propostos foram alcançados com êxito e espera-se que a presente pesquisa traga diversos frutos para o âmbito pedagógico e acadêmico. Ainda, acredita-se que no lócus onde a presente pesquisa foi realizada, os frutos já estão sendo colhidos a partir do fortalecimento da implantação do novo ensino médio da consciência dos docentes de buscar novas estratégias e métodos de ensino.

A presente pesquisa também traz algumas limitações, o que é comum, pois, a partir destas limitações, outras pesquisas vêm com o intuito de abarcar o que essa não conseguiu. Como por exemplo, a quantidade de entrevistados, trata-se de um número limitado e reduzido de docentes, certamente, quanto maior o número de entrevistados, mais fidedigno seria o resultado, não só para esta, mas para qualquer outra pesquisa.

Para finalizar, de forma a responder a problemática aqui apresentada, quais são as especificidades da educação do Novo Ensino Médio? No que elas implicam na formação de professores para esta área? Dessa forma, a formação pode propiciar estímulos ao desenvolvimento profissional dos docentes da Educação básica, promovendo assim uma preparação crítico-reflexiva, que favoreça o ensino e aprendizagem, tornando-o eficaz e de qualidade. Contudo, isso é algo que exige um processo de reflexão bem amplo, assim como muito trabalho, ou seja, não basta somente realizar registros e participar de discussões a respeito dos inúmeros problemas que surgem no decorrer da prática pedagógica. É preciso que o educador também reflita sobre os conteúdos que ensina, se estes estão sendo úteis aos alunos.

A presente pesquisa também propôs abordar o significado, sendo assim, vê-se que é importante para o jovem conseguir compreender, conhecer e elaborar seu próprio conhecimento e então transforma-se em cidadã, sendo capaz de desempenhar seu papel com dignidade e consciência. Pode-se propor, portanto, aos docentes dessa área, que transformem o conhecimento específico em estratégia pedagógica assim poderão, sem sombra de dúvidas, vivenciar como mediadores do conhecimento, o real significado da aprendizagem atrelado ao desejo e prazer de aprender.

A partir da elaboração da presente pesquisa, pode-se propor aos educadores que trabalham com a faixa etária de jovens e adultos no dia a dia, que transformem suas formas de ensinar em intervenção pedagógica para que vivenciem, como mediadores do saber, o real e verdadeiro significado do aprender com sede, desejo, prazer e vontade.

Podemos refletir acerca da pedagogia, que, por assim dizer, não deveria se manter como nomenclatura associada de como ensinar e de como aprender, mas, deveria modificar a educação como sendo um desafio, transformando a árdua missão do educador a propor intervenções naturalistas que tenham a ideia de atividade a trazer equilíbrio do aluno, aquele que é construtor do seu próprio conhecimento.

Desse modo, por entender que os resultados apresentados não se limitam a esta pesquisa. Logo, considera-se, no entanto a necessidade de um estudo mais profundo, visto que é na sala de aula que a o jovem se destaca, uma vez isso não acontecendo, busca-se pesquisar quais motivos. Por esta razão, encontram-se abertas a novas possibilidades, haja vista ser este um referencial para novos estudos,

além de que se possa dar mais ênfase ao que pode motivar ou desestimular a prática educativa envolvendo ações inovadoras na prática do professor em sala de aula.

Com isso, é preciso valorizar as atividades em sala ou fora dela na percepção de uma vida natural, espontânea e necessária a todos os jovens, reivindicando a concretização de políticas públicas efetivas para a formação e valorização do educador aliadas a outras também necessárias.

Dito isso, estamos cientes de que este trabalho poderá subsidiar reflexões e provocar discussões necessárias e urgentes sobre a formação para professores do novo ensino médio. Com efeito, atuar enquanto pesquisadores, bem como participar dessa discussão, e, outrossim, cobrar do Poder Público a garantia/concretização dos direitos de todos os estudantes. Direitos que, não raro, permanecem no papel.

REFERÊNCIAS

A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. Educação, Sociedade & Culturas no. 70. 1998. p.57-82. Acesso em: 12 fev. 2022.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, p. 28-33, 2018.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; DA SILVA, Andréia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019.

ALEXANDER, B., Adams Becker, S., and Cummins, M. (2016). *Digital Literacy: An NMC Horizon Project Strategic Brief*. Volume 3.3, October 2016. Austin, Texas: The New Media Consortium.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. *A formação continuada de professores no Brasil*. Universidade Estadual de Maringá. Sem. de Pesquisa do PPE. Maringá, 2011.

ALINE C. T. **A função Social da Escola**. Disponível em: Acesso em 20 de maio de 2015.

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ANTUNES, R.. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?. **Serviço Social & Sociedade**, 2011 (107), jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/3JD9n46H3Dhn7BYbZ3wzC7t/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 23 jan.2023.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 2006.

ARAÚJO, R. M. de L. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ÁRIES, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio**. Disponível em: Disponível em: http://pibid.ufsc.br/files/2016/10/nota_abdc_mp746.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio MP do Ensino Médio - Autoritária na forma e equivocada em conteúdo**. Rio de Janeiro: ANPEd, 23 set. 2016. Disponível em: Disponível em:

<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Manifesto contra a Medida Provisória nº 746/2016**. Goiânia, 12 out. 2016. Disponível em: Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf> Acesso em: 12 fev. 2022.

BARBOSA, Carlos Soares; DE SOUZA, José Carlos Lima. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. e-Mosaicos, v. 8, n. 19, p. 94-107, 2019.

BARROS, C.S.G. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática 1987.

BELSHAW, Douglas A.J. (2012). What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation, Durham theses, Durham University.

BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. Revista Ibero-Americana de estudos em educação, p. 205-214, 2017.

BOCLIN, Roberto. Justificativa para um novo ensino técnico. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 24, p. 399-411, 2019

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jan.2023.

BRASIL . Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. **Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018**. 2018. Disponível em: Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 12. fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2018, Seção 1, p. 49. Disponível em: <[http:// portal .mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311 -pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192)>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC formará professores para implementação do Novo Ensino Médio no Brasil**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-formara-professores-para-implementacao-do-novo-ensino-medio-no-brasil>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Novo Ensino Médio traz organização curricular mais flexível e próxima à realidade do estudante**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/novo-ensino-medio->

traz-organizacao-curricular-mais-flexivel-e-proxima-a-realidade-do-estudante. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRZEZINSKI, I. Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Papirus Editora, 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Em Acesso em: 23 Maio 2015.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo. Currículo sem Fronteiras , v. 20, n. 1, pág. 251-267, 2020.

CARVALHO, R. S. DE; SILVA, R. R. D. DA. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. Educar em Revista, n. Educ. rev., 2017 (63), jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/er/a/Zmk59Kk7hhDBbfQdYm4X7Gv/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 30 jan.2023.

CASTRO, Fabíula Gomes de. Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-Campus Gurupi: Reflexos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. 2016.

COLLIER, A. (2011). "Making the Case for Digital Citizenship." Slidesharepresentation. <http://www.slideshare.net/annecollier/making-the-case-for-digital-citizenship-111104>.

COMPIANI, Maurício. Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza. Ciências em Foco, v. 11, n. 1, p. 16-16, 2018.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. "SERÍAMOS A POLÍTICA QUE CRITICAMOS?": a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 10, n. 19, p. 125-152, 2020.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019.

CRUZ, Andreia. e ALMEIDA, Adriana de. A BNCC e BNC –Formação como indutora do apagamento da formação docente. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, e-20518.055, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20518/209209217105>

. Acesso em: 29 jan.2023.

DA SILVA, Lady Daiana Oliveira; MOREIRA, Núbia Regina. O currículo de sociologia e a luta política pela diversidade étnico-racial no ensino médio: BNCC. Revista e-Curriculum, v. 18, n. 4, p. 1915-1933, 2020.

DE MEDEIROS COSTA, Izanete; FREIRE, Antonio Júlio Garcia. A BNCC E A COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA EM FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.2021.

DE MELO, Ticiane Gonçalves Sousa; MOURA, Dante Henrique. PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil. HOLOS, v. 3, p. 3-15, 2017.

DE ORNELLAS, Janaína Farias; SILVA, Luana Cristeinsen. O Ensino Fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. 2019.

DE PONTES, Márcio Matoso. A temática 'Probabilidade e Estatística' nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da promulgação da BNCC: percepções pedagógicas. Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 5, n. 12, 2019.

DE SOUZA ANTUNES, Marina Ferreira. O currículo como materialização do Estado gerencial: a BNCC em questão. Movimento-revista de educação , n. 10, pág. 43-62, 2019.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. Educação & Sociedade, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Distrito Federal: pressupostos teóricos. 1ªedição. Brasília: SEEDF, GDF, 90p. 2014a.

DUARTE, A. **Políticas Educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições.** In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. Políticas Públicas e Educação:regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

EDILAINE V., SANDRA C. M. V. **Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais.** São Paulo: UNOPAR, 2014.

EGGERT, Katia Monica Verdim. ALUNOS DIGITAIS: UMA OPORTUNIDADE DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO CONTRATURNO ESCOLAR. In: Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. 2021.

EHMANN, Marcia. **O impacto do Novo Ensino Médio na formação de professores.** Centro de Tecnologia UFRJ, 2021. Disponível em: <https://ct.ufrj.br/o-impacto-do-novo-ensino-medio-na-formacao-de-professores/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ELLIOTT, J. La invstigación-acción em educación. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

FALLOON, Garry. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, v. 68, n. 5, p. 2449-2472, 2020.

FERREIRA, Fernando; ABREU, Richard James; LOUZADA-SILVA, Daniel. Desafios da articulação entre o novo ensino médio e a BNCC: o caso do Distrito Federal. *Em Aberto*, v. 33, n. 107, 2020.

FERREIRA, Ioneli da Silva Bessa. A formação dos professores: Saberes e Práticas de Letramento na Educação de Jovens e Adultos. 2007. Tese de Doutorado. (Dissertação de Mestrado). UFPA

FERREIRA, Luis Carlos. A Educação de Jovens e Adultos em tempos (im) prováveis e de (in) certezas: a BNCC em discussão. *Revista Augustus*, v. 24, n. 47, p. 9-27, 2019.

FERRETTI, C. J.. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. Educ. Soc., 2002 23(81), dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tfLMNG8jgrk6nT5K9sSC3yP/#ModalHowcite>. Acesso em: 30 jan.2023.

FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves; FIALHO, Marcelito Lopes. A EXPANSÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA EAD.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder.** São Paulo: Graal, 2021.

FREIRE, Ana Maria (org). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** São Paulo. UNESP. 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 12ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2005.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M.. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações** (Campo Grande), v. 21, n. Interações (Campo Grande), 2020 21(1), jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/mKyFS8yfpmkLbFDwffYnbzL/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 30 jan.2023.

GALIAN, C. V. A.; PIETRI, É. D.; SASSERON, L. H. Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: DOS PCNS À BNCC. **Educação em Revista**, v. 37, n, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TfShpFyDpxkCHyJ8hwwVBbQ/#ModalHowcite>. Acesso em: 29 jan.2023.

GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 201

GATTI, Bernardete. Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. Editora Atlas S.A. 2008.

GIROUX, H. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Autores Associados, 1987.

Goldemberg, J. **O repensar da educação no Brasil**, Disponível em: Acesso em: 20 de Maio de 2015.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos. *EccoS–Revista Científica*, n. 52, p. 10678, 2020a.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos. *EccoS–Revista Científica*, n. 52, p. 10678, 2020b.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; GUERRA, Dhyovana; DEITOS, Roberto Antonio. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, p. 891-908, 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Trilhas de Aprofundamento**. Ceará: Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2017.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Práticas pedagógicas inovadoras e TIC: uma parceria entre universidade e rede pública de ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2018. p. 3630.

JUNIOR, C. A. S. da S. **AS CONTRADIÇÕES E OMISSÕES DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**: uma análise a partir dos principais documentos estruturantes. UFPA, 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte, 2021. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8646-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998

KISHIMOTO. **Brinquedo e brincadeira**. In SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (org.) 4 ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 2000

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In PICONEZ, S. C. B. (Org.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. 24ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=destaques>. Acesso em: 23 jan.2023.

LAMBACH, Marcelo; MARQUES, Carlos Alberto; DA SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. Limites e Avanços no Uso da Concepção Freiriana em Curso de Formação de Professores de Química da EJA. Revista Debates em Ensino de Química, v. 6, n. 2, p. 65-81, 202

LAROUSSE, K. Pequeno dicionário enciclopédico Koogan Larousse. Rio de Janeiro: Larousse, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus, professor, Adeus, Professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. [S. l.]: Cortez Editora, 200

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v.13, n. 25, p. 59-75, 6/7 jan./mai. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. Retratos da escola, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2011.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postadas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). Revista Linhas , v. 20, n. 43, pág. 184-204, 2019.

MAIA, Dennys Leite; BARRETO, Marcilia Chagas. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. EFT: Educação, Formação & Tecnologias, v. 5, n. 1, p. 47-61, 2012.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 24, n. 1, 2008.

MARCELLINO, N. C. Pedagogia da animação. São Paulo: Papirus, 1990. OLIVEIRA, V. B. (Org.) **O Brincar e a Criança**: Petrópolis: Vozes, 1996.

MELLO, Cleverson Molinari et al. A educação profissional e tecnológica no contexto da expansão dos institutos de educação, ciência e tecnologia (Lei 11.892/08). 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A EDUCAÇÃO É A BASE. 2017, MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 18 jul 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Capes dá início ao pagamento de bolsas da Residência Pedagógica. Portal Oficial do MEC, 2018). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica>. Acesso em: 18 maio 2022.

MIRA, M. M. Estágio supervisionado na formação do pedagogo: possibilidades e desafios. Curitiba: Appris, 2015.

MORAES, M. C. O Paradigma educacional emergente. 16ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAES, C. S. V. et al. Reforma do ensino médio: a institucionalização do apartheid social na educação. **Educação & Sociedade**, v. 43, n. Educ. Soc., 2022 43, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CQL85LFng8qhDk9dnF93vvs/?lang=pt#>. Acesso em: 23 jan.2023.

MORAES, Marilei Schackow; CUNHA, Silmara dos Santos da; VOIGT, Jane Mery Richter. Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC. V COLBEDUCA– Colóquio Luso-Brasileiro de Educação , v. 29, 2019.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

NÓVOA, A.. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, 2017 47(166), out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt#ModalHowcite>.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil–elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). Revista Iberoamericana de Educación, v. 29, n. 1, p. 1-18, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O objetivo da reforma do ensino médio é reproduzir a exclusão social. **EPSJV/Fiocruz**. 12/04/2019. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-objetivo-da-reforma-do-ensino-medio-e-reproduzir-a-exclusao-social>. Acesso em: 23 jan.2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado**. Pro-Posições [online]. v. 23, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkR/#>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação, p. 11-30, 2002.

PFEIFFER, Claudia; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC– Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos ¹. Revista Investigações Vol, v. 31, n. 2, 2018.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e Representação**. Rio de Janeiro: Zahar,1978.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PICONEZ, S. C. B. (Org.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. 24^a ed. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. L. Diferentes concepções do estágio obrigatório. In. GURIDI, V. M.; PIOKER-HARA, F. C. (Org.). Experiências de ensino nos estágios obrigatórios. Campinas: Alínea, 2013.

PUCPR. Projeto Pedagógico do Curso. Licenciatura em Pedagogia, Curitiba-PR, 2013.

QUADROS-FLORES, Paula; RAPOSO-RIVAS, Manuela. A inclusão de tecnologias digitais na educação:(re) construção da identidade profissional docente na prática. Revista *Prácticum*, v. 2, n. 2, p. 3-16, 2017.

RAMOS, Mozart Neves. **Precisamos mudar a formação dos professores para ter sucesso na implementação do Novo Ensino Médio**. Nova Escola, 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20323/precisamos-mudar-a-formacao-dos-professores-para-ter-sucesso-na-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 12 fev. 2022.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Editora Ibpex, 2º Ed. 2011.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Editora Ibpex, 2º Ed. 2011.

REDDY, Pritika; SHARMA, Bibhya; CHAUDHARY, Kaylash. Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, v. 11, n. 2, p. 65-94, 2020.

RESENDE, C. A. **Didática em perspectiva**. São Paulo: Tropical, 1999.

RIBEIRO, Ana Melissa Moraes. A reforma empresarial da educação e o novo ensino médio. 2019.

RIGUETTI, Matheus Augusto Moreira; CASTRO, Victória Caroline de; SILVA, Rogério de Souza. O novo ensino médio como ferramenta reprodutora do capital cultural. **Scientia Vitae**, Volume 7, número 24, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://www.revistafpsr.com/v7n24p01a09.pdf>. Acesso em: 30 jan.2023.

ROLDÃO, M. C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintos do profissional docente. IN. ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010.

ROSAMILHA, N. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo, Pioneira, 2019.

SANTOS, Dinelise Sousa et al. O lugar da educação profissional e tecnológica na reforma do ensino médio em contexto brasileiro: da lei nº 13.145/2017 à BNCC.

Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 19, p. e9488-e9488, 2020.

SANTOS, L. C. **Crianças com dificuldade de aprendizagem: estudo de seguimento**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós- Graduação em Saúde Mental, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (2011).

SANTOS, S. M. P. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

SAVIANI, Dermeval et al. Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. Revista brasileira de história da educação, v. 11, n. 3 [27], p. 13-45, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. Germinal: Marxismo e educação em debate, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. Revista Faz Ciência, v. 12, n. 16, p. 13-36, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poiesis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SEBRAE. Endividamento. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/Busca?q=endividamento>. Acesso em: 31 jan.2023.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEDUC, Secretária da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC nº 143, de 20-12-2021**. São Paulo, 2021. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%20143,%20DE%2020-12-2021.PDF?Time=21/12/2021%2014:32:24>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SILVA, E. L. & MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Ed. Rev. Atual. 2001.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO**. Educação em Revista [online]. 2018, v. 34. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt&format=pdf>.

SNEYDERS, G. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SILVA, R. R. D. da. Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/ijep/a/6LYpyy3rZKM6MB5JZ7z45LF/?lang=pt#ModalHowcite>.
29 jan.2023.

SOBRINHO, A. F. **O Estudante não é mais aquele! E agora, Professor?** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

SRE VARGINHA. **Nova proposta da organização curricular do Novo Ensino Médio.** Minas Gerais, 2021. Disponível em:
<https://srevarginha.educacao.mg.gov.br/index.php/home/institucional/organograma/2-uncategorised/484-novas-propostas-da-organizacao-curricular-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 12 fev. 2022.

STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata, 1985.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista brasileira de educação, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TINING, Ricardo. (2004) Repensando a formação de professores de HPE: reflexões sobre saberes, identidades e formas de pensar . Revista Ásia-Pacífico de Educação de Professores 32:3, páginas 241-253.

TOHARA, Abdul Jalil Toha et al. Exploring Digital Literacy Strategies for Students with Special Educational Needs in the Digital Age. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), v. 12, n. 9, p. 3345-3358, 2021.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. Paraná: EDUCERE, v. 7, p. 8, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZABALZA, M. A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K. M Uma análise crítica sobre a “reflexão” como Conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554

ZEICHNER, K. M. Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZITZKE, Viviane Aquino; DE TUNES PINTO, Elisane Ortiz. A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. Revista Thema, v. 17, n. 2, p. 407-416, 2020.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES

01- SEU NOME (OPCIONAL, LOGO, SE POSSIVEL, COLOCAR AS INICIAIS)

02 – ESCOLA EM QUE ATUA?

03 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA NA EDUCAÇÃO

A- Entre 0 a 5 anos

B – Entre 5 a 10 anos

C - Há mais de 10 anos

04- HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA NESTA ESCOLA?

- A- Entre 0 a 5 anos
- B – Entre 5 a 10 anos
- C - Há mais de 10 anos

05- QUAL SUA FUNÇÃO NA ESCOLA

- A- Professor(a) Regente se Sala de Aula
- B – Professor dos espaços Pedagógicos
- C- Gestor Escolar

05- A ESCOLA QUE VOCÊ ATUA IMPLANTOU O NOVO ENSINO MÉDIO?

- A_ Sim
- B – Não
- C- Não sei informar

06- QUAL A MODALIDADE DA ESCOLA ATUA ?

- A- Regular
- B- Tempo Integral
- C- Profissional

07- Você participou de Formação de Professores para implantação do Novo Ensino Médio na escola que você atua?

- A) Sim
- B) Não
- C) Não houve formação

08- Você participa de Formação de Professores voltada ao Novo Ensino Médio?

- A) Sim
- B) Não
- C) Prefiro não responder

09- Com base na sua resposta anterior, com que frequência você participa de formações, livre ou encaminhadas pela instituição?

- A- Semanalmente
- B – Mensal ou Bimestral
- C- Exploraticamente

10- NOVO ENSINO MÉDIO TEM PROPORCIONADO MELHORIAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM?

- A_ Sim
- B – Não
- C- Não sei informar

Justifique sua resposta: _____

11- O NOVO ENSINO MÉDIO AJUDA NO PROTAGONISMO ESTUDANTIL

- A_ Sim
- B – Não
- C- Não sei informar

Justifique sua resposta: _____

12- VOCÊ CONHECE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)?

- A_ Sim
- B – Não
- C- Não sei informar

13- Na SUA OPINIÃO O NOVO ENSINO MÉDIO AJUDA NO PROTAGONISMO ESTUDANTIL

- A_ Sim
- B – Não
- C- Prefiro não responder

Justifique sua resposta: _____

14- PARA VOCÊ O QUE MELHOR SE ADEQUA AO CONCEITO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS:

- A- Apoio a gestão que facilita a complementação da carga horária do professor
- B -Aprofundamento de conteúdos de uma ou mais áreas de conhecimento
- C- Um novo olhar para o trabalho pedagógico do professor

15- Qual o modelo da carga horária trabalhada na escola que você atua?

- a) 1.800 horas de Formação Geral Básica somente na 1ª série do Ensino Médio complementadas de 1200 horas de Itinerário Formativo.
- b) 1.800 horas de Formação Geral Básica nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio complementadas de 1200 horas de Itinerário Formativo.
- b) 1.800 horas de Formação Geral Básica nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio complementadas de 1200 horas de Itinerário Formativo.

16- Conhecendo os eixos estruturantes, quais os que melhor se adequam a realidade educacional trabalhados ou a serem trabalhados pelos professores que atuam no Novo Ensino Médio na escola que você atua?

- a) investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.
- b) investigação científica, formação para o trabalho, foco no trabalho do professor
- C) Desconheço os eixos trabalhados

17- De que forma você vê o currículo do Novo Ensino Médio no tocante a aprendizagem?

- A- Positivamente
- B – Negativamente
- C- Prefiro não responder?

Aponte aspectos/fatores que justifiquem sua resposta. _____

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado(a) _____ gestor(a) escolar da Escola Professor Arruda.

Esta pesquisa OS DESAFIOS PARA OS PROFESSORES DO NOVO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PROFESSOR ARRUDA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE, será desenvolvida por meio da aplicação de questionários aos professores que lecionam na educação dessa instituição.

Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar a participação voluntária neste estudo que visa os docentes compreendem e executarem atividades a partir da modalidade do Novo Ensino Médio.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao investigador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Contato: Maria Nágila Mendes Coelho, telefone (85) XXXXX-XXXX, endereço eletrônico: XXXXXXXXXXX. É garantida aos sujeitos de pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento do pesquisador.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Comprometo-me, como pesquisadora principal, a utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa.

_____, _____/_____

Assinatura do pesquisador

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu _____, abaixo assinado, responsável pelo Centro Municipal de Ensino Infantil “Giselda Fernandes Soares, autorizo a realização do estudo sobre OS DESAFIOS PARA OS PROFESSORES DO NOVO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PROFESSOR ARRUDA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE, da Escola Professor Arruda”, a ser conduzido pelo pesquisador abaixo relacionado. Fui informada pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante da presente pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Sobral -CE, 01 de JUNHO de 2022.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Nome e Assinatura do pesquisador

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

Concordo em participar da pesquisa intitulada “OS DESAFIOS PARA OS PROFESSORES DO NOVO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PROFESSOR ARRUDA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE, de autoria Maria Nágila Mendes Coelho, (pesquisadora), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo WORD ECUMENICAL UNIVERSITY, orientada pelo professor DR.Jorge Luiz Pereira Correia

A referida pesquisa é do tipo descritiva, que envolve pesquisa de campo, segundo as abordagens qualitativas. Tem por objetivo principal detectar OS DESAFIOS PARA OS PROFESSORES DO NOVO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PROFESSOR ARRUDA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE na escola, articular uma forma de a escola poder contribuir, analisar possibilidades de novas posturas para melhorar o rendimento dos alunos em sala de aula, considerar boas atitudes estudantis da educação do Novo Ensino Médio para o bom andamento educacional

Declaro ter sido devidamente informado pelo pesquisador dos objetivos, das metodologias e dinâmicas que seriam empregadas durante a pesquisa e dos possíveis desdobramentos da mesma. Especialmente, estou ciente de que em nenhum momento serei identificado por meio de meu nome verdadeiro, garantindo o sigilo e o anonimato das informações e opiniões que estarei fornecendo.

() **Autorizo o pesquisador a utilizar as informações que forneci** (em encontros coletivos, entrevistas individuais e/ou em grupo), na elaboração de sua tese de mestrado e de outras possíveis publicações decorrentes.

DATA: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Assinatura do Participante