



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



MARIA NÚBIA DA SILVA FERREIRA

**O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO
COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA**



TERESINA-PI

2024

MARIA NÚBIA DA SILVA FERREIRA

**O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO
COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas da docência

Orientadora: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes

TERESINA-PI

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

F383c Ferreira, Maria Nubia da Silva

O Currículo do Ensino Médio no contexto da Base Nacional Comum Curricular e os desafios da prática docente no cotidiano da escola pública / Maria Nubia da Silva Ferreira. – 2024.
210 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.

“Orientadora: Profa. Dr^a. Neide Cavalcante Guedes.”

1. Ensino médio. 2. Currículo. 3. Prática docente.
I. Guedes, Neide Cavalcante. II. Título.

CDD 373

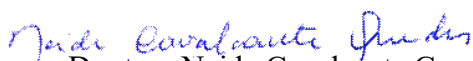
MARIA NÚBIA DA SILVA FERREIRA

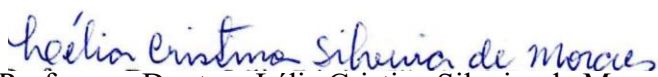
**O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO
COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação

Data da Aprovação: 19 / 11 / 2024

BANCA EXAMINADORA


Professora Doutora Neide Cavalcante Guedes
Orientadora (UFPI)


Professora Doutora Lélia Cristina Silveira de Moraes
Avaliadora Externa (UFMA)


Professora Doutora Josania Lima Portela Carvalhêdo
Avaliadora Interna (UFPI)


Professora Doutora Emmanoela Moreira Maciel
Avaliadora Externa (IFPI)


Professora Doutora Antonia Edna Brito
Avaliadora Interna (UFPI)

Dedico esta pesquisa a Deus, pelo dom da vida e por todas as bênçãos e livramentos.

Aos meus pais, Antônio e Amélia, por terem me ensinado e cuidado tão bem de mim desde sempre.

A minha irmã, Nubiene, por tanto amor e cuidado desde sempre.

A minha amada “Vó Joaquina (*In memoriam*) por tantos ensinamentos “de vida”, com amor e humildade

A meu estimado padrinho, José Luis (*In memoriam*), por tanto ter contribuído na minha educação.

À “Socorro” (*In memoriam*) por tanto ter contribuído com minha alfabetização

À profa. Dra. Osmarina (*In memoriam*), pela companhia nas manhãs no PPGEd

À Joliana Pet (*In memoriam*), pelo sentimento de cuidado e proteção.

A todos os meus parentes, amigos, colegas de profissão e todas as pessoas que fazem parte de minha história de vida

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por não me deixar desistir em meio a todas as provas!

A Nossa senhora dos Remédios, Nossa Senhora da Conceição, a São Bento, por atenderem minhas orações, intercederem por mim, e por todos os livramentos!!!!

Agradeço aos meus amados pais, Antônio Luís e Maria Amélia, por todo amor e por acreditarem em meus sonhos, sendo eles os responsáveis pelas minhas primeiras aprendizagens.

A minha irmã, Nubiene, por acreditar em mim e sempre estar ao meu lado e pelo amor incondicional a mim dedicado todos esses anos. E, também, ao “amor da minha vida”, meu afilhado Adryel!!! Amo vocês!!!

Ao meu esposo, José Augusto, pela compreensão, pelo companheirismo, cuidado, paciência e afeto.

Às amigas-irmãs de infância, Claudiane e Lidiana, que me acompanharam por longas datas, e também na jornada de conseguir aprovação no mestrado. Gratidão!!!!

À professora Dr.^a Neide Cavalcante Guedes, minha orientadora e inspiração de vida e profissional, por ter acreditado e investido em mim como sua orientanda, por todo aprendizado que me proporciona, pelas orientações e oportunidades ao longo destes anos. Minha sincera gratidão!!!

Às professoras Dr.^a Josania Lima Portela Carvalhêdo, Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes que aceitaram o convite para participar das bancas de qualificação e defesa, pela leitura cuidadosa e valiosas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa e para minha formação como pesquisadora em Educação.

Às professoras Dr.^a Antonia Edna Brito e Dr.^a Emanoela Moreira Maciel por aceitarem o convite para participar da Banca de Defesa.

Aos Professores Doutores: Eliana de Sousa Alencar Marques, Maria Escolástica de Moura Santos, Luísa Xavier de Oliveira, Rosana Evangelista da Cruz, Elmo de Souza Lima e Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, pelas valiosas aprendizagens nas disciplinas ministradas, pelo carinho, preocupação e atenção comigo. Gratidão!!!

Aos integrantes do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação Gestão e Currículo - NUFAGEC, pelo compartilhamento de conhecimento, pelas valiosas aprendizagens construídas e pelos momentos incríveis de reflexões e aprendizado. Aqui, em especial, a professora Dr.^a Hilda Mara, pessoa iluminada, de um coração lindo! Gratidão por todo carinho!

Aos colegas da 34ª turma do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, pelo incentivo, conhecimentos e saberes compartilhados.

À Universidade Federal do Piauí (UFPI), pela oportunidade de realização do curso de Mestrado em Educação.

À amiga Joselma Ferreira, minha inspiração profissional, por ter motivado também em mim o desejo de cursar o mestrado e por ter me acompanhado, aconselhando e compartilhando seus conhecimentos comigo com tanto carinho e dedicação. Sou muito grata por tudo!!!!

À Zilda Tizziana, amizade construída de longa data, mas só reavivada durante os períodos de trabalho juntas e ao longo dessa luta pela conquista do mestrado, sua amizade me fez crescer como pessoa e como profissional. Minha querida amiga, obrigada por todos os ensinamentos e saberes compartilhados, pelos conselhos, pelas orientações, pela paciência, pelo carinho e cuidado comigo. Admiro muito você, principalmente por ser esse ser humano lindo, e iluminada e ter esse coração enorme e acolhedor. Gratidão por tudo!!!

E, de maneira carinhosa, ao querido amigo Tiago Pereira, pelo incentivo e conhecimentos compartilhados, pelos conselhos, cuidados e orientações, e por ser, para mim, um exemplo de ser humano sábio e admirável.

Às amigas Dryelle, pelo incentivo e ajuda desde antes do mestrado, por todas as contribuições e compartilhamentos de conhecimentos ao longo dos anos e, em especial, à amiga Wyrllanne, amizade construída durante o mestrado e que me fez crescer com tantos ensinamentos. Amiga, obrigada pelas conversas, pelo cuidado comigo e por seu carinho.

Ao Gerente Regional, Regiomar Pinto de Meirelles, por acreditar no meu potencial e me auxiliar ao longo de todo esse processo de estudo. Gratidão por todas as oportunidades!!!

Aos professores da rede estadual de ensino da 3ª Gerência Regional de Educação, Piri-piri-PI, em nome de Meirian Castro, Avelina Rosa, Jorgelane Mendes e Maria Teixeira (Bisé), pela oportunidade de partilhar as experiências e as inspirações que o ensino nos concede.

À amiga Dayse Cristine, por tanto cuidado e carinho ao longo desses anos. Gratidão!!!

Às diretoras Jayla e Joselina e às coordenadoras Ayanne e Hildamária, por todo acolhimento durante as observações em suas escolas.

As minhas amigas da rede municipal de ensino, em especial às amigas Claudete, Márcia, Lucinha e Layane, que também acreditaram em mim, na realização desse sonho.

Aos participantes da pesquisa, por compartilharem seus conhecimentos de vida e profissional e pela oportunidade que me deram de aprender um pouco mais com vocês.

A todos que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Muito obrigada!

“A Educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”.

Paulo Freire

FERREIRA, Maria Núbia da Silva. **O currículo do Ensino Médio no contexto da Base Nacional Comum Curricular e os desafios da prática docente no cotidiano da escola.** Orientadora: Neide Cavalcante Guedes. 2024. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

RESUMO

O objeto de investigação do estudo são os desafios dos professores do Ensino Médio da rede estadual do Piauí na implementação da BNCC e o cotidiano da prática docente. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPI), na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência e ao Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC). Partimos da seguinte questão: Quais os desafios dos professores da rede estadual do Piauí, que atuam no Ensino Médio, na implementação do currículo com base na BNCC, considerando o cotidiano da prática docente no âmbito da escola? Tem como objetivo compreender os desafios dos professores da rede estadual do Piauí, que atuam no Ensino Médio, na implementação do currículo com base na BNCC, considerando o cotidiano da prática docente no âmbito da escola pública e, de forma específica: Descrever como os professores do Ensino Médio compreendem o currículo no cotidiano escolar, a partir do que estabelece a Base Nacional Comum Curricular; Analisar como os docentes da formação geral básica implementam o currículo nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, considerando as aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio; Identificar os desafios presentes na prática dos professores do Ensino Médio quanto à implementação do currículo conforme prescreve o documento curricular; Partimos do pressuposto de que a participação dos professores é fundamental tanto no processo de produção e implantação da BNCC quanto do currículo no Ensino Médio, considerando os desafios que se manifestam no cotidiano escolar. Esta pesquisa está alicerçada nos princípios da Etnometodologia enquanto teoria do social, e na Teoria da Atuação como bases metodológicas para, a partir dos dispositivos observação participante, memorial de formação e prática e rodas de conversa construir e analisar os dados. O campo empírico constitui-se de duas escolas públicas do estado do Piauí (sendo uma na zona rural e a outra na zona urbana), situadas no município de Piripiri-PI e quatro (04) professores da formação geral básica, que ministram aulas nas turmas de 1ª a 3ª séries do ensino médio. Os dados revelam inúmeros desafios que atravessam o cotidiano docente dificultando e fragilizando as relações no processo de ensinar e aprender. As conclusões se encaminham no sentido de que os professores revelam a importância de conhecer melhor esses documentos e reafirmam a necessidade de orientações e estudos mais sistematizados, considerando que tanto o texto da BNCC como o do Novo Currículo do Ensino Médio ainda são complexos, principalmente quando se manifestam em suas práticas. Por fim reafirmamos a importância de se entender que tanto a BNCC como o currículo se configuram para além do ato de dominar o que a legislação e os reguladores educacionais ordenam, ou orientam diante das políticas educacionais curriculares para a prática de ensino, considerando que o professor precisa compreender a relevância do currículo e sua implementação diante do sistema escolar, para repensar e construir sua própria prática como sujeitos atuantes dessa política.

Palavras-chave: Ensino Médio; BNCC; currículo; etnometodologia; prática docente; teoria da atuação.

FERREIRA, Maria Núbia da Silva. **The High School curriculum in the context of the National Common Curricular Base and the challenges of teaching practice in everyday school life.** Advisor: Neide Cavalcante Guedes. 2024. 206f. Dissertation (Master's in Education). Postgraduate Program in Education. Center for Education Sciences. Federal University of Piauí, Teresina, 2024.

ABSTRACT

The object of investigation of the study are the challenges of teachers from the Piauí state network who work in high school and are linked to the Postgraduate Program in Education (UFPI), in the Research Line: Teacher Training and Teaching Practices and the Center for Studies on Training, Assessment, Management and Curriculum (NUFAGEC). We start with the following question: What are the challenges faced by teachers from the state network of Piauí, who work in high school, in implementing the curriculum based on the BNCC, considering the daily teaching practice within the school? and aims to understand the challenges of teachers from the state network of Piauí, who work in high school, in implementing the curriculum based on the BNCC, considering the daily teaching practice within the public school and, specifically: Describe how the High school teachers understand the curriculum in their daily school life, based on what is established by the National Common Curricular Base; Analyze how basic general education teachers implement the curriculum in pedagogical practices in everyday school life, considering the essential learning defined in the BNCC for Secondary Education; Identify the challenges present in the practice of high school teachers regarding the implementation of the curriculum as prescribed in the curriculum document; We start from the assumption that the participation of teachers is fundamental both in the production and implementation process of the BNCC and the curriculum in high school, considering the challenges that manifest themselves in everyday school life. This research is based on the principles of Ethnomethodology as a theory of the social, and on the Theory of Action as methodological bases for, using participant observation devices, training and practice memorials and conversation circles to construct and analyze the data. The empirical field consists of two public schools in the state of Piauí (one in the rural area and the other in the urban area), located in the municipality of Piri-piri-PI and four (04) basic general education teachers, who teach classes in the classes from 1st to 3rd grades of high school. The data reveal numerous challenges that permeate daily teaching, making relationships difficult and fragile in the process of teaching and learning. The conclusions are in the sense that teachers reveal the importance of knowing these documents better and reaffirm the need for more systematic guidance and studies, considering that both the BNCC text and the New High School Curriculum are still complex, especially when manifest themselves in their practices. Finally, we reaffirm the importance of understanding that both the BNCC and the curriculum are configured beyond the act of mastering what legislation and educational regulators order, or guide in the face of curricular educational policies for teaching practice, considering that the teacher needs to understand the relevance of the curriculum and its implementation in the school system, to rethink and build their own practice as active subjects of this policy.

Keywords: High School; BNCC; Curriculum; Ethnomethodology; Teaching Practice. Acting Theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01	- Teoria da atuação – Dimensões contextuais	49
Figura 02	- Categorias temáticas para analisar os dados.....	53
Figura 03	- Capa do Memorial disponibilizado aos interlocutores.....	63
Figura 04	- O Currículo como processo.....	95

FOTOS

Foto 01	- Observação de aula	57
Foto 02	- Observação de aula.....	58
Foto 03	- Observação de aula.....	59
Foto 04	- Observação de aula.....	60
Foto 05	- Observação de aula.....	61
Foto 06	- Encontro em Rodas de Conversas	66
Foto 07	- Fachada da Unidade Escolar Joaquim Manuel de Macedo.....	79
Foto 08	- Fachada da Unidade Escolar Professor Avelino Lopes.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	- Protocolo de Observação.....	56
Quadro 02	- Primeira Roda de Conversa.....	68
Quadro 03	- Segunda Roda de Conversa.....	69
Quadro 04	- Perfil Profissional dos Interlocutores.....	71
Quadro 05	- Distribuição da carga horária total para o Novo Ensino Médio....	126
Quadro 06	- Distribuição da carga horária anual por área de conhecimento....	128
Quadro 07	- Currículo trimestralizado – Matemática.....	152
Quadro 08	- Currículo trimestralizado – Língua Portuguesa.....	154
Quadro 09	- Estrutura do plano.....	156
Quadro 10	- Matriz curricular do Ensino Médio parcial diurno - 2024.....	158
Quadro 11	- Horário do Ensino Médio tempo parcial diurno.....	161

LISTA DE SIGLAS

ABNT	-	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CEE	-	Conselho Estadual de Educação
CEFAF	-	Centro de Formação do Servidor Antonino Freire
CEP	-	Comitê de Ética e Pesquisa
CETI	-	Centro Educacional de Tempo Integral
CFE	-	Conselho Federal de Educação
CLT	-	Consolidação das Leis de Trabalho
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	-	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EM	-	Ensino Médio
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	-	Formação Geral Básica
GRE	-	Gerência Regional de Educação
GSE	-	Gabinete
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IFs	-	Itinerários Formativos
IFPI	-	Instituto Federal do Piauí
LDB	-	Lei de Diretrizes e Base
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
NUGAFEC	-	Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo
OTP	-	Organização do Trabalho Pedagógico

PARFOR	-	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	-	Parâmetros curriculares Nacionais
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPC	-	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProBNCC	-	Programa de Apoio a Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEMI	-	Programa Ensino Médio Inovador
REM	-	Reforma do Ensino Médio
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPI	-	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
ScieLO	-	Scientific Eletronic Library On-Line
SEDUC	-	Secretaria Estadual de Educação
SUETPEJA	-	Superintendência de Ensino Técnico Profissional e Educação de Jovens e Adultos
SUPEN	-	Superintendência de Ensino
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT	-	Teoria Clássica dos Testes
TRI	-	Teoria de Resposta ao Item
UEs	-	Unidades Escolares
UESPI	-	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	-	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1	NOTAS INTRODUTÓRIAS: PORQUE ESTUDAR O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA BNCC -----	16
2	CAMINHOS PERCORRIDOS NA METODOLOGIA -----	27
2.1	ETNOMETODOLOGIA ENQUANTO TEORIA DO SOCIAL -----	28
2.2	TEORIA DA ATUAÇÃO: BASES PARA COMPREENDER E ANALISAR OS DADOS -----	46
2.3	DISPOSITIVOS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS -----	53
2.4	CAMPO EMPÍRICO: AS ESCOLAS E OS INTERLOCUTORES -----	70
2.4.1	Contextualização histórica e organização da Unidade escolar Joaquim Manuel de Macedo -----	79
2.4.2	Contextualização histórica e organização da Unidade escolar Professor Avelino Lopes -----	81
3	O CURRÍCULO, A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DA TEORIA DA ATUAÇÃO -----	86
3.1	ASPECTOS HISTÓRICOS: O CURRÍCULO, A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PIAUÍ -----	87
3.2	A BNCC DO ENSINO MÉDIO: O QUE CONTEMPLA O CURRÍCULO DO ESTADO DO PIAUÍ? -----	113
3.3	A TEORIA DA ATUAÇÃO E O CONTEXTO PRÁTICO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ: A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO -----	130
4	ANALISANDO A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DA ATUAÇÃO: ELEMENTOS PARA COMPREENDER OS DESAFIOS DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A BNCC -----	144
4.1	COMPREENSÕES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO-----	145
4.2	A BNCC E O CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR: NARRATIVAS DE PROFESSORES-----	164

5	ELEMENTOS PARA UMA CONCLUSÃO	169
	REFERÊNCIAS	176
	APÊNDICES	198
APÊNDICE A	– Termo de confidencialidade	199
APÊNDICE B	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	200
APÊNDICE C	– Carta de encaminhamento	204
APÊNDICE D	– Declaração dos pesquisadores	205
APÊNDICE E	– Roteiro do memorial de formação e da prática docente	206
APÊNDICE F	– Roteiro da observação da prática docente	209
APÊNDICE G	– Protocolo de observação	210
APÊNDICE H	– Roteiro das rodas de conversa	211



1 NOTAS INTRODUTÓRIAS: PORQUE ESTUDAR O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA BNCC



1 NOTAS INTRODUTÓRIAS: PORQUE ESTUDAR O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA BNCC

Começo esta introdução pedindo licença para escrever na primeira pessoa do singular com o intuito de aproximar os leitores ao entendimento do vínculo dessa temática em estudo no meu processo vivencial, formativo e profissional. Nesta parte do estudo, apresento algumas passagens de minha história de vida para uma compreensão do que desencadeou o meu interesse pela temática desta pesquisa e levando em consideração as particularidades de uma narrativa. Ao relatar minha história de vida escolar, rememoro minha trajetória de estudante, isso me fez sentir quão gratificante é percorrer nos caminhos do conhecimento, a importância do percurso de tornar-me uma professora. Uma parcela muito grande da minha vida foi destinada aos estudos, sempre buscando apropriar-me de saberes que produziram a minha identidade profissional e me conduziram até aqui. Por esse motivo, posso afirmar que estou muito emocionada e feliz por ter trilhado toda essa trajetória.

Minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional sempre esteve permeada pelo desejo de conhecer. A busca pelo conhecimento sempre esteve presente no meu ser, principalmente o conhecimento sobre todos os segmentos da educação que movem minha profissão, por isso a realização de tantas especializações e hoje o mestrado.

Minha aprendizagem iniciou-se em família, em casa (o conhecimento de vida) bem antes do processo de escolarização. E é assim que se inicia a minha trajetória de vida e formativa, uma ligada à outra, pois sempre acreditei que a possibilidade de ter uma vida melhor e ofertar uma vida digna para minha família sempre esteve ligada à educação, a minha educação. Se eu consegui chegar até aqui, sem dúvidas, foi por conta da educação, de todos os aprendizados ao longo de toda minha vida!!!

Quando nasci, meus pais moravam na zona rural da zona rural era um interior chamado “São José do João Bárbara” e seguíamos numa “vereda” até chegar em um lugarzinho chamado “Vaca Morta”. Sou de uma família muito humilde da roça, filha de Antônio e Amélia. Meu pai sempre trabalhou na roça e por um certo tempo também em firmas no sul do país, minha mãe sempre nos afazeres de casa e cuidando também de mim e de minha irmã, quando tinha seis anos de idade meus pais me presentearam com uma irmãzinha linda que aprendi a cuidar e amar desde então. Nessas andanças do meu pai pelo “trecho” em busca de uma vida melhor para nossa família, ele nos levou para junto dele por um tempo em São Paulo quando conseguiu um emprego de “Caseiro”, quando eu tinha uns dois a três anos de idade e depois voltamos para o Piauí, mas em pouco tempo ele foi para o Pará e, também, veio nos buscar. No Pará passamos

mais tempo, foi onde minha irmã nasceu e, também, onde iniciei minha vidinha de estudante...Sim, comecei a estudar aos sete anos de idade, conheci um lápis e um caderno no meu primeiro dia de aula, o início já foi desafiador, ter que aprender a segurar um lápis no primeiro contato com a escola. Ah, sou filha de pais analfabetos. Sempre tive que me virar sozinha com relação às atividades escolares, sendo sempre a primeira a chegar na escola e sempre a última a sair, só saía depois que a professora me explicasse todos os “deveres de casa”. E para não esquecer a explicação, assim que chegava em casa tinha o hábito de responder logo as atividades...e quando havia atividades um pouco mais complicadas recorria a uma vizinha Socorro (*in memoriam*), que sabia ler e me explicava as atividades, a quem também sou grata.

Mas, com um tempo, tivemos que voltar novamente para o Piauí e com a diferença na grade curricular de um Estado para o outro, e por conta da demora da minha transferência em chegar, infelizmente tive que repetir de ano, foi muito ruim e traumático para mim, recordo da tristeza que senti, pois sempre fui encantada pelos meus estudos, mas segui estudando e aprendendo. Não tive uma infância muito fácil, as dificuldades financeiras sempre foram enormes e, eu era aquela aluna que ia para a escola com uma chinelinha com o cabresto de uma cor e o outro de outra, até que um dia minha mãe soube que uns colegas da escola ficavam me zoando e ela teve a brilhante ideia de fazer um furo no cabresto com uma agulha quente e costurar o cabresto pra não ter que colocar trocado e assim não ter que ficar passando por essas situações, mas eu nem ligava, nem me importava, minha inocência de criança e vontade de estudar era tanta que pouco me importava com muitas das situações ruins que vivi.

Apesar de todas as dificuldades, eu tive, sim, uma infância feliz, meus pais e meus familiares sempre tiveram muito cuidado e zelo por mim e minha irmã. Recordo de quando estava na oitava série, com o surgimento das aulas de informática, eu tinha muita vontade de fazer o curso mas os meus pais não tinham condições de pagar e o meu padrinho de batismo, José Luís (*In memoriam*), que morava em São Paulo soube e pagou o início do curso pra mim, sim o início, pois foi num ano em que houve greve nas escolas públicas e o meu pai vendo a minha tristeza em ter que perder o ano letivo resolveu pegar o dinheiro que o meu padrinho mandava para o curso e pagou uma escola particular para eu conseguir concluir o ano letivo, por isso não concluí o curso de informática. Entretanto, no ano seguinte, quando voltei para a escola pública, eu consegui concluir o curso. Durante todo esse tempo de estudos, e desde sempre, também tive a presença muito forte e ajuda financeira também de minha avó materna, a vó Joaquina (*in memoriam*), um ser humano incrível que acreditava muito em mim, na minha capacidade. Concluí o meu ensino médio todo em escola pública e no último ano fiz o vestibular para o único curso que tinha na cidade e fui aprovada.

Sempre gostei muito de estudar e minha vida inteira esteve muito ligada a isso, mas os conhecimentos de vida do dia a dia sempre estiveram presentes também, através das experiências de meus pais e parentes próximos. Era uma vida sofrida, mas repleta de muitos ensinamentos. Recordo que minha mãe sempre fez questão de nos ensinar todos os afazeres domésticos e eu, sempre grudada nos livros, às vezes, segundo ela, por preguiça, teimava em fazer os afazeres domésticos, com pouca vontade, mas fazia. Aprendemos a fazer tudo dentro de uma casa, e sempre muito bem-feito, do contrário, teria que fazer de novo e nisso carregou comigo uma frase que meu pai sempre me dizia, mas que só depois de muito tempo consegui compreender o seu real sentido, ele dizia: “Minha filha, só o estudo não dá camisa a ninguém”. E o sentido dessa frase está neste “só”, pois o aprendizado de vida, o saber fazer de “tudo um pouco”, é de suma importância nessa minha trajetória de vida.

É fato que não era o meu “sonho” ser professora, eu nem pensava nessa profissão, apesar de ter passado minha adolescência toda e parte da minha juventude sendo catequista e participando de grupos de jovens nas capelas no bairro que morávamos, que foi uma experiência bem próxima de uma sala de aula; enquanto jovem queria ter tido a oportunidade de fazer um curso diferente que me possibilitasse “crescer na vida”, mas, o que as condições permitiram foi o que Deus tinha escrito e eu, por um bom tempo, não queria enxergar... O resultado do vestibular saiu e o que tocava era “alô papai, alô mamãe põe a vitrola pra tocar, podem soltar foguetes que eu passei no vestibular”.

A felicidade foi da família toda, eu fui a primeira pessoa da família que chegava tão longe nos estudos, a primeira a passar em um vestibular e ingressar no ensino superior e, mesmo sabendo que era pra exercer uma profissão que no momento não me atraía muito, senti-me feliz, principalmente por perceber que eu estava sendo motivo de felicidade de minha família e que todos sentiam muito orgulho de mim naquele momento...Então, o ano seguinte chegou e teve início a minha vida acadêmica, os dias sofridos também vieram junto, a universidade era do outro lado da cidade e eu tinha que ir de bicicleta, na realidade a minha trajetória (desde quando meu pai juntou um dinheirinho e meu padrinho José colaborou muito, e comprou uma bicicletinha pra mim), sempre foi de bicicleta de um lado para outro até mesmo quando trabalhava e um certo dia ela foi roubada na porta da escola, um dia de muita tristeza para mim. Sim, mas até aí tudo bem, o problema ainda era eu todo dia pensar em como iria continuar estudando sem condições de adquirir os materiais para estudar, sem roupas adequadas para ir para a universidade e o trauma daquele tempo, sem um chinelo ou uma sandália adequada para ir...Naquela época, sempre havia aqueles parentes e pessoas conhecidas com um pouquinho mais de condições que ajudavam, doando roupas e calçados, o que era bastante bem-vindo e

motivo de muita alegria, pois não tínhamos condições de comprar novos...Mas, por esses e muitos outros motivos, eu passei uns dois anos querendo desistir do curso e não o fazia por minha mãe, pela fé que ela expressava e por acreditar em mim, na minha capacidade, mesmo sem entender nada de estudos, ela entendia muito da vida difícil que tínhamos e queria sempre o melhor para mim...e eu não podia decepcioná-la.

Um dia precisei fazer um trabalho bem complicado de uma das disciplinas do curso e recordo que precisava de um livro para conseguir fazer, mas eu não tinha condições de comprá-lo, eu sempre sofria minhas angústias sozinha, para meus pais não ficarem preocupados e também não sofrerem, por não conseguirem me ajudar; foi então que minha mãe pegou a bicicleta e foi até a Secretaria de Educação e pediu pra falar com a secretária de educação, ela havia ido lá para pedir o livro pra mim, a secretária não deu o livro, mas disse para minha mãe me levar lá no outro dia que ela queria me conhecer, aí minha mãe me levou, quando cheguei lá ela me fez algumas perguntas sobre os meus estudos, e pediu para assinar em uma folha de papel porque queria ver a minha letra e, ...ela disse que não ia me dá o livro, mas ia me dá a oportunidade de comprar o livro e quantos eu quisesse ter, foi então que ela perguntou se eu gostaria de dar aulas de Língua Portuguesa em uma escola na zona rural e, eu nem pensei, por tudo e por aquele momento e por minha mãe, aceitei imediatamente, mesmo sem nunca ter pisado o pé em uma sala de aula desse outro lado como professora...Fui! E foi assim que iniciei minha carreira docente e me descobri como professora, daí em diante nunca mais me vi fora de outro lugar que não fosse exercendo essa profissão e para não dizer que era professora por falta de opção, como sempre dizia, resolvi fazer uma outra licenciatura para dizer com mais firmeza, eu sou professora por amor...Eu amo trabalhar na educação e sempre me qualifico para servir...para atuar nesse espaço oferecendo sempre o meu melhor...Dois detalhes bobos, mas importantes que marcaram essa trajetória, fiquei ‘viciada’ em comprar livros e também em comprar chinelas havaianas e sandálias, sou apaixonada por livros, principalmente!!!

Em relação à vida pessoal, alguns detalhes importantes foram se perdendo com o tempo: primeiro, a prioridade era me formar, conseguir um emprego para ajudar a minha família, depois de formada. Apenas com um contrato e já ajudando a minha família, casei, depois de casada, ainda hoje, nunca deixei de ajudar a minha família no que eles precisassem. Depois, a prioridade foi ser aprovada em um concurso público, a primeira aprovação foi na rede municipal de ensino para professora dos anos iniciais do ensino fundamental, anos depois consegui aprovação no concurso do estado como supervisora pedagógica, e nesse período sempre estudando fazendo capacitações e especializações. Foram surgindo outras oportunidades como seletivos para o ensino superior, e consegui aprovações em seleções tanto para a UESPI, como

para o IFPI e, também, na rede privada, em uma faculdade local. Essa experiência e convivência com mestres e doutores e também as exigências de uma maior qualificação me despertaram e me motivaram a buscar, correr atrás de uma vaga no mestrado, minha prioridade sempre foi o acadêmico da UFPI, mas os anos foram passando e sempre com eles a dor e a decepção de não conseguir uma aprovação e, os anos foram passando e eu sempre priorizando estudo e trabalho, sempre adiando o desejo de ser mãe, com o medo de não conseguir dar conta dessa jornada. Hoje, talvez, eu não consiga mais essa bênção de ser mãe, o tempo passa muito rápido para nós mulheres...isso é algo que aperta no peito, mas Deus sabe de todas as coisas...O caminho até aqui não foi fácil, mas foi tudo como tinha que ser e, só hoje consigo perceber isso, tem sido um sonho realizado cada momento vivido aqui, cada aprendizado, e sempre me emociono quando estou neste espaço pois, por longos anos pensei em não ser digna de viver essa experiência de ser mestranda na UFPI. Sou imensamente grata a Deus por tudo!

Senti e vivi no espaço da sala de aula durante as observações participantes todas as inquietações tanto dos docentes como dos discentes, no sentido de que participei de forma direta das aulas, realizando as atividades, prestando muita atenção nas explicações dos professores, e no lugar de aluna e de pesquisadora pude construir uma relação de confiança, tanto com os alunos como com os professores em diversos diálogos e momentos de interação nos espaços escolares. É fato que foram duas realidades diferentes, mas conheço muito bem as duas (urbana e rural), visto que já tive a oportunidade de atuar como docente nas duas. Acrescento aqui que as minhas observações participantes se deram ao longo de toda a minha vida profissional, por sempre estar motivada a compreender as nuances do meio onde estive inserida. Movida por estas observações sempre me propus a buscar conhecimentos que me fizessem atuar com mais firmeza e segurança, proporcionando um trabalho de qualidade por todas as instituições por onde tive a oportunidade de trabalhar. Graduada em Pedagogia (UESPI) e em Licenciatura em Física (UFPI), busquei me especializar em: Docência do Ensino Superior, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão escolar, Neuropsicopedagogia Clínica e Mediação de conflitos e Justiça Restaurativa. Mas, ao longo dessas formações sempre tentando ingressar no Mestrado, sendo este um dos meus principais objetivos de vida durante anos, o que se concretiza agora.

Voltando um pouquinho no tempo, sou professora há 21 anos, e ao longo destes, tive a oportunidade de ministrar aulas em todos os segmentos, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, ensino Médio, Ensino Superior até mesmo em turmas de Especializações. E ao longo dessa experiência sempre me despertou curiosidades sobre a relação do trabalho docente com as questões relativas ao currículo escolar.

Na atual conjectura de implementação do Novo Currículo do Ensino Médio do Estado

do Piauí, e durante as observações participantes senti junto com os docentes as suas angústias, dificuldades e desafios diários em atuar sobre um currículo que se configura em uma realidade muito distante daquela em que estão inseridos e, diante de um contexto que implica além das necessidades formativas dos docentes, a ausência de instrumentos que favoreçam a concretização de suas práticas.

A experiência na educação básica motivou-me a refletir sobre as estratégias de planejamentos embasadas nos Parâmetros Curriculares. Nos sentidos dos instrumentais didáticos que se apresentavam como uma espécie de formulário (hoje chamados de instrumentais de planejamento) a ser preenchido e entregue na coordenação, me intrigava o fato de não conseguir encontrar uma relação ou mesmo um sentido que interligasse o que estava escrito nele com o trabalho, ou seja, com as práticas realizadas em sala de aula.

No Ensino superior, tive a oportunidade de ministrar uma disciplina voltada especificamente ao currículo, “Teorias de Currículo”, momento em que pude constatar a necessidade de um espaço maior e mais atualizado sobre os conteúdos que direcionassem e firmassem a formação inicial dos futuros professores, ou que, pelo menos, despertassem uma motivação maior para a compreensão dessas políticas e concretização de suas práticas. A observação se deu por perceber que as ementas estavam precisando de atualização pois estávamos em meio às discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, enquanto as ementas ainda faziam referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Mas, as minhas inquietações foram maiores, quando atuei como coordenadora pedagógica em uma escola da zona rural (uma das escolas deste estudo) e tive a oportunidade de atuar como formadora dos professores, no projeto de formação docente intitulado “no Chão da escola”, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí – SEDUC/PI, e pude constatar o distanciamento existente entre os documentos curriculares e as práticas dos docentes, senti as reais necessidades formativas dos docentes e também uma espécie de repúdio da maioria deles em relação aos assuntos referentes às questões curriculares. Em meio a um processo inicial de implementação da BNCC, muitas dúvidas surgiam, e os diálogos durante as horas de formação revelavam o quanto se faz necessário expandir o conhecimento e a compreensão referente às políticas educacionais, especificamente as curriculares.

Sobre a experiência nas rodas de conversas não senti dificuldades, em razão da real necessidade que, nesse momento, nós professores tínhamos, que é a de sermos ouvidos. Então os diálogos fluíram naturalmente, um ouvindo o outro com muita empatia, e eu também me senti contemplada em diversas falas dos professores participantes, isso facilitou muito a confiança que sentíamos um no outro, pois as inquietações do objeto desta pesquisa não são só

minhas, isso ficou evidente nos diálogos.

Diante das mudanças ocorridas na educação, principalmente nos últimos dois anos, devido às circunstâncias que levaram a educação a um processo de práticas pedagógicas diferenciadas, caracterizadas como ensino remoto, e fazendo uso tanto de ferramentas como de estratégias didáticas que contemplassem mais a utilização das tecnologias inovativas, percebi nesse contexto que os professores buscam aprimorar seus saberes para conseguir observar as novas exigências e, assim garantir o exercício das suas funções com mais tranquilidade no “chão da escola”.

Nessa perspectiva e em razão das constantes transformações e ressignificações pelas quais passa a sociedade, principalmente no que se refere à produção de conhecimento, emerge a necessidade de transformação em vários setores da vida humana para atender às novas exigências da coletividade. As atuais discussões na educação e, mais especificamente, a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), têm revelado a necessidade de se delinear novos paradigmas de formação para os docentes e renovação dos cursos de formação continuada, que possam atender as particularidades da profissão, aprimorando práticas docentes participativas, críticas e reflexivas que possam provocar mudanças expressivas no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Adentrar o campo do currículo é dispor-se a lidar com um emaranhado de conceitos, critérios, propostas, teorias e práticas, que são, ao mesmo tempo, essência e forma da ação educativa. É por esse caráter dinâmico do currículo e da necessidade de sistematização da base conceitual e prática de análise das questões curriculares que pretendo desenvolver estapesquisa. Desse modo, torna-se necessário refletir a respeito do processo de educação e práticas de professores no momento atual, no sentido de identificar ou não o atendimento às exigências da sociedade. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a relação entre o currículo do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a prática docente.

A temática sobre currículo tem sido amplamente estudada nas últimas décadas, no contexto educacional brasileiro, o que representa uma discussão continuamente ampliada, considerando os desafios vivenciados pela educação e suas demandas em relação à necessidade de repensar as práticas curriculares desenvolvidas por docentes e discentes no espaço das salas de aula. Assim, emerge, no âmbito das escolas públicas da rede estadual do Piauí, o desafio de construir conhecimentos e vivenciar práticas docentes que caminhem de forma exitosa para cumprir as novas propostas trazidas pela BNCC, especificamente o que está prescrito para o Ensino Médio.

Destarte, o interesse desta pesquisadora deriva do ingresso no magistério público

municipal e, posteriormente, na rede estadual de ensino, e do trabalho realizado como coordenadora pedagógica, quando me deparei com as dificuldades dos docentes em relação ao currículo do ensino médio, inquietação essa que foi acentuada durante o processo de formação continuada com os docentes, intitulada “chão da escola” (expressão utilizada pelos professores da rede pública estadual do Piauí desde 2016, após a implantação do Programa de Formação Continuada). Durante os cinco anos que atuei na coordenação da escola, defrontei-me com questões de cunho pedagógico relacionadas ao desenvolvimento do currículo na prática diária dos docentes. Nesse período, conheci propostas diferenciadas de educação, entre as quais, a proposta de implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a reformulação do currículo do Ensino Médio, que traz em seu âmago a concepção de formação integral.

No início do ano de 2022, começou a ser implantado, em todas as escolas da rede estadual de ensino do Piauí o novo currículo do Ensino Médio, norteador pela Lei nº 13.415/17 e fundamentado pela BNCC. Essa implementação se iniciou pela 1ª série em 2022, em 2023 chegou aos estudantes da 2ª série e em 2024, na 3ª série, passando por essa transição ao longo dos três anos e concluindo sua implantação, seguindo o cronograma, a princípio, definido pelo Ministério da Educação (MEC) com os Estados que tiveram a autonomia de homologar o seu próprio referencial curricular, seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É válido ressaltar que ao longo desses anos de transição a matriz curricular do Ensino Médio vem passando por várias alterações. No contexto dessas discussões que envolvem esse processo de implantação e analisando as mudanças propostas, é possível observar que a questão docente é uma das principais preocupações, considerando que a estrutura do currículo não está mais organizada por disciplina e sim por áreas do conhecimento em uma dinâmica multidisciplinar¹.

Considerando esses elementos, a pesquisa tem como ponto de partida a seguinte questão-problema: *Quais os desafios dos professores da rede estadual do Piauí, que atuam no Ensino Médio, na implementação² do currículo com base na BNCC, considerando o cotidiano da prática docente no âmbito da escola pública?*

A relevância desta pesquisa está na contribuição para a produção de conhecimentos no campo teórico-curricular, favorecendo os recentes debates sobre as práticas inovadoras dos professores, desenhado pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC – PI), tendo em vista produzir conhecimentos para a compreensão e ampliação do debate educativo. Com isso,

¹ Multidisciplinar porque o currículo está organizado de forma que os componentes que constituem o novo ensino médio são trabalhados de forma integrada

² Implantar significa iniciar alguma coisa, e implementar significa pôr essa coisa em prática. Por exemplo, para que uma lei seja implementada, primeiramente é preciso que ela seja implantada, ou seja, promulgada, sancionada, para só então ser executada (implementada). Por isso o uso do termo “Implementar”.

a prática docente se caracteriza no cotidiano escolar através da operacionalização do currículo realizada pelos docentes, sendo de fundamental importância, uma compreensão desse processo vivenciado nas escolas da rede estadual de ensino do Piauí, especificamente no contexto do Ensino Médio.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: Compreender os desafios dos professores da rede estadual do Piauí, que atuam no Ensino Médio, na implementação do currículo com base na BNCC, considerando o cotidiano da prática docente no âmbito da escola pública. E de forma mais específica: Descrever como os professores do Ensino Médio compreendem o currículo no cotidiano escolar, a partir do que estabelece a Base Nacional Comum Curricular; Analisar como os docentes da formação geral básica implementam o currículo nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar considerando as aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio; Identificar os desafios presentes na prática dos professores do Ensino Médio quanto à implementação do currículo conforme prescreve o documento curricular.

Partimos do pressuposto de que a participação dos professores é fundamental tanto no processo de produção e implantação da BNCC quanto do currículo no Ensino Médio, considerando os desafios que se manifestam no cotidiano escolar dos docentes.

Considerando os elementos até aqui apresentados, torna-se importante expressar nossa compreensão quanto as categorias teóricas que atravessam este estudo: BNCC, Currículo, Ensino Médio, Prática docente e cotidiano.

Com base nas teorias que sustentam essas categorias estamos compreendendo a *BNCC* como documento que prescreve as aprendizagens, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica no Brasil; o *currículo* escolar caracterizado como uma construção cultural que orienta o processo educacional e que determina o caminho que os alunos vão percorrer na escola; *O Ensino Médio* compreendido como a última etapa da educação básica brasileira, com duração de três anos e visa preparar os alunos para o mercado de trabalho, para o ensino superior e para a cidadania; a *prática docente* entendida como a experiência que os professores vivenciam no cotidiano da sala de aula e seus desafios, que demanda soluções por parte dos professores e da escola, com o intuito de otimizar o processo de ensino e aprendizagem; e o *cotidiano* que se expressa em todas as atividades e situações que acontecem no dia a dia.

Para responder à questão, considerando o atendimento dos objetivos definidos, fizemos uso da observação participante, do memorial de formação e prática, e das rodas de conversa que serão melhor compreendidos na seção que trata da metodologia utilizada neste estudo.

A estruturação do texto, resultado da pesquisa realizada, apresenta-se da seguinte forma: Notas introdutórias, três seções e as considerações finais, intitulada como “elementos para uma conclusão”, do estudo proposto. Em “Notas introdutórias”, apresentamos o contexto pessoal e profissionais, fazendo uma relação com o objeto de estudo, que fundamentam as inquietações iniciais desta pesquisa, apresentando a questão de investigação, bem como os objetivos geral e específicos, aspectos metodológicos, pressupostos e bases teóricas que norteiam o estudo. Na segunda seção são discutidos aspectos sobre os “caminhos percorridos na metodologia”, como elemento norteador da construção e análise dos dados temos a “Etnometodologia, como teoria do social associada à Teoria da Atuação para compreender e analisar os dados”, tanto os dispositivos como o campo empírico estão situados nessa seção.

A terceira seção trata sobre “O currículo, a BNCC e o Novo Ensino Médio: uma compreensão a partir da teoria da atuação”, fazemos uma breve apresentação histórica, complementada com aspectos sobre “a teoria da atuação e a implementação da BNCC e do currículo do ensino médio no Piauí.

Na quarta seção é abordada a questão da “prática docente a partir da teoria da atuação: elementos para compreender os desafios do currículo do ensino médio e a BNCC” e sobre as compreensões acerca da implementação do currículo a partir da prática docente de professores do ensino médio, também considerando a BNCC e o currículo no cotidiano escolar: narrativas de professores. Por fim, em elementos para uma conclusão são formuladas as considerações finais a respeito do estudo realizado, trazendo como elementos fundamentais os desafios apresentados pelos docentes participantes desta pesquisa, norteados pelos objetivos propostos inicialmente e embasados nas categorias temáticas estabelecidas como base para a análise.



2 CAMINHOS PERCORRIDOS NA METODOLOGIA



2 CAMINHOS PERCORRIDOS NA METODOLOGIA

Esta seção tem por objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa paralelo ao contexto de análise, ressaltando a importância dos elementos que a constituem. Apresentamos a definição da base metodológica que sustenta este estudo, os procedimentos para construção e análise dos dados, a caracterização do campo empírico e os sujeitos envolvidos. O estudo dos fenômenos no campo social exige muito do pesquisador, principalmente a capacidade de ampliação das várias possibilidades de pesquisa.

Diante do contexto a ser pesquisado é possível supor, previamente, que o cotidiano dos professores atuantes no Ensino Médio da rede pública estadual do Piauí é permeado de desafios, conflitos e descobertas que proporcionam variadas aprendizagens da profissão.

2.1 ETNOMETODOLOGIA ENQUANTO TEORIA DO SOCIAL

As pesquisas científicas que direcionam os seus objetivos para o contexto da prática buscam no campo empírico respostas que possam tornar possível a compreensão do objeto investigado; em uma pesquisa empírica coletamos dados observáveis e mensuráveis através de métodos e técnicas que possibilitam explicar ou entender fenômenos do mundo real com uma coleta de dados concretos. Quando voltamos o olhar para os fatos reais e concretos do cotidiano do objeto investigado nos vemos diante de fenômenos presentes na vida cotidiana que dão sentido a necessidade da investigação.

Levando em consideração a *abordagem qualitativa* como princípio de caráter investigativo-social, é possível compreender, analisar, identificar, desenvolver, criar e avaliar estratégias de ensino que contribuam para o processo de aprendizagem a partir da formação docente efetivada no contexto educacional. O *tipo de pesquisa* a ser realizado fundamenta-se na abordagem qualitativa por se tratar de um “[...] processo de reflexão e análise da realidade através de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (Oliveira, 2007, p. 37).

Esta investigação está alicerçada nos princípios da *Etnometodologia* enquanto *Teoria do Social*, cujo objetivo, segundo Coulon (1995) e Garfinkel (2018) é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e concretizar suas ações cotidianas, fornecendo os artifícios fundamentais para uma análise reflexiva da ação. De acordo com Coulon (2017, p. 21):

O termo “etnometodologia” não deve ser entendido como uma metodologia específica da etnologia, nem como uma nova abordagem metodológica da Sociologia. A originalidade da etnometodologia está em sua concepção teórica dos fenômenos sociais. O projeto científico da etnometodologia é analisar os métodos ou os procedimentos que os indivíduos utilizam para concretizar as diferentes ações que realizam na sua vida cotidiana. É a análise “das maneiras de fazer” triviais que os atores sociais comuns mobilizam a fim de realizar as suas ações frequentes. Essa metodologia do senso comum – constituída pelo conjunto do que chamaremos de etnométodos – que os membros de uma sociedade ou de um grupo social utilizam de maneira banal, mas engenhosa para viver juntos, constitui o corpus da investigação etnometodológica.

É importante destacar o valor que as atividades práticas têm para a etnometodologia; ressaltar a importância de adotar uma postura investigativa a partir de uma metodologia etnometodológica que significa buscar compreender a vida em sociedade tendo como referência as práticas cotidianas de grupos ou de comunidades. Isso significa que o saber não se constrói fora do contexto do objeto de estudo, mas é na interação com o meio, no compartilhamento de ações coletivas, que o significado das práticas para a construção de uma interpretação coletiva da realidade acontece. Diante dessa situação, a etnometodologia é, portanto, definida como a ‘ciência’ dos ‘etnométodos’, ou seja, dos procedimentos que constituem aquilo que Harold Garfinkel, o fundador da corrente e ‘inventor’ da palavra, chama de ‘raciocínio sociológico prático’. Nas palavras de Garfinkel (2018), a etnometodologia indica

[...] que as regras sociais, embora tenham caráter imperativo para as pessoas, dependem de avaliações contextuais que ocorrem todo o tempo na vida cotidiana. O ‘etnométodo’, implícito na palavra etnometodologia, refere-se assim aos métodos do senso comum, usados pelas pessoas no mundo social para entender e gerenciar a realidade (Garfinkel, 2018, p. 09).

Naquele contexto inicial, etnometodologia significava mais um objeto de estudo que um aparato científico. Entretanto, com os estudos desenvolvidos não só por Garfinkel, mas sob sua influência, em meados da década de cinquenta, a etnometodologia adquiriu vida própria, consistência e visibilidade dentro da sociologia. Na visão de Coulon (2017, p. 24), “A etnometodologia vai, [...] sustentar que a atividade científica, como um conjunto de operações que são idênticas àquelas que os atores comuns utilizam, é produto de um modo de investigação da Sociologia e ser, por sua vez, interrogado cientificamente”.

Observamos que a perspectiva de Garfinkel é fruto da influência da *Fenomenologia* sobre ele exercida através de Alfred Schutz e Eduardj Husserl, entre outros, que o levaram a posicionar-se contra certas versões durkheimianas que ensinam que a realidade objetiva dos

fatos sociais é o princípio fundamental da sociologia. Nas palavras de Coulon (2017): “O ator social não é um idiota cultural”.

A Sociologia defende que, em certa medida, a realidade social existe independentemente das investigações em que é tomada como objeto. De acordo com H. Garfinkel, essa é a razão pela qual os estudos sociológicos descobrem, sobretudo, “coisas razoáveis” e produzem “trabalho documental” (Studies, p. 99-100). De acordo com a sociologia, o sentido das ações dos membros apenas seria acessível ao sociólogo profissional. Assim, o sociólogo cientista trata o ator social como “um idiota cultural, que produz a estabilidade da sociedade agindo em conformidade com alternativas de ação preestabelecidas e legítimas que a cultura lhe fornece” (Coulon, 2017, p. 26).

Nessa perspectiva, a etnometodologia estuda e analisa as atividades cotidianas dos membros de uma comunidade ou organização, procurando descobrir a forma de como torná-las visíveis, racionais e reportáveis, ou seja, de como considerá-las válidas, uma vez que a reflexividade sobre o fenômeno é uma característica singular da ação. Para Garfinkel (1967), todas as pessoas na sua vida cotidiana são "teóricos práticos" criando e modificando sentidos e compreensões das atividades uns dos outros. O saber que os indivíduos adquirem sobre este mundo e sobre si próprios é um conhecimento do dia a dia, um conhecimento ordinário que os levam a estabelecer o que é a realidade para eles.

No lugar de formular a hipótese de que os atores seguem as regras, o interesse da Etnometodologia consiste em colocar em dia os métodos empregados pelos atores para 'atualizar' ditas regras. Isso as fazem observáveis e descritivas. As atividades práticas dos membros, em suas atividades concretas, revelam as regras e os procedimentos. Dito isso de outra forma, a atenta observação e análise dos processos levados a cabo nas ações permitiriam colocar em dia os procedimentos empregados pelos atores para interpretar constantemente a realidade social para inventar a vida em uma bricolagem permanente (Coulon, 2005, p. 34).

E assim, considerando que a Etnometodologia se baseia no "fato relatado", a linguagem ou a fala desempenha um papel fundamental no seu esquema analítico; posto que Garfinkel afirma (1967, p. 11): “Eu uso o termo etnometodologia para referir à investigação das propriedades racionais das expressões indexicais e outras ações práticas como resultado contingente e contínuo da prática artesanal da vida cotidiana”. Para esse autor, a sociedade é constituída de uma estrutura de regras e conhecimentos compartilhados e *tácitos* que tornam a interação social possível e estável. Entende que o mundo social é possível por causa desta densa estrutura coletiva de *entendimentos tácitos* de atividades mundanas ordinárias e comuns do dia

a dia.

Da mesma forma que Parsons, Garfinkel se preocupa com a ordem social, mas, diferentemente daquele, não aloca importância especial nem ao papel das gratificações mútuas nem aos valores morais compartilhados.

A Etnometodologia se configura na busca do que as pessoas sabem sobre o que fazem e as consequências das suas ações, desenvolvendo uma abordagem e teoria sociológica que leva em consideração o conhecimento e a prática que os atores sociais demonstram em cada momento de suas vidas. A partir desse ponto, há que se *compreender os desafios dos professores da rede estadual do Piauí, que atuam no Ensino Médio, na implementação do currículo com base na BNCC, considerando o cotidiano da prática docente no âmbito da escola pública.*

Para tanto, percebemos inicialmente a importância de ressaltar sobre os conceitos referentes às principais correntes teóricas, tais como: a Teoria da ação, a Fenomenologia e o Interacionismo Simbólico, ainda acrescentando aspectos que se correlacionam à vida cotidiana.

Talcot Parsons exerceu forte influência sobre o pensamento de Garfinkel e foi uma figura dominante da Sociologia Americana do século XX. A *teoria da Ação* é denominada por muitos como “a grande teoria”, e se constituiu basicamente como uma teoria da motivação da ação.

[...] as motivações dos atores sociais são integradas em modelos normativos que regulam as condutas e as apreciações recíprocas. Assim se explica a estabilidade da ordem social e sua reprodução em cada encontro entre os indivíduos. Compartilhamos valores que nos transcendem e governam. Temos a tendência, para evitar a angústia e castigos, a nos conformarmos com as regras da vida em comum (Coulon, 1995a, p. 10).

Podemos observar nesse contexto a forma como os professores entendem o currículo e o coloca em prática, tentando seguir um modelo normativo, tentando reproduzir os conhecimentos adquiridos, unindo-os com as suas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo dos anos e ainda à realidade da instituição em que atuam. Parsons se valeu do conceito de “superego” de Freud para explicar a regularidade da vida social. Esse acúmulo de conhecimentos se configura como uma espécie de “tribunal interior”, que governa “os nossos comportamentos e até mesmo os nossos pensamentos” (Coulon, 1995a, p. 10).

De acordo com a Teoria da Ação, o ator submete-se às normas sociais, que por sua vez determinam suas ações. Pois as motivações dos atores sociais são integradas a modelos normativos que regulam suas condutas e ações. Com base no pressuposto de que, para nos

comunicarmos, servimo-nos sempre de símbolos, que tomam sentidos através da linguagem e sistemas de referências, destacando-se que a relação entre ator e situação não se deve a conteúdos culturais, nem a regras, mas é produzida por processos de interpretação. “Dá-se aí uma mudança de paradigma sociológico: com a etnometodologia se passa de um paradigma normativo para um paradigma interpretativo” (Coulon, 1995, p. 10).

Na perspectiva da teoria da ação, o objeto de pesquisa é um agente individual ou coletivo cuja ação se dá sob certas condições e meios disponíveis, é dirigida para fins e orientada por normas e um quadro geral de referências. O agente deriva sua ação intencional segundo um determinado princípio de ação ou uma combinação desses princípios, ordenados de certa maneira, de percepções da situação, do quadro de referências, dos fins e das normas. Podemos explicar como ocorre tal derivação por meio da interpretação (Verstehen) (Giddens; Turner, 1999, p. 208).

O *Interacionismo Simbólico*, com origem na chamada “Escola de Chicago”, representou uma nova possibilidade para a sociologia, popularizando o uso dos métodos qualitativos na pesquisa de campo, métodos adequados para estudar a realidade social, movendo-se na contracorrente da concepção durkheimiana do autor. Pois o *Interacionismo Simbólico* veio para promover uma ruptura entre as duas teorias que Durkheim se apoiava, que era o modelo positivista e o modelo interpretacionista. Em seus estudos Coulon (2017, p. 72) aponta que “apesar de Durkheim considerar a capacidade que o ator tem de descrever os fatos sociais que o cercam, pressupõe que essas descrições são excessivamente vagas para que o pesquisador possa usá-las cientificamente”, pois, segundo ele, tais manifestações subjetivas não se inserem no âmbito dos estudos sociológicos. Com esse entendimento, afirma que, “pelo contrário, o *interacionismo simbólico* defende que a concepção que os atores elaboram do mundo social constitui, em última análise, o objeto essencial da investigação sociológica”. Coulon (2017, p. 72).

O estudo do comportamento humano, no século passado, apresentava uma abordagem *positivista* que tendia “a assumir que as pessoas podem ser estudadas através dos mesmos métodos usados para estudar os objetos físicos” (Moreira, 2002, p. 44-45). Mas, “por contraste, os *interpretacionistas* afirmam que as pessoas são diferentes dos objetos e que o estudo do comportamento humano, conseqüentemente, requer uma metodologia que leve em conta tais diferenças” (Moreira, 2002, p. 46).

Dentro das correntes interpretacionistas, porém, avulta a importância do *Interacionismo simbólico*, espécie de eixo básico com o qual se comunica ou

assemelha a maioria dos enfoques interpretacionistas. Desenvolvido mais especificamente por George Herbert Mead (1934) e Herbert George Blumer (1969), o Interacionismo Simbólico pode ser visto como o estudo dos modos pelos quais as pessoas enxergam o sentido nas situações que vivem e dos modos segundo os quais elas conduzem suas atividades, em contatos com outras pessoas numa base cotidiana (Moreira, 2002, p. 47).

Segundo sua afirmação, “é uma abordagem do tipo “pé-no-chão”, que insiste em vincular a visão de como a vida humana é vivida nas práticas e experiências rotineiras das pessoas cujas vidas queremos estudar” (Moreira 2002, p. 47). Ao observar a realidade social, estudamos o modo de vida e interpretamos a realidade pesquisada, não sendo conveniente fazer pelo modo positivista, sendo que este tem uma visão mais direcionada ao quantitativo, aos dados estatísticos que se propõe prevalecer sempre o mesmo para todos.

Conforme apontam estudos realizados por Coulon (1995, p. 08), “contra a definição durkheimiana da sociologia construída a partir da ruptura com o senso comum, a etnometodologia mostra que temos à nossa disposição a possibilidade de apreender de maneira adequada aquilo que fazemos para organizar a nossa existência social”. Ainda nessa direção, “analisando as práticas ordinárias [...] ela vem somar-se a outras correntes mantidas à margem da sociologia oficial, em particular a sociologia de intervenção que leva também em conta o fato de todo o grupo social ser capaz de se compreender a si mesmo, comentar-se, analisar-se” (Coulon, 1995, p. 08).

Durkheim, embora reconhecesse a capacidade do ator para descrever os fatos sociais que o cercam, acha que essas descrições são por demais vagas, muito ambíguas, para que o pesquisador possa usá-las de modo científico, sendo tais manifestações subjetivas não subordinadas ao domínio da sociologia. Ao invés, o interacionismo simbólico afirma que a concepção que os atores fazem para si do mundo social constitui em última análise o objeto essencial da pesquisa sociológica (Coulon, 1995a, p. 14).

Os interacionistas rejeitam o modelo da pesquisa quantitativa e suas consequências sobre a concepção do rigor e da causalidade nas ciências sociais (Coulon, 1995a, p. 15). Observamos que nesta corrente, o conhecimento sociológico só pode ser percebido pelo pesquisador a partir da observação direta e imediata das interações entre os atores sociais e suas ações práticas e o sentido que eles atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam, pois é nesses pormenores que os atores constroem seu mundo social.

De acordo com Giddens e Turner, o significado real do interacionismo simbólico e sua potencial fecundidade teórica só podem ser compreendidos quando contrastados com a velha

Escola de Chicago, a quem dão continuidade, embora omitindo alguns aspectos de seu pensamento. Assim, essa forma de considerar interacionismo simbólico representa outro aspecto da presente exposição daquela tradição. O interacionismo simbólico é visto como a continuação de certas partes do pensamento e obra do heterogêneo grupo interdisciplinar de teóricos, pesquisadores e reformadores sociais da Universidade de Chicago que exerceram certa influência na sociologia americana entre 1890 e 1940, durante a fase de institucionalização propriamente dita da disciplina (Giddens; Turner, 1999, p. 131).

O Interacionismo Simbólico considera que as interações constituem o núcleo de todas as relações sociais e se traduzem em algo mais que está para além das regras e das etiquetas constrangedoras; o que é determinante das interações é um mundo subjetivo e intersubjetivo de fenômenos, como as impressões, as perspectivas, as representações (rótulos, tipificações, expectativas sobre os outros e sobre si próprios, crenças, avaliações, julgamentos...) e as interpretações que os 'atores' fazem dos atos, dos gestos, e das palavras que se trocam mutuamente (Amado, 2017, p. 88).

Para essa corrente, é impossível apreender o social através de princípios objetivos, pois a subjetividade, ou a intersubjetividade dos atores, é extremamente importante e determinante das ações sociais. Segundo Coulon (1995a, p. 16), o *Interacionismo Simbólico* ancora-se numa concepção teórica que considera que os objetos sociais são construídos pelos atores em sua vida cotidiana e pela sua atenção dada aos pormenores dessa construção. Ou seja, o significado social dos objetos se deve ao fato de lhes darmos sentido no decurso de nossas interações.

Nas palavras de Coulon (1995), também não se deveria crer que o interacionismo não passe afinal de uma "sociologia selvagem", sem hipóteses teóricas. Ela tem seu apoio em uma tradição teórica bem viva, segundo a qual os objetos sociais são construídos. O significado social dos objetos se deve ao fato de lhes darmos sentido no decurso de nossas interações. E se alguns desses significados gozam de estabilidade no tempo, devem ser renegociados a cada nova interação.

Define-se a interação como uma ordem negociada, temporária, frágil que deve ser permanentemente reconstruída a fim de interpretar o mundo. Este construtivismo, que tem afinidades com o pensamento de K. Marx, vai aparecer tanto na fenomenologia social como sob uma outra forma na Etnometodologia (Coulon, 1995, p. 16).

Para o Interacionismo, devemos, em primeiro lugar, levar em conta o ponto de vista dos atores sociais, pois é por meio do sentido que eles atribuem aos objetos, às situações, aos

símbolos que os cercam, que os atores constroem seu mundo social. É certo, porém, que a Etnometodologia se insere na tradição do *Interacionismo Simbólico* ao tentar ver o mundo através dos olhos dos atores sociais e dos sentidos que eles atribuem aos objetos e às ações sociais que desenvolvem. Para Amado (2017, p. 85), “A vida dos grupos é, pois, determinada por incessantes redefinições e interpretações da situação. As *interações sociais* são ‘ações conjuntas’ (*joint actions*) que se elaboram no tempo mediante a conjugação dos atos dos diferentes atores”.

A pesquisa de campo é de suma importância para a efetivação desta forma de se fazer sociologia. O pesquisador precisa observar diretamente o cotidiano das relações estabelecidas pelos atores sociais e procurar recuperar o sentido que eles dão a cada ato, no contexto em que se inserem, temporal e espacialmente. Segundo Amado (2017, p. 85), “é, portanto, comunicando com os outros, utilizando as categorias de uma linguagem comum, que nós organizamos o pensamento, descobrimos quem somos, as categorias sociais a que pertencemos e os papéis que estamos destinados (em parte) a cumprir”.

A fim de se compreender uma sociedade, deve considerar-se que ela “é composta de pessoas que afrontam a diversidade de situações que as suas condições de vida lhes deparam. Para encarar estas situações planeiam *ações conjuntas*, em que cada um dos participantes há de ordenar os seus próprios atos em conformidade com os atos alheios. Nesse sentido interpreta os atos dos demais e, por seu lado, dá-lhes indicações sobre o modo como deveriam atuar [...]” (Amado, 2017, p. 85-86).

Alfred Schütz estudou Ciências Sociais na Universidade de Viena, Áustria, e já nos seus primeiros estudos tomou como ponto de partida a obra de Max Weber, publicando sua primeira obra em 1932, *Der Sinnhafte Aufbau der Sozialen Welt* [A Fenomenologia do Mundo Social], a qual dedicou a Edmund Husserl, considerado o pai da *Fenomenologia* e com o qual Schütz manteve contato muito próximo e de intensa colaboração, até sua forçada saída do país em fuga ao regime nazista, em 1938.

A *Fenomenologia Social* influenciada por Alfred Schütz propõe o estudo dos processos de interpretação que utilizamos em nossa vida cotidiana para dar sentido as nossas ações e às dos outros. Para ele, “a linguagem cotidiana esconde um tesouro de tipos e características pré-constituídos, de essência social, que abrigam conteúdos inexplorados” (Coulon, 1995a, p. 11). O mundo social que Schütz se propõe a estudar é aquele da vida cotidiana, vivida por pessoas comuns, tanto o daquelas simples e iletradas, como o daquelas cultas. Para Schütz a realidade social é a

[...] soma total dos objetos e dos acontecimentos do mundo cultural e social, vivido pelo pensamento de senso comum de homens que vivem juntos numerosas relações de interação. [...] Desde o princípio, nós, os atores no cenário social, vivemos o mundo como um mundo ao mesmo tempo de cultura e natureza, não como um mundo privado, mas intersubjetivo, ou seja, que nos é comum, que nos é dado ou que é potencialmente acessível a cada um de nós. E isso implica a intercomunicação e a linguagem (Schütz apud Coulon, 1995a, p. 12).

Para Heritage (1999, p. 329), “o mundo é interpretado à luz de categorias e construtos do senso comum que são largamente sociais na sua origem”. Esses elementos cognitivos são os recursos que os indivíduos utilizam para compreender e serem compreendidos nas suas ações do cotidiano. A realidade é fruto dessa contínua atividade de interpretação dos sentidos das ações que são empreendidas no dia a dia. A “atitude natural” esconde uma extraordinária capacidade de tratar os objetos e, de modo mais geral, as ações e os acontecimentos da vida social, tendo em vista manter um mundo comum. Ela explica igualmente uma capacidade de interpretação tal que o mundo já se acha descrito por seus membros (Coulon, 1995, p. 13-14).

A experiência comum que nos permite interpretar e compreender o que as outras pessoas nos dizem através de signos, como convencional ou ‘artificialmente’ representativos de algo mais – “um signo é sempre um artefacto ou um objeto-ato constituído” [...] funda a intersubjetividade, ou seja, ‘um mundo compartilhado por todos nós’. Segundo Schütz, só podemos compreender a ação realizada por alguém quando nos colocamos, ao menos em pensamento, em situação similar à do sujeito pesquisado. Reconfigura-se aqui o conceito de *epoche* na medida em que o ser humano “não suspende a crença no mundo exterior e nos seus objetos [...] o que ele põe entre parêntesis é a dúvida de que o mundo e os seus objetos possam ser de outra maneira do que aquela que se lhe apresenta” [...] Nas palavras de Pinheiro (*ibid.*, 101), “assim se configura a primeira transição de um ideal fenomenológico que vai primeiro à consciência para nela descobrir a origem do sentido, para uma fenomenologia social, natural, onde o mundo é reconhecido de forma primordial e direta a partir do seu valor intrínseco” (Amado, 2017, p. 81).

De acordo com esse autor (2017, p. 82), ao expressar esse formato compreensivo do eu e dos outros vêm a nossa percepção alguns modos de *tipificação do mundo*³ e de *caracterização* do ‘outro’ as quais se revelam uma previsão das ações desse ‘outro’ e da comunicação com

³ Nesta tipificação do mundo, é “o homem que dota a realidade de sentido na forma como se dirige a ela, e não o próprio mundo que nos toma de assalto sem qualquer tipo de resistência da nossa parte. A parcialização do real em províncias resulta de uma necessidade primordial de categorizarmos tudo segundo égides de semelhança, pondo de parte aqueles conceitos que apresentam diferenças verdadeiramente irreconciliáveis face à nossa forma de pensar” (Pinheiro, 2007).

ele⁴”. Como explica Giddens, a fenomenologia de Schütz revela que “em qualquer encontro face a face o ator traz para a relação uma bagagem de ‘conhecimentos em mão’, ou ‘conhecimentos de senso comum’ nos termos dos quais *tipifica* o outro e é capaz de calcular a provável reação dele às suas ações e de com ele sustentar uma comunicação” (Giddens, 1996, p. 44).

A fenomenologia social de Alfred Schütz: apresenta a noção de compreender (*verstehen*) em contraste com explicar (*erklären*), que ora faz referência ao conhecimento do senso comum, ora ao método compreensivo. Na verdade, Schütz é quem propõe o estudo dos processos de interpretação que utilizamos em nossa vida de todo dia para darmos sentido às nossas ações e às ações dos outros, conforme nos diz Coulon (1995). Retomamos Garfinkel (2018) que assim define a marca de seus estudos: as situações práticas, adotando para suas investigações o exercício empírico de valorizar desde as atividades banais da vida cotidiana até os acontecimentos extraordinários. Toma como base também a ideia do mundo social (o da vida cotidiana) enquanto mundo intersubjetivo descrito por seus membros.

Assim sendo, e nos termos do próprio Schütz (1993:250), “toda a ciência social, incluindo a sociologia compreensiva, propõe-se então, como primeiro objetivo, a maior clarificação possível sobre o que pensam do mundo social aqueles que nele vivem”. Poderíamos afirmar, pois, que o objetivo essencial da fenomenologia social é determinar o que significam determinadas experiências vividas pelas pessoas e por quem as rodeia, a partir da descrição feita por elas mesmas. Mas o seu objetivo só se alcança se agirmos segundo um método que permita um retorno à experiência passada, a par da obtenção de descrições que ofereçam base para uma análise estrutural reflexiva que retrate a essência da experiência (Amado, 2017, p. 82-83).

Como refere Schütz (1993, p. 82), “só o já vivenciado é significativo, não o que está sendo vivenciado. Com efeito, o significado é meramente uma operação de intencionalidade que, não obstante, só se torna visível através do olhar reflexivo”.

Conforme apontam estudos realizados por Amado (2017, p. 83) “este olhar reflexivo tanto está presente em mim como no ‘outro’. É verdade que neste ato está implicada toda uma existência, uma biografia; sendo assim, parece que estaríamos impedidos de entrar na *corrente de pensamento do outro* e, deste modo, se negaria toda a possibilidade de uma sociologia compreensiva”. Declara, ainda, que aquilo que eu posso captar dos atos dos outros, a exemplo de seus movimentos, percebo-os “não só como factos físicos, mas também como um *signo* de

⁴ Procedimentos que, no desenvolvimento operado pela Etnometodologia de Garfinkel, constituem os *etnométodos* (Lapassade, 1991;1994; Coulon, 1993).

que a outra pessoa tem certas vivências que expressa por meio desses movimentos [...]” (Amado, 2017, p. 83).

As formulações teóricas da realidade, quer sejam científicas ou filosóficas quer sejam até mitológicas, não esgotam o que é "real" para os membros de uma sociedade. Sendo assim, a sociologia do conhecimento deve acima de tudo ocupar-se com o que os homens "conhecem" como "realidade" em sua vida cotidiana, vida não teórica ou pré-teórica (Berger, 2012, p. 29).

Em outras palavras, “o ‘conhecimento’ do senso comum, e não as "ideias", deve ser o foco central da sociologia do conhecimento. É precisamente este "conhecimento" que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir” (Berger, 2012, p. 29). “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (Berger, 2012, p. 35).

Na consideração desse entendimento, acrescentamos as vivências dos docentes em seu cotidiano escolar onde tentam imprimir em suas práticas o sentido da cientificidade daquilo que ensinam, considerando a realidade da clientela e o contexto social no qual a escola está inserida. Por mais que existam exigências legais como, por exemplo, implementar um currículo que sustente e sistematize o seu trabalho, ao atuar sobre eles, o professor não consegue separar o contexto real de uma sala de aula e as necessidades dos seus alunos para seguir rigorosamente as Bases Curriculares que estão prescritas.

Nas palavras de Berger e Luckmann (2012, p. 38), “a linguagem usada na vida cotidiana fornece-me continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para mim”. A experiência da observação participante permitiu constatar o quanto é rico o universo cotidiano da escola para a pesquisa educacional, o convívio diário com professores e estudantes, em ações comuns e simples do dia a dia proporciona uma análise mais próxima possível da concretude desse espaço. Dessa maneira percebemos que a linguagem marca as coordenadas de vida na sociedade e completa a vida de objetos dotados de significação que atendam às reais necessidades apresentadas em cada contexto, no caso deste estudo, o da sala de aula.

A realidade da vida cotidiana além disso apresenta-se a mim como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens. Esta intersubjetividade diferencia nitidamente a vida cotidiana de outras realidades das quais tenho consciência. Estou sozinho no mundo de meus sonhos, mas sei que o mundo da vida cotidiana é tão real para os outros quanto

para mim mesmo. De fato, não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros (Berger; Luckmann, 2012, p. 39-40).

A convivência diária com os alunos e a interação existente entre os membros da comunidade escolar caracterizam as ações realizadas no dia a dia de uma escola, levando também em consideração as experiências de vida que são compartilhadas como, por exemplo, as questões sociais presentes durante uma fala ou outra durante as aulas, ou mesmo nos intervalos ou eventos pedagógicos. Em seus estudos Berger (2012, p. 40-41) aponta que “a realidade da vida cotidiana é admitida como sendo aí realidade. Não requer maior verificação, que se estenda além de sua simples presença. Está simplesmente aí, como facticidade evidente por si mesma e compulsória. Sei que é real.”

Como a Etnometodologia leva em conta a observação das práticas do sujeito, até mesmo aquelas consideradas do senso comum, para a pesquisa em Educação fica clara a relevância deste estudo e desta abordagem, para a compreensão e interpretação dos fenômenos pesquisados. Para a realização desta pesquisa, a Etnometodologia se faz relevante no sentido de verificar os padrões de comportamento dos participantes, a partir dos objetivos específicos, para saber como o fenômeno pesquisado se manifesta na perspectiva da BNCC e do currículo no contexto escolar. A Etnometodologia também tem por objetivo “analisar os métodos ou procedimentos que os indivíduos utilizam para concretizar as diferentes ações que realizam na sua vida cotidiana” (Coulon, 2017, p. 21).

O *corpus* da pesquisa etnometodológica é o conjunto dos etnométodos, isto é, os métodos de que todo indivíduo, erudito ou não, se utiliza para interpretar e pôr em ação na rotina de suas atividades práticas cotidianas, a fim de reconhecer seu mundo, tornando o familiar, ao mesmo tempo em que o vai construindo. A palavra Etnometodologia significa o estudo dos etnométodos. De fato, “a etnometodologia é o estudo dos métodos de que todo indivíduo se utiliza para descrever, interpretar e construir o mundo social” (Silva; Votre, 2012, p. 12-13).

A Etnometodologia, enquanto toda teoria, elencou uma série de conceitos que traduzem perspectivas epistemológicas e metodológicas do conjunto de ideias que defende. Muitos desses conceitos não foram criados pelos etnometodólogos, mas foram tomados de empréstimo de outras correntes e áreas do conhecimento, imputando sobre eles alguma modificação ou acréscimo.

Uma característica importante da Etnometodologia, em relação às demais correntes antecessoras, é o seu caráter de complementaridade e de valorização do aporte já construído

pela Ciência, ou seja, os etnometodólogos acreditavam que estavam criando uma teoria nova, no entanto não confiavam que partiam do zero, desconsiderando o acúmulo desenvolvido pelas correntes anteriores; ao contrário, aproveitavam o que era possível e acrescentavam valor aos aspectos pouco desenvolvidos, descartando apenas aqueles que contradiziam os princípios etnometodológicos.

Coulon (2005) aponta cinco conceitos-chave que são base para a Etnometodologia: “prática/realização”; “indicialidade”; “reflexividade”; “relatabilidade (ou accountability)”; e a “noção de membro”. Nesse estudo nos propomos a fazer uso de todos eles durante o percurso de análise dos dados, considerando que

Os conceitos-chave da etnometodologia, como em toda teoria, são baseados nas perspectivas epistemológicas e metodológicas das interações dos atores sociais com seus membros no cotidiano de suas relações, traduzindo em interpretações advindas da comunicação linguística ou simbólica, favorecendo a construção de sentidos e significados sociais. Essa corrente sociológica tem uma característica importante pelo fato de ter um caráter de complementaridade de outras bases metodológicas em suas diferentes áreas de conhecimento, permitindo ao pesquisador a autonomia em relação à produção e análise de dados com vista ao alcançar os objetivos do estudo, desde que tenham fundamentos aos pressupostos teóricos epistêmicos da etnometodologia (Gomes; Guedes, 2023, p. 08).

O conceito de prática, como realização, está voltado para a forma como os membros produzem um mundo racional, tendo em vista o que Garfinkel (2018) considera importante, ou seja, o estudo das atividades práticas e, em especial, o raciocínio prático, seja ele profissional ou não, realizando a pesquisa empírica dos métodos utilizados pelos sujeitos para dar sentido e referendar suas ações, valorizando o processo como ocorrem em detrimento do fato; “abordam tanto as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático, como temas de estudo empírico. Concedendo às atividades corriqueiras da vida cotidiana a mesma atenção que habitualmente se presta aos acontecimentos extraordinários, tentaremos compreendê-los como fenômenos de direito pleno” (Coulon, 1995, p. 29). Diante do exposto Coulon (1995, p. 30) afirma que “a etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”. Para os etnometodólogos, a etnometodologia é, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas.

A Etnometodologia analisa as crenças e os comportamentos de senso comum como os constituintes necessários de “todo comportamento socialmente organizado” (Coulon, 1995a, p. 30). Nesse estudo, essa aproximação com o contexto ocorreu com muito cuidado durante o

período em que estivemos no campo realizando a observação participante, em momentos vivenciados de forma interativa: reuniões, planejamentos, aulas e outras atividades que aconteceram nas escolas, *lócus* da pesquisa. A etnometodologia entende que as ações desenvolvidas pelos atores são guiadas pelo seu raciocínio prático, fruto dos momentos particulares vivenciados e experimentados a cada ato interacional.

Por meio das atividades práticas dos interlocutores desta pesquisa, compreendemos como procedem em seu fazer cotidiano. No caso, a realização da observação participante foi uma valiosa oportunidade de aproximação com a realidade social da escola e foi de fundamental importância para a compreensão das práticas utilizadas pelos professores a fim de dar sentido e realizar suas ações. É preciso considerar que os fenômenos cotidianos estão em constante criação, transformação e extinção. Tais fenômenos são criados pelos atores para dar significação as suas ações e permitir uma compreensão das ações empreendidas pelos demais atores que coexistem com ele num mesmo contexto.

A esse respeito, a Etnometodologia tem a preocupação em buscar abordar as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático desenvolvido pelos atores no curso de suas atividades cotidianas, sejam estas atividades ordinárias ou extraordinárias, partindo de um raciocínio profissional ou não. Considera que a realidade social é construída na prática do dia a dia pelos atores sociais em interação; não é um dado pré-existente (Votré; Figueiredo, 2003, p. 4).

A indicialidade veio da Linguística, sendo que a vida social se constitui através da linguagem: não a dos gramáticos e dos linguistas, mas a da vida de todos os dias. Indicialidade um termo técnico, adaptado da linguística. Isto significa que, embora uma palavra tenha uma significação trans situacional, tem igualmente um significado distinto em toda situação particular em que é usada. Sua compreensão profunda passa por ‘características indicativas’ e exige dos indivíduos que ‘vão além da informação que lhes é dada’. “Isto designa, portanto, a incompletude natural das palavras, que só ganham o seu sentido "completo" no seu contexto de produção quando são ‘indexadas’ a uma situação de intercâmbio linguístico” (Coulon, 1995, p. 32-33).

Para os etnometodólogos, compreender o mundo social, antes de tudo, é compreender a linguagem que este mundo se utiliza para se fazer compreensível e transmissível. As ações sociais somente adquirem sentido nesse contexto, ou seja, somente possuem significação quando são compreendidas pelos atores que interagem no mundo social. Portanto, “para se capturar o mundo social nas análises sociológicas, é necessário estar atento e levar em conta as redes de significações que são estabelecidas pelo uso da linguagem” (Guesser, 2003, p. 159).

“A linguagem natural é um recurso obrigatório de toda pesquisa sociológica” (Coulon, 1995, p. 33).

Para Garfinkel, as características das expressões indiciais devem ser estendidas ao conjunto da linguagem. Segundo a sua convicção, o conjunto da linguagem natural é profundamente indicial, na medida em que, para cada membro, o significado de sua linguagem cotidiana depende do contexto [...] (Coulon, 1995, p. 33).

A linguagem que interessa aos etnometodólogos não é a linguagem culta dos linguistas eruditos ou aquela dos discursos estruturados, mas aquela do dia a dia, utilizada pelo cidadão comum, nas suas ações práticas do cotidiano. “Os etnometodólogos utilizam em suas pesquisas, em suas descrições e interpretação da realidade social, os mesmos recursos linguísticos que o homem ordinário, a linguagem comum” (Coulon, 1995a, p. 32).

A conversa, troca casual de ideias nos cenários da vida cotidiana, é a base de todos os aspectos mais complexos e formalizados do uso da língua (pelo menos, é o que pretendo sustentar aqui). Mais que qualquer outro, Garfinkel mostrou que a conversa opera por meio da indexicabilidade do contexto e dos "recursos metodológicos" que os agentes utilizam para produzir um mundo social "significativo" (Garfinkel, 1984). A indexicabilidade não deve ser confundida com a dependência contextual (Giddens; Turner, 1999, p. 309).

Para os autores referidos a identificação suscitou um dos mais graves problemas durante a fase inicial dos estudos etnometodológicos, tendo em vista que a indexicabilidade se refere ao uso do cenário para a produção de liberdade contextual, como se refere ao uso de itens específicos de um tempo e lugar particulares para a geração de significação.

Uma das bases do estudo do raciocínio prático consiste na maneira como os membros de uma sociedade utilizam a palavra narrativa quotidiana para determinar a posição de suas experiências e de suas atividades. Portanto, o etnometodólogo se interessa pela maneira como os atores se servem da elocução ou da fala para construir um conjunto de ações coordenadas e inteligíveis (Guesser, 2003, p. 159). A linguagem cotidiana, ordinária, é repleta de expressões indiciais. As expressões indiciais são expressões, como por exemplo “isto”, “eu”, “você”, “etc.”, que tiram o seu sentido do próprio contexto (Coulon, 1995a, p. 32).

A Indicialidade é um termo adaptado dos linguistas e se refere a expressões que possuem significados “trans-situacional”, ou seja, expressam em si mesmas um conjunto de ideias que superam o seu próprio significado literal ou sugerem a interligação de conteúdos já subentendidos ou já referidos, ou ainda, conteúdos que podem ser deduzidos pelos próprios

atores no momento da interação, sem a necessidade de explicação verbal pormenorizada (Guesser, 2003, p. 160).

As expressões que os atores empregam nos seus atos interacionais estão carregadas de indicialidade, ou seja, são formadas de expressões que somente ganham significado a partir do conhecimento do contexto local onde elas são produzidas. A indicialidade é assim essa incompletude que toda palavra possui. Ela precisa estar situada num contexto específico para revestir-se de significado (Votre; Figueiredo, 2003, p. 05). Uma outra característica decorrente desta perspectiva deriva do fato de que a indicialidade sugere sempre um sentido local e contextual, singular para cada ato interacional (Guesser, 2003, p. 161).

A reflexividade da Fenomenologia estabelece, portanto, as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social. É a propriedade das atividades que pressupõem ao mesmo tempo e que tornam observável a mesma coisa. "Fazer uma interação é o mesmo que 'dizer' a interação. A reflexividade pressupõe que as atividades pelas quais os membros produzem e administram as situações de sua vida organizada de todos os dias são idênticas aos procedimentos usados para tornar essas situações descritíveis" (*Studies*, p. 1) (Coulon, 1995, p. 41-42).

Os atores sociais ao desenvolverem e praticarem suas atividades cotidianas descrevem o quadro em que estão inseridos a partir de uma operação mental onde correlacionam o cabedal de experiências adquiridas, os conhecimentos, a capacidade criativa e adaptativa e as trocas de intenções do processo interacional. Segundo Coulon, a reflexividade designa as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social. Descrever uma situação é constituí-la (Guesser, 2003, p. 161).

A reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão (Coulon, 1995a, p. 42), ou seja, na medida em que desenvolvemos nossas ações práticas, estamos envolvendo uma série de atividades racionais motivadas tanto pelos reflexos dos sinais que recebemos do exterior quanto daqueles produzidos em nosso próprio interior (Guesser, 2003, p. 161).

O processo de reflexividade não é o processo de reflexão que os atores desenvolvem sobre suas atitudes fatuais ou mentais. Nos estudos sobre Etnometodologia, Garfinkel afirma que a reflexividade pressupõe "que as atividades pelas quais os membros produzem e administram as situações de sua vida organizada de todos os dias são idênticas aos procedimentos usados para tornar essas situações descritíveis" (Garfinkel, 1984, p. 55).

Para os etnometodólogos, a compreensão das significações das ações só é possível a partir do próprio processo de reflexividade desenvolvido pelos atores, que deve ser captado e

recuperado quando são produzidos. Portanto as fontes dos dados para as análises sociais devem ser os próprios atores, em interação efetiva, a partir do processo de relatabilidade, que apresentamos a seguir (Guessser, 2003, p. 162).

Na relatabilidade (ou *Accountability*), no prefácio aos *Studies*, Garfinkel escreve: “Os estudos etnometodológicos analisam as atividades cotidianas dos membros como também dos métodos que fazem essas mesmas atividades visivelmente racionais e relatáveis a todos os fins práticos, isto é, descritíveis (*accountable*), enquanto organização ordinária das atividades de todos os dias” (Coulon, 1995, p. 42).

O termo *accountability*, que designa para Garfinkel a propriedade de relatabilidade, ou seja, de descrição, é uma característica que permite aos atores sociais comunicarem e tornarem as atividades práticas racionais compartilháveis. A relatabilidade está intimamente ligada ao processo de reflexividade. (Guessser, 2003, p. 162).

A relatabilidade constitui as descrições que os atores fazem de seus processos reflexivos, procurando mostrar sem cessar a constituição da realidade que produziram e experienciaram. Em outras palavras, “a relatabilidade não é a descrição pura e simplesmente da realidade enquanto pré-constituída, mas enquanto essa descrição em se realizando, fabricando o mundo, construindo-o” (Coulon, 1995a, p. 46).

Segundo Guessser (2003, p. 162), “a relatabilidade é a propriedade que permite que os atores tornem o mundo visível a partir de suas ações, tornando as ações compreensíveis e transmissíveis”. Ao passo que são descritas, ou seja, ao passo que são dotadas de significado e sentido através dos processos pelos quais são relatadas as ações sociais que exprimem o mundo social na sua mais pura essência.

Então, a etnometodologia apresenta os relatos do mundo social feitos pelos seus membros como realizações em situação, não como indícios daquilo que se passa verdadeiramente. De modo geral, a Etnometodologia se preocupa em elucidar a maneira como os relatórios ou relatos, ou as descrições de um acontecimento, de uma relação ou de uma coisa, são produzidos em interação, de tal modo que atingem um estatuto metodológico claro, por exemplo estabelecido ou ilusório, objetivo ou subjetivo etc. (Coulon, 1995, p. 46).

Os etnometodólogos não estão, portanto, “preocupados em apenas descrever as ações sociais a partir dos relatos fornecidos pelos atores, mas procuram compreender como os atores reconstituem permanentemente uma ordem social frágil e precária, a fim de compreenderem e serem compreendidos” (Coulon, 1995a, p. 46), em outras palavras, como os atores conseguem estabelecer intercâmbio, comunicação, interação.

“A noção de membro tem sua origem a partir da Teoria da Ação de Parsons e no vocabulário etnometodológico não se refere à pertença social, mas ao domínio da linguagem natural” pois, conforme esclarece Coulon (1995, p. 47), a noção de membro

[...] constitui o fundo do problema. Não usamos o termo em referência a uma pessoa. Refere-se sobretudo ao domínio da linguagem comum, que ouvimos da maneira seguinte. Afirmamos que as pessoas, por causa do fato de falarem uma linguagem natural, acham-se de certa forma empenhadas na produção e na apresentação objetivas do saber de senso comum de seus negócios cotidianos enquanto fenômenos observáveis e relatáveis (Coulon, 1995, p. 47).

Para os etnometodólogos, membro não é apenas um ente que pertence a um determinado grupo, mas ao contrário, é um ente que compartilha a construção social daquele determinado grupo. Em outras palavras, é membro o indivíduo que domina a linguagem comum do grupo, que interage com os demais a partir de redes de significação estabelecidas nos processos interacionais, que compreende o mundo social em que está inserido sem grandes esforços racionais, mas apenas pela pertença natural de sua socialização (Guesser, 2003, p. 163).

Tornar-se um membro significa filiar-se a um grupo a uma instituição, o que exige o progressivo domínio da linguagem institucional comum. Essa filiação repousa sobre a particularidade de cada um, sua maneira singular de enfrentar o mundo, de 'estar no mundo' nas instituições sociais da vida cotidiana. Uma vez ligados à coletividade, os membros não têm necessidade de se interrogar sobre o que fazem. Conhecem as regras implícitas de seus comportamentos e aceitam as rotinas inscritas nas práticas sociais. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe "naturalmente" a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar (Coulon, 1995, p. 48).

Um membro é uma pessoa dotada de conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. O tornar-se membro das escolas, campo de estudo, não foi muito fácil, houve todo um processo de diálogo e aproximação antes, e buscamos uma maior aproximação com os interlocutores e, também, com os demais envolvidos com a rotina diária da escola (direção, coordenação, professores, alunos, vigias, zeladores, merendeiras, secretários etc.). Fomos conquistando aquele espaço e ganhando confiança lentamente.

De início, observamos que os professores estavam preocupados com a presença da pesquisadora, mas, fomos dialogando e deixando claro o nosso objetivo enquanto pesquisadora

e a importância de estar vivenciando esses momentos no cotidiano da escola junto com eles e transmitindo a eles a certeza de que não estávamos ali para julgar, avaliar ou coisas afins, mas simplesmente compreender um pouco de suas vivências e práticas no Ensino Médio para enriquecer a nossa pesquisa. Alguém só alcançou a posição de membro quando esses “não têm necessidades de se interrogar sobre o que fazem, conhecem os implícitos de suas condutas e aceitam as rotinas inscritas nas práticas sociais” (Coulon, 2017). Assim, percebemos que depois de algum tempo, de algumas aulas observadas, nossa presença, tanto nas escolas como nas salas de aulas dos interlocutores, havia se tornado comum, e nos acostumamos à rotina de todas as atividades nesses espaços. Com isso, percebemos que foi possível tornar-se membro daqueles grupos.

Considerando os elementos oferecidos pela Etnometodologia para a construção e análise dos dados, apresentamos a seguir a Teoria da Atuação como suporte na análise dos dados construídos nesta pesquisa.

2.2 TEORIA DA ATUAÇÃO: BASES PARA COMPREENDER E ANALISAR OS DADOS

Os dados produzidos por meio dos dispositivos de pesquisa constituíram o *corpus* da pesquisa e foram organizados de acordo com os campos de atuações de políticas nas escolas, considerando os contextos do ciclo de políticas, visto que, conforme assinala Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18-19), “vemos a atuação de políticas como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte”. A teoria da atuação, enquanto aspecto metodológico, contribui “[...] para a coleta de dados no contexto da prática, bem como para a análise dos dados e apresentação dos resultados” (Mainardes, 2018, p. 7). Sobre os aspectos teóricos a contribuição é direcionada para uma sociologia da ação social, em que os atores são postos no centro do processo de implementação das políticas, mas não como simples implementadores e sim com capacidade de interpretação e de tradução de políticas.

Para uma compreensão dos campos de disputa no estabelecimento das políticas, no tempo e no espaço, recorreremos à abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), também desenvolvida por Ball e seus colaboradores Bowe e Gold, nos anos 1990. No livro *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology* (1992) são apresentados os primeiros contextos de análise da trajetória da política. Portanto, os pesquisadores que utilizam o ciclo de políticas são desafiados a explorar os resultados das políticas e as consequências dessas políticas para diferentes classes sociais. Esses autores

apresentam um ciclo contínuo formado por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção e o contexto da prática, sendo eles inter-relacionados e sem uma dimensão temporal ou sequencial, não lineares. “Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (Bowe *et al.*, 1992, apud Mainardes, 2006, p. 96).

No contexto de influência as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos; No *contexto de produção* é oferecido um forte referencial para a análise dos textos das políticas envolvidas na produção, sejam elas políticas específicas com textos de outros contextos ou políticas setoriais. O *contexto da prática*, de acordo com Ball e Bowe (1992) “é o lugar onde a política se sujeita à interpretação e recriação, onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Ball (1994) inclui outros dois contextos no ciclo de políticas: o *contexto dos resultados/efeitos* e o *contexto de estratégias políticas*, sendo este último desenvolvido para enfrentar as desigualdades que podem ser reproduzidas nas políticas e está relacionado ao contexto de influência, sendo portanto, o contexto de resultados uma extensão do contexto da prática, visto que as políticas não são simplesmente implementadas mas sujeitas à interpretação e à recriação.

A teoria da atuação (*policy enactment*)⁵ desenvolvida por Ball e seus colaboradores no livro *How school do policy* (2012), traduzida para o Brasil com o título: *Como as Escolas Fazem Políticas: Atuação em Escolas Secundárias* (2016), e construída por Ball desde os anos de 1990, descreve o contexto da prática na abordagem do ciclo de políticas e as análises do contexto da prática (Mainardes; Gandin, 2013a, 2013b), posto que é no contexto da prática que a política é colocada em ação (e não apenas implementada) de diversas formas, demandando diferentes respostas em cada contexto.

Nessa perspectiva, os professores não são meros implementadores da política educacional, ao contrário, eles atuam, reinterpretam, reconfiguram essas políticas de forma criativa, sendo o contexto o definidor desse processo de atuação.

[...] Políticas “começam” em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e

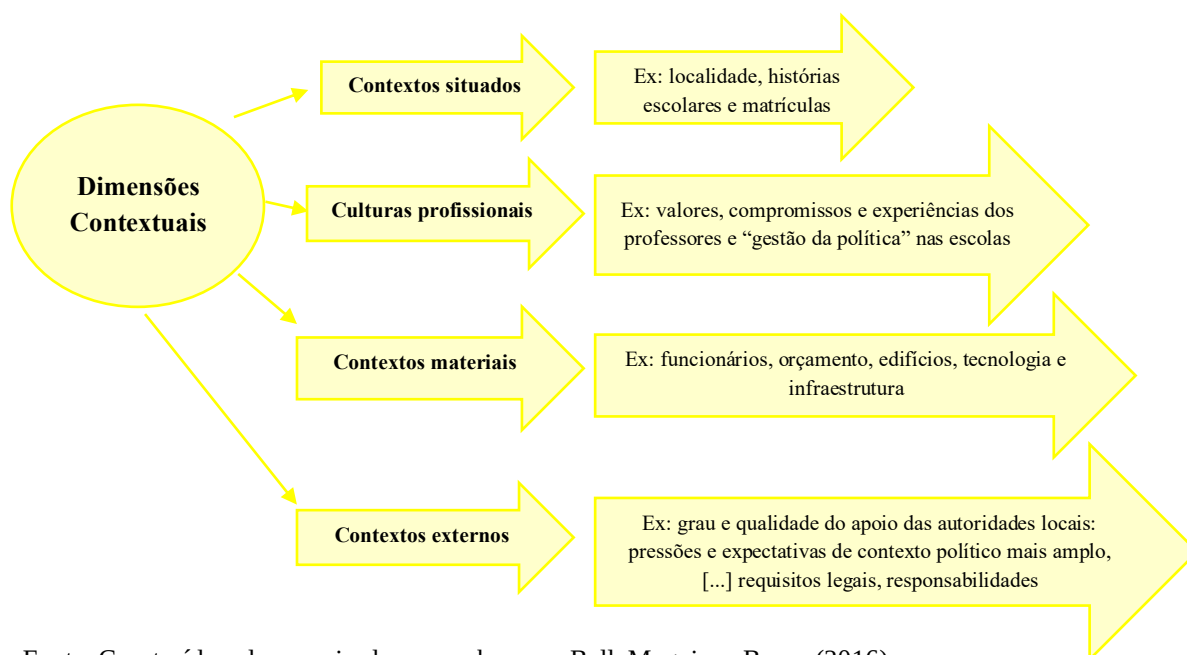
⁵ Na obra *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 12) desenvolvem a teoria da atuação (*policy enactment*) política que, segundo os revisores da obra para a língua portuguesa, esse termo é utilizado “no sentido teatral, referindo à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas”. O texto, no entanto, é apenas uma parte (porém, uma parte importante) da produção. Os autores usam esse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são “meros implementadores”. Ver Joslin (2017); Marcondes; Freund; Leite (2017); Mainardes (2018); Pavezi (2018).

expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas. Algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem um início claro (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 18-19).

Ball e seus colaboradores “concebem as políticas como um processo, como algo que se move, que acontece em meio a interações e em terrenos instáveis” (ROSA, 2019, p. 7) e essas políticas não se restringem apenas às legislações ou as suas normatizações. Essas políticas podem ser encenadas, estando presentes nas ações e nos espaços daqueles que as transformam e as reinterpretam. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

Para a compreensão da atuação dos diferentes atores da política educacional, os contextos têm que serem levados a sério (Ball; Maguire; Braun, 2016). E esses contextos são caracterizados: *Contextos situados* – que abordam aspectos ligados à escola, como matrículas, localização, história, etc.; *Culturas profissionais* – que são os valores e o envolvimento dos professores em determinada escola; *Contextos materiais* – são os aspectos físicos da escola; *Contextos externos* – são as pressões que a escola sofre, em virtude das políticas, a exemplo das políticas de avaliações externas em larga escala, em que a pressão por melhores resultados acaba refletindo nas atuações políticas dos atores na escola.

Figura 01– Teoria da Atuação – Dimensões Contextuais



Fonte: Construída pela pesquisadora, com base em Ball, Maguire e Braun (2016).

A junção destes contextos interfere no processo de atuação dos diferentes atores, nos processos de interpretação da política que é a compreensão da política. “[...] um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69). Este processo de interpretação, normalmente, é realizado por diretores, coordenadores, supervisores, nos espaços escolares. E a tradução da política “é um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69), que é, por exemplo, como o professor, no espaço da sala de aula, traduz uma política curricular em procedimentos e conceitos didáticos.

A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a “formulação” da política é um processo de compreensão e tradução – que obviamente é. No entanto, a elaboração de política, ou melhor, a atuação é muito mais sutil e, às vezes, mais incipiente do que o puro binário de decodificação e recodificação indica (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14).

Para análise dos dados foram utilizadas as orientações dos campos de atuações de políticas como instrumento de análise e interpretação de dados, permitindo fazer interpretações plausíveis sobre o mundo cotidiano da política e atuação docente nas escolas contemporâneas

como nos apresenta Ball (2012) “[...] As políticas são feitas pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos das políticas [...]” e, portanto, o contexto da prática deve ser um foco importante da análise de políticas. É no contexto da prática em que as políticas ganham sentido, em que elas são "mediadas, disputadas e, às vezes, ignoradas" (Ball; Maguire; Braun, 2012, p. 13-14). Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 15) “a política não é "feita" em um ponto no tempo; em nossa escola é sempre um processo de "tornar-se", mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida”.

Em relação ao tratamento analítico dos dados, consideramos que o mais apropriado aos objetivos é a Teoria da Atuação. Realizamos uma análise temática, que procurou descrever os contextos de sentido referentes ao objeto visado, nesse caso, a relação entre BNCC, currículo e práticas docentes. A análise empenhou-se em relacionar a narrativa dos interlocutores com as concepções desse processo diante do ensino e aprendizagem, buscando identificar a maior quantidade de elementos que permitissem uma compreensão mais ampla sobre a prática docente no Ensino Médio. “[...] muitos dos estudos de implementação de políticas feitos na escola concebem a própria escola como uma organização pouco homogênea e descontextualizada que é um ‘todo’ indiferenciado no qual várias políticas são resvaladas ou infiltradas, ‘com ou sem êxito’ - seja lá o que isso significa” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 16).

Procuramos apreender nesse contexto de implementação e atuação, o quanto as práticas docentes são relevantes e o quanto o trabalho do professor torna-se desafiador em meio a tantas exigências legais, burocráticas e até mesmo as suas próprias exigências pessoais e profissionais. Colocar uma política em prática sem atuar de forma crítica e criativa sobre ela torna-se praticamente impossível em meio a tantos contextos que dinamizam a existência do trabalho educacional.

Nosso uso do conceito de atuação baseia-se nas premissas relacionadas que as "Políticas não lhes dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos" (Ball, 1994, p. 19) e que colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo. O trabalho com as políticas tem seus prazeres, satisfações e seduções e, para alguns, tem benefícios pessoais (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 21).

Trabalhar com Políticas educacionais é bastante complexo e desafiador, mas o compromisso dos professores torna, em determinadas situações, esse trabalho prazeroso e significativo, principalmente quando conseguem obter resultados positivos e satisfatórios no

processo de ensino-aprendizagem.

Observamos, no entanto, que políticas individuais e os elaboradores de políticas não costumam levar em conta a complexidade dos ambientes de atuação da política institucional. Nesse contexto imaginamos que escolas e professores estejam familiarizados com as políticas implantadas e que sejam capazes de atuá-las, sendo estas planejadas para eles por outros, e eles são responsáveis por essa tarefa. Nosso estudo tem uma abordagem que envolve política curricular, a fim de compreender atuações dessas políticas contemporâneas de uma forma prática e realista (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 22-23). De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 30), “enquanto textos de políticas são normalmente escritos para serem autoritários e persuasivos, e são acumulativos e intertextuais, ao atuarem esses textos, os atores das políticas podem recorrer a uma variedade de recursos para fazer suas “leituras” e suas interpretações”.

Os processos de atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016) vão depender do alcance das políticas que poderão ou não ser adaptadas ao contexto cultural presente na escola ou até mesmo modificar esse mesmo contexto.

Nessa perspectiva os autores referidos reforçam a compreensão de que “Nossa teorização sobre a atuação das políticas entrelaça três facetas constituintes do trabalho com políticas e do processo da política – *o material, o interpretativo e o discursivo*. Acreditamos que nenhum deles é suficiente isoladamente para capturar, entender e representar a atuação; todos são necessários” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 30).

“Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas tem histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e de aprendizagem [...]” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 35). Esse contexto motivou a pesquisadora a realizar o estudo em duas escolas com realidades distintas, uma situada na zona urbana e a outra na zona rural, mas principalmente por observar que ambas lidam com o processo de implementação do mesmo currículo, não sendo considerados os aspectos culturais, sociais e econômicos das duas escolas. Compreender esse processo diante das práticas docentes realizadas nas duas escolas nos permitirá realizar um estudo mais consistente no sentido de percebermos a relevância dos aspectos que interferem de forma direta nas ações realizadas pelos professores no cotidiano escolar e em realidades diversas.

Na condição de pesquisadora também temos a oportunidade de observar que os professores que atuam na zona urbana são os mesmos que atuam na zona rural, inclusive a professora Marie Curie trabalha nas duas escolas pesquisadas; o interessante em sua fala nas rodas de conversa é que aborda sobre a diferença em relação à clientela atendida por ela, sendo

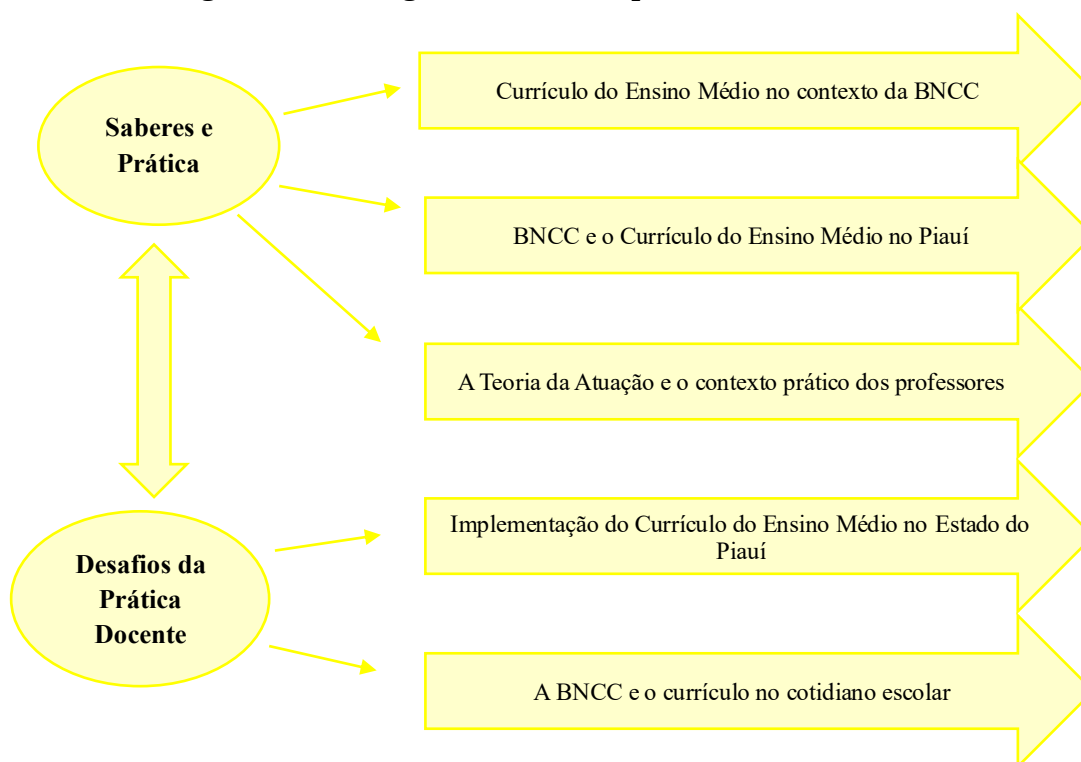
notado os aspectos de disciplina, comportamento, motivação e aprendizagem, que fazem com que suas práticas sejam diferenciadas.

Ao delinear uma teoria de atuação da política nesse estudo, as políticas curriculares na educação básica, como técnica de análise de dados nesta pesquisa, queremos levar esses fatores ao mais próximo possível da realidade estudada e trabalhamos com uma tipologia derivada de nossa análise que confronta sistematicamente diferentes aspectos do contexto. Sob os títulos de contextos situados, culturas profissionais, materiais e contextos externos, examinamos o papel do contexto na formação da atuação das políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 35).

Como dito anteriormente, as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com uma variedade de recursos relacionados a determinados problemas. As políticas, atuais ou não, definem-se contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiências vigentes. Sendo assim, um panorama de atuações das políticas precisa considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas "interpretativas" subjetivas. Desse modo, como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37), "o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional". Nesta pesquisa, usamos dados do nosso estudo em duas escolas para explorar essas dinâmicas de contexto e suas inter-relações. Assim como Ball, Maguire, Braun (2016, p. 37-38) "estamos conceituando-os e agrupando-os como contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e externos, mas esses aspectos podem se sobrepor-se e estão inter-relacionados".

Propomos na matriz teórico-metodológica *compreender os desafios dos professores do Ensino Médio na implementação do currículo com base na BNCC*, sendo de suma importância considerar o saber docente, suas estratégias de ensino inovadoras ou não, nas práticas cotidianas, assim como a identificação de elementos que colaborem para a real transformação do Ensino Médio, analisando especificamente o desenvolvimento do currículo e a mudança do perfil do profissional formado e atuante. Nesse sentido, para consolidação e análises dos dados, definimos como categorias temática desse estudo: *Saberes e Práticas e Desafios da Prática Docente*. Na figura a seguir, apresentamos essas categorias e suas subcategorias.

Figura 02 – Categorias temáticas para analisar os dados



Fonte: Construída pela pesquisadora (2024).

Nesse sentido, para responder a questão do estudo e alcançar os objetivos da investigação, considerando o que expressam Lüdke e André (1986, p. 45) é fundamental “[...] “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

2.3 DISPOSITIVOS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Com o propósito de investigar o currículo do ensino médio considerando o que estabelece a BNCC e, a partir dessa perspectiva, voltar o olhar para os desafios do professor desse nível de ensino para implementar o modelo de currículo adotado pelo Estado do Piauí, os dispositivos utilizados na pesquisa para o alcance dos objetivos são *a observação participante, o memorial de formação e prática, e as rodas de conversas*.

Com esta intencionalidade, definimos o tipo de abordagem da pesquisa, o *lôcus* da investigação, os participantes, e os dispositivos usados para a produção de dados e a sua organização, interpretação e análise. A pesquisa contempla uma abordagem qualitativa com estudos bibliográficos e de campo realizado no âmbito das instituições de atuação dos docentes, no caso, nas instituições de ensino da rede estadual.

No decorrer da sistematização e organização dos dados, tomamos como elemento basilar os postulados de Bakhtin (2003, p. 291) no que se refere ao uso da linguagem, pois o referido autor enfatiza “o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento do ouvinte”. Nessa perspectiva, identificamos esse “eco” no discurso de nossos interlocutores, por meio de suas narrativas, seja nas rodas de conversa, seja nos memoriais de formação e prática, e ainda por meio de suas atitudes presenciadas na observação participante.

Desse modo, é conveniente destacar que os dispositivos para construção dos dados adotados neste estudo são provenientes, tanto da Etnografia quanto da Pesquisa Narrativa, uma vez que a Etnometodologia não dispõe de dispositivos próprios. A observação participante se constitui em uma ferramenta que privilegia a inserção do pesquisador no campo, observando os atores sociais em atividades cotidianas, o que permitiu uma descrição mais realista dos fatos, possibilitando compreensão, explicação e interpretação acerca do contexto vivido pelos interlocutores.

Para a realização da observação participante, do memorial e das rodas de conversas fizemos uso do princípio da “escuta sensível” de Barbier (2002), para alcançar através das falas dos interlocutores “os ditos e não ditos”, que o referido autor nos alerta quanto à necessidade de “[...] saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender o interior, as atitudes e os comportamentos” (Barbier, 2002, p. 94).

Considerando o pensamento do autor, apreendemos que a escuta sensível apoia-se na empatia, ou seja, o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a existencialidade interna, na minha linguagem). Podemos perceber que a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara, compreende sem aderir as opiniões ou se identificar com o outro.

O dispositivo de observação participante foi utilizado seguindo a proposta de protocolo de observação apresentada por Mainardes (2007, p. 143), a fim de fornecer detalhes à pesquisadora, que estão além das narrativas escritas e orais. Para Richardson (2012, p. 26), “devemos aprender a observar da maneira mais aberta possível para que possamos nos questionar sobre o que, porque e como são os fenômenos”. Nessa linha de raciocínio, Minayo (2001) enfatiza que a observação se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Na observação, os fatos são percebidos de forma direta, sem que haja qualquer tipo de intermediação de terceiros, sendo considerada uma vantagem ou um ponto

positivo para alcançarmos nosso objeto de estudo. Os registros das observações realizadas possibilitaram *descrever como os professores do Ensino Médio compreendem o currículo no cotidiano escolar, a partir do que estabelece o documento político curricular*.

A observação participante, de acordo com Angrosino e Flick (2009), não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida. Os autores afirmam, ainda, que “[...] na observação participante, os membros da comunidade estudada concordam com a presença do pesquisador entre eles como um vizinho e um amigo que também é casualmente um pesquisador” (Angrosino; Flick, 2009, p. 33).

Nessa perspectiva, a observação participante nas escolas desenvolveu-se com o intuito de compreender as práticas docentes no contexto do cotidiano, pois ao acompanharmos as práticas de ensino e fazermos reflexões sobre elas em contraponto à prática docente e aos documentos curriculares que atuam durante as suas aulas, foi possível sistematizar o objeto deste estudo diante dos fatos. Embora a observação pareça ser simples do ponto de vista do senso comum, ela “[...] exige um elevado grau de consciência, atenção a pequenos detalhes, e um cuidadoso registro de dados sistematicamente organizados para ser usado como ferramentas de pesquisa” (Angrosino; Flick, 2009, p. 61).

Conforme o pensamento expresso por Moreira e Callefe (2008, p. 201), a observação participante “[...] possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro deste mundo”. Dessa forma, para a compreensão do objeto deste estudo, antes de tudo, foi necessário que nos tornássemos espectadores diretos dos fenômenos, pela observação participante, sendo fundamental a análise do contexto da prática para a compreensão da vida social na realidade estudada. Vale ressaltar que, para um melhor aproveitamento desse dispositivo, associamos ao protocolo de Mainardes (2007) o protocolo de observação que teve como base o modelo adotado por Moreira e Callefe (2008, p. 203), adaptado à necessidade deste estudo, sendo que esse último permitiu à pesquisadora fazer anotações descritivas, registrar a descrição das atividades como também as anotações reflexivas sobre as práticas, sobre todas as atividades realizadas de forma rápida e resumida, para posterior análise. Nas oportunidades de diálogos com os interlocutores, foram feitas anotações sobre os questionamentos, respostas e dúvidas sobre as ações cotidianas ocorridas durante as observações. No quadro a seguir, apresentamos o modelo de protocolo de observação, adaptado e utilizado pela pesquisadora.

Quadro 01 – Protocolo de Observação

PROTOCOLO: _____ DATA: ____/____/2024	
NOTAS REFLEXIVAS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO	
PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO	
Dia da observação:	Duração da observação
Local da observação	
Característica da amostra	
Anotações Descritivas	Anotações Reflexivas ou Compreensivas
Questionamento e/ou diálogos feitos durante a observação	
Respostas dadas ao questionamento	

Fonte: Protocolo de observação adaptado com base em Moreira e Calfe (2008, p. 203).

A convivência com os interlocutores nos diferentes espaços da escola, principalmente na sala de aula, permitiu que construíssemos vínculos com os atores sociais, desenvolvendo a empatia e a confiança, analisando suas representações a partir da compreensão de suas práticas e vivências no contexto educacional. Consentiu, ainda, uma aproximação maior com a realidade em estudo por meio de suas rotinas reais.

Antes de iniciar a observação participante, procuramos dialogar com a equipe gestora da escola, com os demais professores e com os alunos, esclarecendo sobre os objetivos da presença da pesquisadora ali durante aqueles dias e também sobre o estudo a ser realizado naqueles espaços, sobre o período de permanência na escola, e as anotações nos diários de campo, conseguimos o aceite de todos, gestores, professores e alunos.

Como observadora participante, acompanhamos a prática docente de quatro professores em duas escolas, uma na zona urbana e outra na zona rural da cidade de Piripiri-Piauí. O desenvolvimento das observações aconteceu principalmente dentro das salas de aulas, nas práticas docentes, mas também tivemos a oportunidade de observar em diferentes espaços da escola, desde acompanharmos o planejamento, os momentos dos intervalos, nas salas dos

professores, na secretaria, atividade que nos proporcionou acesso aos detalhes e peculiaridades inerentes à prática docente, dentre outros aspectos que permeiam e integram as instituições investigadas.

Foto 01 – Observação de aula

Nome		Função	Grupo funcional
Prefixo	Intermediário		
Nº de carbonos	Saturação da cadeia		
1 C → MET	saturadas → AN	hidrocarbonetos	C, H
2 C → ET	insaturadas	O	
3 C → PROP	1 dupla	EN	-C-OH
4 C → BUT	2 duplas	DIEN	
5 C → PENT	3 duplas	TRIEN	
6 C → HEX		álcool	
7 C → HEPT	1 tripla	IN	
8 C → OCT	2 triplas	DIN	
9 C → NON	3 triplas	TRIIN	
10 C → DEC		aldeído	
11 C → UNDEC	1 dupla ou 1 tripla	ENIN	
		ácido carboxílico	
		OICO	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

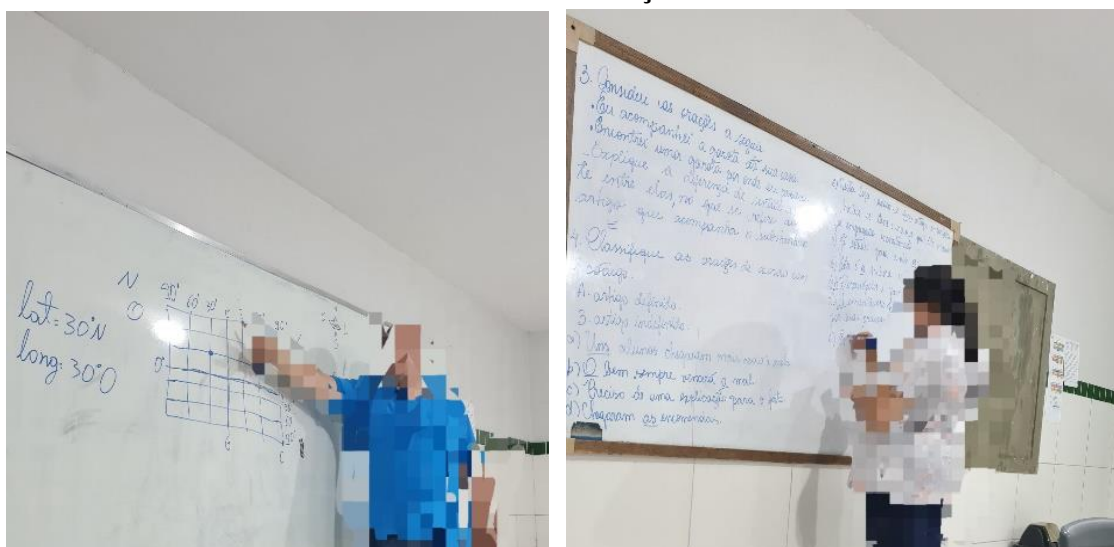
É válido destacar aqui algumas “cenas”⁶ da nossa observação participante, visto que os dias que estivemos em sala de aula junto com os docentes e discente nos proporcionaram momentos de profunda reflexão. Por exemplo na aula de Química, em que a professora Marie Curei fez a exposição do objeto de conhecimento (conteúdo) no quadro e não conseguiu atingir os seus objetivos de forma tão satisfatória, mas percebendo isso, na aula seguinte resolveu fazer uma recapitulação do assunto, levando um cartaz, pregando-o no quadro e explicando novamente, aí sim, conseguiu a atenção e participação de toda a turma. Nesses momentos de atuação dos docentes conseguimos constatar que é no chão da escola que a política curricular acontece, é na dinâmica do dia a dia, no cotidiano da sala de aula que o professor consegue dinamizar as suas práticas e fazer o que realmente é necessário para que consiga atingir seus objetivos. Mesmo sabendo da real necessidade de um planejamento bem feito, também é compreensivo que esse plano possa ser flexível.

Durante a observação das aulas, interagíamos com os alunos e com os professores, participamos das atividades realizadas, conforme as práticas realizadas pelos professores,

⁶ As “cenas” que a pesquisadora se refere ao longo desta pesquisa estão relacionadas à observação participante realizada nas duas escolas, durante as aulas dos quatro professores, com base nas suas anotações no diário de campo.

principalmente no acompanhamento de perto, na realização das práticas dos professores. Assim, na trajetória da observação foi possível registrar diferentes momentos da prática docente dos professores. Nesses momentos, ficamos atentos a questões relativas às práticas docentes e ao desenvolvimento das aulas, principalmente as relacionadas ao planejamento; aos desafios e às dificuldades, aos problemas, à busca de soluções vivenciadas no cotidiano da prática docente e aos saberes utilizados e produzidos nas estratégias diáticas dos professores.

Foto 02 – Observação de aula



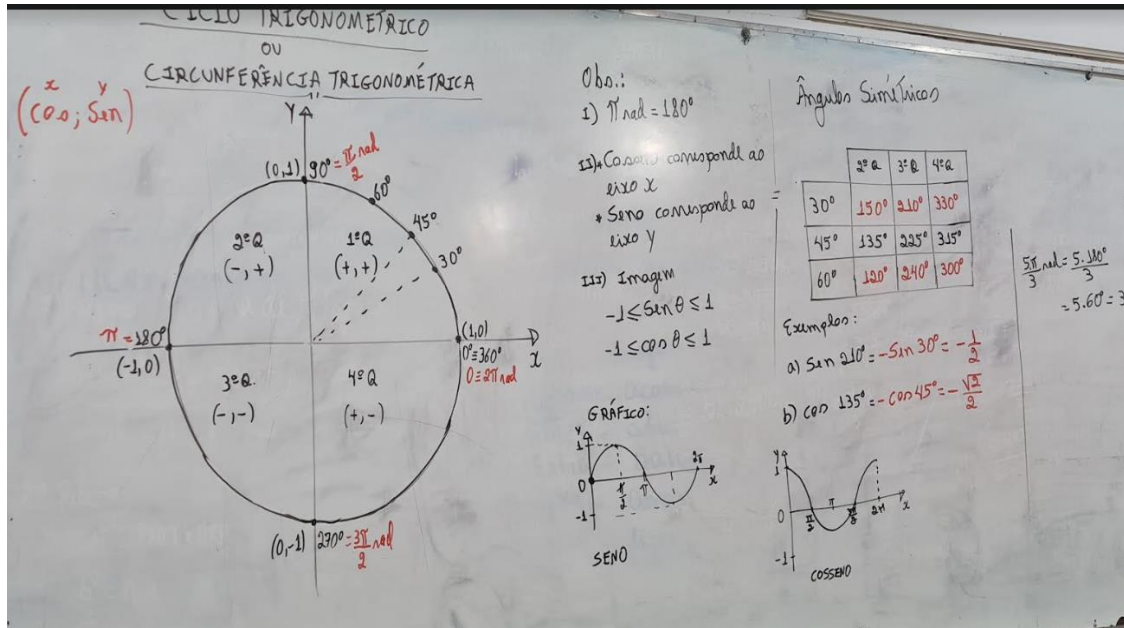
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

No início das observações, percebemos que a rotina da sala sofreu algumas alterações, devido a presença da pesquisadora naquele espaço, mas com o passar dos dias a rotina seguiu normalmente e a pesquisadora conseguiu tornar-se um membro comum aqueles grupos, em ambas as escolas. Inicialmente alguns professores demonstraram uma certa preocupação com nossa presença, mas, com o passar do tempo, perceberam a nossa intenção e compreenderam que o nosso objetivo em relação a pesquisa e o estudo realizado naquele espaço não era de avaliar. Assim, com o passar dos dias, demonstraram-se mais à vontade com nossa presença e compartilharam suas experiências, angústias, avanços e dificuldades em relação a sua prática.

Nessa cena de observação também tivemos a oportunidade de compreender o quanto ainda se faz necessário a presença de práticas docentes que contemplem a exposição de conteúdos no quadro, acompanhado de exposição explicativa do professor para que os alunos possam realmente aprender com mais segurança. Sabemos que ainda que exista a motivação por aulas inovadoras que envolvam as tecnologias, é válido observar que a cientificidade do que se ensina, em determinada circunstância, exige práticas que consigam realmente chegar até

o aluno, mas não podemos deixar de considerar os espaços escolares, a estrutura material disponibilizada ao professor, a realidade na qual a escola está inserida e também a clientela que esta atende, principalmente nas questões socioculturais e econômicas.

Foto 03 – Observação de aula

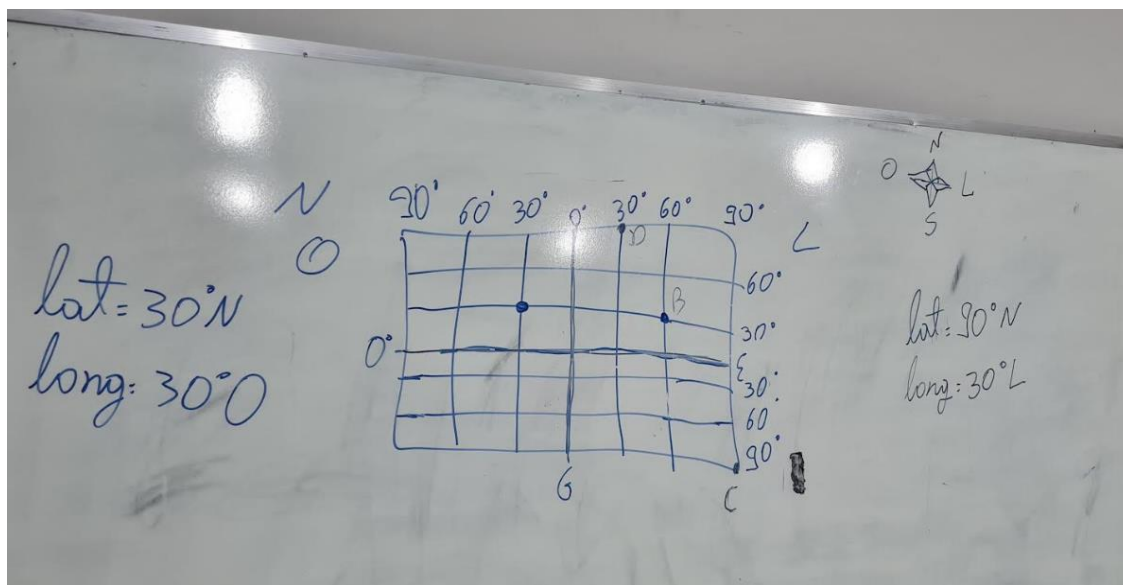


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Desse modo e, na condição de membro, foi possível compreender que os professores produzem seus próprios etnométodos tanto em suas rotinas quanto na elaboração de estratégias didáticas e pedagógicas, buscando resolver ou reconduzir as dificuldades e inseguranças que surgem no cotidiano escolar. Assim, o emprego dos etnométodos consubstancia inicialmente os acordos dos professores com seus alunos, suas regras e rotinas, mediante a teoria das contingências dessas ações na sua prática, recorrendo, cotidianamente, a instrumentos didáticos que possibilitavam operacionalizar determinado conteúdo e atuar sobre os currículos que são direcionados a suas ações.

Quando se trata de contexto materiais, como observado em uma de nossas cenas participantes, o professor consegue prender a atenção do aluno em uma simples exposição no quadro e atinge seus objetivos, mas não podemos deixar de observar que a dinâmica de sua aula poderia ter mais sucesso se a ele fossem disponibilizados instrumentos que pudessem facilitar essa prática e até mesmo otimizar o tempo de sua aula, como por exemplo ao invés de fazer o desenho no quadro, pudesse fazer uso do data show com a imagem já prontinha. Essa foi uma questão levantada também pelos professores durante as rodas de conversa.

Foto 04 – Observação de aula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Nas cenas desta aula foi possível observar o quanto o professor consegue mediar o processo de ensino e aprendizagem com o mínimo de recurso, e as suas práticas docentes não ficam comprometidas, pois o uso de sua habilidade e criatividade consegue dar conta de atuar sobre as reais necessidade e dificuldades encontradas no dia a dia das esolas que realiza seu trabalho. A participação dos alunos, o respeito e a consideração, até mesmo a compreensão das fragilidade levadas pelos professores, acabam, de certa forma, fortalecendo e motivando esses profissionais a continuarem exercendo a sua profissão.

Essa etapa da pesquisa foi muito importante tanto no estabelecimento de relações de confiança, quanto na oportunidade de nos tornarmos membros do grupo, o que foi perceptível pelo convite para participar de algumas atividades das escolas e contribuir com projetos em andamento.

Foto 05 – Observação de aula

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Em umas das cenas observadas tivemos a oportunidade de perceber o quanto os professores se esforçam para mediar o processo de ensino aprendizagem no seu acontecimento de forma adequada, contemplando as exigências de seu exercício, pois, às vezes, retiram do próprio bolso para comprar materiais que possibilitem realizar aulas dinâmicas e necessárias ao momento da aula para envolvimento dos alunos no processo. As duas escolas observadas não possuem laboratórios de Ciências, o que dificulta as aulas práticas dos componentes de Ciências da Natureza.

Para além disso, as ações humanas só se tornam compreensíveis se encontrarmos nelas as motivações. A pesquisa deve buscar responder quais foram os ‘motivos’, as ‘razões’, a ‘intencionalidade’ que estiveram na base da ação de tal ou tal pessoa. Ora, segundo Schütz, os nossos atos são motivados pela ação do Outro, ou seja, quando faço algo é a reação do Outro que tenho em vista. Estamos perante ‘ações’ que se constituem em ‘atos de trabalho’, intencionais, projetados; o ser “comunica com os Outros através de atos de trabalho; organiza as diferentes perspectivas espaciais do mundo da vida quotidiana através de atos de trabalho, [...] Só o ser que trabalha [...] está plenamente interessado na vida” (Schütz, 1962 apud Amado, 2017, p. 82).

Nessa perspectiva, é relevante esclarecer que o *diário de campo* serviu como um suporte da observação participante e das rodas de conversas, oportunidades que a pesquisadora encontrou para produzir suas anotações e produzir um relato preciso e minucioso dos acontecimentos e fatos presenciados no campo. Com essa compreensão, corroboramos com Zabalza (2004, p. 17) quando afirma que no diário:

[...] o profissional registra as práticas quanto aos processos e procedimentos, servindo de subsídio para a reflexão, assim: os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção, enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho (Zabalza, 2004, p. 17).

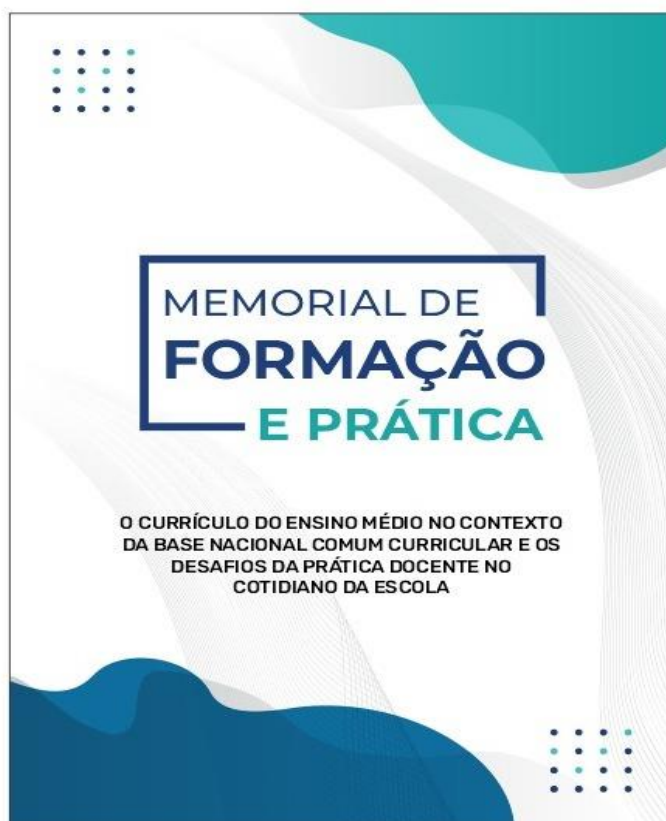
O diário de campo é aqui utilizado não como um instrumento de recolha de dados, mas como um suporte com a finalidade de registrar, diariamente, as atividades vivenciadas no cotidiano das salas de aulas nas escolas estudadas, nessa perspectiva, Vieira e Resende (2016, p. 86) afirmam que é “um ambiente intertextual no sentido de que entre as impressões anotadas também se registram as relações percebidas”. Conforme assinala Vieira e Resende (2016, p. 87) “As notas de campo são úteis como auxílio à memória, e ainda que não sejam diretamente utilizadas como dados, podem ser utilizadas no momento da análise de dados”.

A principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação, de acordo com Zabalza (2004, p. 16), “é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos”, ou seja, no decorrer do desenvolvimento das ações e, desse modo, o diário constitui-se em um instrumento que possibilita o registro dos processos que nos conduzem inter cruzar informações a respeito do objeto de estudo, vivenciadas na observação participante e durante as rodas de conversas.

É necessário reforçar aqui que o diário de campo foi utilizado apenas como um suporte para auxiliar nas análises da observação participante e das rodas de conversas e não exatamente como dispositivo para a coleta de dados, sendo empregado como dispositivo de registro das inquietações, acontecimentos e dúvidas percebidas constituindo-se em um valioso espaço para a produção de uma “descrição densa” (Geertz, 2012), contribuindo significativamente na sistematização dos achados da pesquisa, como subsídio à compreensão do objeto de estudo, para que pudéssemos analisar e refletir criticamente sobre o contexto vivenciado no campo, com os interlocutores.

O *memorial da formação e prática* foi o dispositivo que permitiu aos participantes, escrever sobre suas vivências no decorrer da prática docente, passando a organizar suas ações, ter uma análise reflexiva que possibilitasse a reorganização da prática, e operacionalização do currículo e, com base nisso, desenvolver um trabalho mais focado na realidade. Portanto, trata-se de um dispositivo que auxilia a *analisar como os docentes da formação geral básica implementam o currículo nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar considerando as aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio*.

Figura 03 – Capa do memorial disponibilizado aos interlocutores



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

O gênero textual, memorial, desperta o interesse da pesquisadora no sentido de que ele apresenta movimento único que entrelaça os processos de autoria e de construção identitária, por se tratar de um gênero autobiográfico e um texto acadêmico, o narrador ao escrevê-lo coincide com o autor empírico do texto e assume a sua autoria.

Diante do que propomos como objeto de estudo e embasados nas produções e experiências de autores como Passeggi (2010) e Caporale (2013) fizemos uso do Memorial como dispositivo de produção de dados, focando nos detalhes da escrita sobre a prática docente com o intuito de compreender, através das suas experiências profissionais, o objeto de estudo proposto. A escrita do memorial de formação e prática nas pesquisas sobre formação de professores e práticas pedagógicas coloca em evidência a autoria docente e a importância da escrita dos professores para a preservação de arquivos pessoais e de arquivos escolares e não se limita apenas na sua cotidianidade ao ensinar a ler e a escrever, mas, a experiência adquirida ao longo dos anos no exercício de sua profissão possibilitando construir sua história profissional.

Passeggi (2010), ao conceituar o Memorial de formação, pontua tanto sobre a formação

inicial quanto à formação continuada, e nesse contexto de continuidade acrescentamos sobre o memorial de formação e prática, tendo em vista o direcionamento ao objeto desta pesquisa, fortalecendo a questão da prática nos escritos de Caporale (2013) ao afirmar que [...] portanto a proposta de narrar por escrito as experiências e as reflexões no seu papel de contextos privilegiados de articulação teoria-prática e de produção de conhecimento pedagógico e profissional.

Para a elaboração do Memorial o professor é conduzido para um engajamento no processo formativo, visto que as suas vivências narradas pela escrita de si, estão fundamentadas em questões éticas, estéticas e epistemológicas, norteadoras de experiências formativas. Nessa perspectiva Prado e Soligo (2008, p. 06) afirmam:

[...] o memorial não é somente uma crítica que forçosamente avalia as ações, ideias, impressões e conhecimentos do sujeito narrador; é também autocrítico da ação daquele que narra, seja como autor do texto ou como sujeito da lembrança. Portanto, tem muito a ver com as condições, situações e contingências que envolveram a ação do narrador, protagonista das memórias. Além de ser crítico e autocrítico, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória.

A história de vida a ser narrada desencadeia a atividade de investigação em torno da história de vida a ser narrada, requer uma reflexão que promova tomadas de consciência sobre o interlocutor(indivíduo) e meio social/cultural e requer também uma ação de interpretação das representações (individuais e coletivas), promovendo o desenvolvimento da pessoa, no caso aqui apresentado, dos professores. Segundo Passeggi (1998), “o memorial autobiográfico é uma escrita institucional na qual a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional, com o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir.

Estudar os memoriais autobiográficos, escritos em resposta a uma demanda institucional, significa, portanto, buscar compreender como homens e mulheres, diante de si e do outro, examinam suas relações com o saber, suas aprendizagens sobre a vida, escrevem ou silenciam sonhos, desejos, delírios e paixões, rejeições e indiferenças (Passeggi, 2010, p. 32).

No momento da escrita do memorial é exigida uma investigação que se desencadeia pela pesquisa e conduz o autor-ator à produção de um conhecimento sobre si e que se expressa através da ação de linguagem, ou atividade de escrita, sendo imprescindíveis as operações de reflexão e interpretação. Está presente no memorial um elemento de natureza heterogênea que

traduz o ser social e individual, cujas relações estabelecidas entre eles constituem num movimento dialético grupos sociais e/ou categorias profissionais. Passeggi (2007, p. 11) reafirma a narrativa autobiográfica:

[...] como "lugar de reconstrução de saberes profissionais e identitários", e que nesse interim o professor é levado através do exercício de auto-reflexão à conquista de sua autonomia profissional, assim como a "reinventar-se a si mesmo, considerando três tipos de saberes: "o saber conceitual (teórico), o saber fazer (prática docente e prática de escrita) e o saber ser (consciência identitária).

É importante afirmar, ainda, que o Memorial não pode ser transformado em uma peça de autoelogio, muito menos em uma peça de autoflagelo, mas deve, conforme enfatiza Severino (2007, p. 246): “[...] buscar retratar, com a maior segurança possível, com fidelidade e tranquilidade, a trajetória real que foi seguida, que sempre é tecida de altos e baixos, de conquistas e de perdas. Relatada com autenticidade e criticamente assumida, nossa história de vida é nossa melhor referência”.

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter informação completa e precisa do itinerário percorrido [...]. O autor deve fazer um esforço para situar esses fatos e acontecimentos no contexto histórico-cultural mais amplo em que se inscrevem, já que eles não ocorreram dessa ou daquela maneira só em função de sua vontade ou de sua omissão, mas também em função das determinações entrecruzadas de muitas outras variáveis (Severino, 2007, p. 245).

Com base no autor referido, é fundamental nessa produção ressaltar as fontes e as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas ou com as situações culturais, e também frisar os próprios posicionamentos, teóricos e/ou práticos, que foram sendo assumidos a cada momento, isso porque o Memorial deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história particular do autor.

Por meio das *rodas de conversas*, as experiências vivenciadas pelos professores possibilitaram à pesquisadora *identificar os desafios presentes na prática dos professores do Ensino Médio quanto à implementação do currículo conforme prescreve o documento curricular*.

Foto 06 – Encontro em Rodas de Conversas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

A necessidade da manifestação da fala dos interlocutores nos levou à escolha da roda de conversa como dispositivo capaz de possibilitar o acesso tanto aos enunciados e atingimentos dos objetivos propostos como proporcionar aos professores um diálogo sobre a construção das políticas educacionais. Segundo Bakhtin (1997, p. 120), “a roda se revela como potente ferramenta de politização, [...]”. Portanto, por essas nuances é que se difere o homem isolado do homem membro “de uma coletividade unida por vínculos materiais objetivos [...] pra uma mentalidade resignada e submissa”. Seguindo a mesma linha de compreensão, Pinheiro (2020, p. 04) esclarece que de modo geral as rodas de conversas se configuram como

[...] iniciativas que associam pesquisa e educação e, logo, interpõem uma intencionalidade educativa. Com ela, advém certa diretividade na organização das rodas, o que pode variar significativamente quanto à intensidade e aos modos de condução: encontramos casos baseados apenas na delimitação de eixos iniciais para debate, bem como a organização detalhada de dinâmicas de grupo e disposição de frases para interpretação e interlocução (Pinheiro, 2020, p. 04).

Há também uma ênfase na participação ou mesmo no protagonismo dos integrantes das rodas, visando à partilha de saberes e reflexividade sobre experiências individuais ou coletivas. Essa possibilidade de aprendizagem com o outro e de formação política pela interação é também

um princípio fundamental nas discussões produzidas pelo Círculo de Bakhtin. Nessa perspectiva teórica, o processo de dialogismo estabelecido pelas interações possibilita a formação política do sujeito por meio da relação com o outro.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (Bakhtin, 1997, p. 123).

A proposição de rodas de conversa tem sido um dos modos de consubstanciar dialogicamente intentos educativos e sistematização de informações desde uma dinâmica que, potencialmente, estabelece condições para a produção de saberes e reflexividades em partilha. E percebemos diferentes apropriações metodológicas neste caso, sob distintos propósitos e com maior ou menor diretividade, contudo, a utilização de rodas de conversa é estabelecida sob o propósito de dar voz aos sujeitos, visando possibilitar sua participação efetiva no processo, à medida que lhes são facultadas falas dialógicas pelas quais se espera o aporte de seus saberes (Pinheiro, 2020, p. 02).

Entendemos a roda de conversa como uma potencialidade para proporcionar a (re)construção dos conhecimentos a partir da interação com os interlocutores, admitindo com o autor que toda palavra comporta duas faces. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte, pois conforme ressalta Warschauer (1993, p. 46) uma das características da Roda é

[...] de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria.

Nesse sentido, aprendemos que a roda é uma construção própria de cada grupo, porém isso não impede de refletirmos sobre algumas de suas características e implicações tendo em vista que se constitui num momento de diálogo por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador, do professor, por exemplo.

No contexto empírico, o processo de investigação proposto remete a um cenário que

permite compreender a prática educativa dos professores a partir de novas estratégias de ensino e aprendizagem. Nessa conjuntura, foram selecionadas duas escolas da rede pública de ensino estadual, que ofertam o ensino médio regular e estão em processo de implementação do novo currículo, e os participantes foram selecionados com base nos critérios estabelecidos: ser docente em efetivo exercício e estar atuando no Ensino Médio; estar envolvido com cursos de formação continuada; ter tempos distintos de atuação, com experiência a partir de 08 anos.

Considerando os elementos até aqui destacados, apresentamos a seguir a constituição de cada uma das Rodas de conversa (foram realizadas duas rodas de conversa), com destaque para os objetivos e atividades operacionalizadas em cada uma delas, seguido de descrição sobre sua realização.

Quadro 02 - Primeira Roda de Conversa

TEMA 01: DIALOGANDO SOBRE O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA BNCC		
ENCONTRO-DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
RODA DE CONVERSA I DATA: 04/05/2024	* Apresentar o projeto de pesquisa: tema, objetivos, problema, pressuposto metodologia; * Explicar sobre as técnicas de produção de dados; * Apresentar os roteiros dos dispositivos de coletas de dados: memorial de formação da prática docente e rodas de conversa; * Conversar sobre o texto; * Definir a data da 2ª roda de conversa;	* Acolhida dos participantes com café da manhã; * Apresentação participantes e pesquisadora; * Apresentação do projeto de pesquisa; * Apresentação dos roteiros: memorial de formação da prática docente e rodas de conversa; * Conversando sobre: Práticas Pedagógicas ... * Agendamento da 2ª roda de conversa;

Fonte: Quadro construído a partir do Diário da pesquisadora (2024).

A roda de conversa teve início às 09h15min na sala dos professores do CETI Baurélio Mangabeira, localizado na Avenida Aderson Ferreira nº, Centro, Piripiri-PI. Os interlocutores da pesquisa foram recebidos pela pesquisadora de forma bem acolhedora com um café da manhã de forma bem aconchegante de modo que todos se sentissem bem e motivados a compartilhar sobre sua prática docente no Ensino Médio. Iniciamos a roda de conversa

agradecendo a participação dos professores. Na sequência, continuando o diálogo já estabelecido durante o café, a conversa foi fluindo e a pesquisadora dando os direcionamentos necessários à compreensão do objeto de estudo, apresentando o projeto de pesquisa “*O Currículo do Ensino Médio no contexto da Base Nacional Comum Curricular e os desafios da prática docente no cotidiano da escola*”, destacando os objetivos geral e específicos, a questão-problema da pesquisa, a justificativa, o pressuposto, a metodologia e os procedimentos para a produção de dados (observação participante, Memorial de formação e prática, rodas de conversa).

Quadro 03 – Segunda Roda de Conversa

TEMA 02: DIALOGANDO SOBRE O ENSINO MÉDIO: CONSTRUÇÃO E REFORMULAÇÕES		
ENCONTRO-DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
RODA DE CONVERSA II DATA: 14/05/2024	* Refletir sobre o ser professor no Ensino Médio; * Dialogar sobre o texto: Saberes pedagógicos – reflexões conceituais de Maria Amélia Santoro Franco; * Compreender os saberes docentes relacionando-os com a prática pedagógica; * Caracterizar Prática e saberes docentes a partir dos diálogos reflexivos; * Definir a data da 3ª roda de conversa.	* Acolhida dos participantes com um lanche; * Diálogo sobre o ser professor no Ensino Médio; * Dialogando sobre o texto: Saberes pedagógicos – reflexões conceituais de Maria Amélia Santoro Franco; fazendo uma reflexão sobre a experiência vivenciada pelos participantes no contexto escolar; * Reflexão sobre os conceitos apresentados no texto e os conceitos apresentados pelos participantes; * Agendamento da 3ª roda de conversa.

Fonte: Quadro construído a partir do Diário da pesquisadora (2024).

Na segunda roda de conversa os interlocutores foram recebidos com um lanche bem reforçado, visto que a maioria estava vindo direto da escola e não havia ido em casa para jantar. A segunda roda de conversa teve início às 19h15min, também ocorreu na sala dos professores do CETI Baurélio Mangabeira, inicialmente fizemos uma leve explanação rememorando o assunto da primeira roda de conversa e, posteriormente, começamos a dialogar. Para a segunda roda de conversa apoiamo-nos no texto: Saberes pedagógicos – reflexões conceituais, também

da Maria Amélia Santoro Franco, com o intuito de dar continuidade à discussão da roda de conversa anterior, alinhando a compreensão dos interlocutores aos objetivos do estudo. A pesquisadora fez a leitura de alguns pontos importantes do texto que dava um direcionamento ao objeto dessa pesquisa, intercalando a leitura com as interpretações e vivências dos professores.

2.4 CAMPO EMPÍRICO: AS ESCOLAS E OS INTERLOCUTORES

A pesquisa teve como *lôcus* de investigação duas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Piripiri, estado do Piauí, sendo uma localizada na zona urbana e a outra na zona rural do município e como interlocutores contou com 04 (quatro) professores de séries distintas do Ensino Médio. O principal critério de escolha das duas escolas foi: a disponibilidade dos professores interlocutores para participar efetivamente da pesquisa e também por atuarem na Educação Básica, especificamente, no Ensino Médio parcial/regular diurno e se localizarem em contextos socioculturais diferentes, uma na zona urbana e a outra na zona rural. Os quatro professores foram selecionados pela disponibilidade e interesse em participar da pesquisa; por possuírem mais de oito anos no magistério, considerando sua formação específica na área que atua e por atuarem em componentes curriculares da base comum desse nível de ensino.

Considerando as exigências legais para que esta pesquisa pudesse ser realizada, a todos os participantes da pesquisa foi apresentado e entregue para apreciação um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que, mediante leitura e concordância, pudessem assinar confirmando, dessa forma, seu envolvimento com a pesquisa. Ressaltamos ainda que esse termo assegura, dentre outras coisas: o anonimato e a integridade dos participantes tendo em vista que a identificação deles, no momento da produção e análise dos dados, foi feita por meio de um nome fictício escolhido no momento da assinatura do TCLE; garantindo ainda que, em virtude de sua adesão voluntária, a eles não haverá nenhum ônus, caso decidam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim preferirem.

Seguindo os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução Nº 196 de 10 de outubro de 1996, estão sendo atendidas as seguintes exigências éticas e científicas fundamentais, contemplando a eticidade da pesquisa: a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (autonomia). Por envolver seres humanos, esta pesquisa procura sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (beneficência),

comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência); d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária (justiça e equidade).

Por escolhas dos próprios interlocutores esses serão identificados ao longo desta produção pelos nomes fictícios, apresentados no Quadro 04, a seguir, escolhidos por eles mesmos, em atendimento aos aspectos éticos e legais postos no TCLE, como explicado nos parágrafos anteriores.

Quadro 04- Perfil Profissional dos Interlocutores

INTERLOCUTORES	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL	VÍCULO EMPREGATÍCIO E REGIME DE TRABALHO	DICIPLINA QUE MINISTRA	SÉRIE EM QUE ATUA
Pitágoras	43 anos	Licenciatura em Matemática	20 anos	Efetivo	Matemática Recomposição da aprendizagem	2ª, 3ª séries
Cecília Meirelles	39 anos	Licenciatura em Letras Português	16 anos	Seletista	Português Recomposição da aprendizagem Percurso de aprofundamento	1ª, 2ª, 3ª séries
Heródoto	35 anos	Licenciatura em História	14 anos	Efetivo	História Geografia Sociologia Filosofia Artes Percurso de aprofundamento	1ª, 2ª, 3ª séries
Merie Curie	41 anos	Licenciatura em química	10 anos	Seletista	Química Disciplinas do curso técnico em administração	1ª, 2ª, 3ª séries

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

É importante ressaltar que o professor Pitágoras, a professora Cecilia Meirelles, como também o professor Heródoto, passam pela experiência de trabalhar com componentes novos nesse ano de 2024, diferentes de sua graduação e formação inicial por conta da nova Matriz Curricular apresentada pela Secretaria Estadual de Educação. E a professora Marie Curie

informa que passa pela experiência de trabalhar em outra escola como professora mediadora na turma de primeira série do ensino médio – curso técnico em administração. O tempo de experiência na rede pública estadual corresponde ao tempo de trabalho com o componente curricular de sua graduação, sendo que no início desse ano de 2024, iniciaram com os demais componentes apresentados no quadro 01.

O convite a três dos interlocutores se deu por ligação telefônica e apenas um se deu de forma presencial, por uma questão de disponibilidade de tempo dos mesmos e por agilizar o processo inicial desta pesquisa, visto que se fez necessário identificar, inicialmente, se cada um deles atendia aos critérios estabelecidos para a busca dos dados. Todos os interlocutores apresentam vasta experiência no Ensino Médio, e demonstraram muito interesse nesta pesquisa por se tratar de algo que vivenciam em suas vidas profissionais e sentem a necessidade de dialogar mais sobre o tema em discussão.

Destacamos que o Município de Piripiri está localizado a 165 km da Capital, e atualmente conta com 65.538 mil habitantes, segundo dados do IBGE (2024). Sobre a evolução histórica e formação política da cidade de Piripiri PI, apresentamos a seguir um recorte do site da Prefeitura Municipal de Piripiri⁷, que relata aspectos importantes dos primórdios desse município,

Piripiri originou-se das terras de Botica, sendo que sua área foi concedida a Antônio Fernandes Macedo, em 20 de janeiro de 1777. Sua fundação remonta a 1844, quando o seu proprietário, Padre Domingos de Freitas e Silva, vindo buscar refúgio após ter lutado pela independência do Piauí, construiu uma casa em um local denominado Anajás, e depois, ao lado, uma capela dedicada à Nossa Senhora dos Remédios, que é a atual padroeira da cidade. Ali o padre passou a viver com sua família da agricultura e da criação de gado. Essas duas edificações foram as únicas construções de Piripiri até 1855, quando o Padre Freitas resolveu dividir as terras de sua propriedade em pequenos lotes, oferecendo-as a quem quisesse morar ali. Pouco tempo depois começaram a chegar muitas famílias. Em 1857, Piripiri com seus habitantes começava a ter o aspecto de uma vila, e com isso o Padre Freitas abriu uma pequena escola. Nessa escola ele mesmo deu aula de primeiras letras e latim durante muito tempo. No ano de 1860, o Padre Freitas doou a capela dedicada à Nossa Senhora dos Remédios 300 braças quadradas de terras que demarcou judicialmente. Em 1870, o distrito de Piripiri é elevado à categoria de freguesia. Em 1874, Piripiri foi elevada à vila. Em 1908, o Padre Antônio Bezerra de Menezes fundou o Instituto Arcoverde, um educandário que prestou relevantes serviços a

⁷ Piripiri (PI). Prefeitura. 2015. Disponível em: <http://www.piripiri.pi.gov.br/v2/index.php/piripiri>. Acesso em: jun. 2024.

Piripiri. Colaboraram: José de Arimatéia Tito e João de Freitas Filho. Em 1910 foi inaugurado o Palacete do Conselho da Vila, prédio que foi construído em 1909. Em 1910 a vila de Peripery foi finalmente elevada à categoria de cidade. A grafia primitiva era Peripery. Em 1944 uma resolução de IBGE passou a chamar a cidade de Piripiri. Em relação à *Formação Administrativa*: Distrito criado, com a denominação de Nossa Senhora dos Remédios, pela Resolução n.º 698, de 16-08-1870. Elevado à categoria de município e distrito com a denominação de Piripiri, pela Resolução Provincial n.º 849, de 16-06-1874, sendo desmembrado dos municípios de Piracuruca, Pedro II e Campo Maior. Sede na atual vila de Peripery. Constituído do distrito sede. Instalado em 08/09/1874. Elevado à condição de cidade, com a denominação de Piripiri, pela Lei Estadual n.º 570, de 04/07/1910. Em divisão administrativa referente ao ano de 1911 o município é constituído do distrito sede, assim permanecendo em divisões territoriais datadas de 31/XII/1936 e 31/XII/1937. Em divisão territorial datada de 1/VII/1960, o município é constituído do distrito sede, assim permanecendo em divisão territorial datada de 2014.

Feitos aos devidos esclarecimentos referentes a história da cidade de Piripiri, na perspectiva do contexto social, passamos a tratar sobre como trabalhamos os dados construídos a partir do memorial. Com a devolutiva pelos interlocutores, fizemos uma leitura compreensiva e selecionamos as narrativas que destacavam as características direcionadas ao seu perfil pessoal e profissional. É necessário registrar que as análises que aqui apresentamos decorre das histórias de vida dos professores participantes deste estudo e as partes analisadas são interpretadas com o intuito de compreendermos quem são os participantes deste estudo considerando as suas especificidades pessoais e profissionais. Nesse sentido, apresentamos a seguir o perfil dos participantes da pesquisa.

PERFIL BIOGRÁFICO DO PROFESSOR PITÁGORAS

Sou Professor Pitágoras, trabalho na unidade Escolar Avelino Lopes, tenho 43 anos de idade tenho 27 anos de experiência a minha formação é matemática e física tenho duas especializações em matemática tem um mestrado em matemática e trabalho há mais de 20 anos no ensino médio com a disciplina matemática. Sou efetivo na rede pública, com 20 horas de carga horária no estado. E ser professor no ensino médio tá se tornando um desafio muito grande por essas mudanças que tá vindo sem uma preparação ou uma capacitação adequada para os professores tá sendo apenas jogado. Sim a minha trajetória né em relação a minha profissão a minha formação inicial né contribuiu e contribui muito ainda para mim meu exercício como professor no ensino médio, de grande importância essa minha formação que eu tive na universidade federal em matemática. Em relação a necessidade informativa né para o melhor desempenho na prática docente eu sinto falta dessas formações presenciais né voltada a esses conteúdos e essas dificuldades dos alunos no ensino médio principalmente quando chega no primeiro ano mas uma formação com compartilhamento de informações de troca de ideias de professor mas que seja presencial e nessa formação como se diz um

melhor um melhor formação de conteúdos de materiais de apoio para esses alunos para poder desenvolver melhor esses alunos que chegam com muita dificuldade no ensino médio. E os cursos que eu tenho participado ao longo da minha trajetória profissional eu ia duas vezes por ano para universidade federal do Piauí fazer curso de aperfeiçoamento em matemática para o ensino médio, foi o que me ajudou muito na minha carreira que ainda hoje continua ainda hoje tem esse curso que eu vejo os professores não se interessando porque é um curso presencial é uma semana todinha na universidade federal e me ajudou muito na minha profissão até para eu poder passar em concurso no mestrado e assim diante então ou seja como eu falei anteriormente essa formação presencial com professores capacitados Ah só tem a crescer o profissional.

Fonte: Dados do memorial de formação e da prática docente (2024).

O professor Pitágoras, participante deste estudo, tem licenciatura em matemática, duas especializações e mestrado em Matemática, e pode ser considerado como um docente experiente, tanto na educação básica quanto no Ensino Superior, principalmente ao considerarmos o seu tempo de atuação. Em sua narrativa considera que os cursos de aperfeiçoamento em matemática que fazia na Universidade Federal contribuíram muito para a sua carreira e ainda hoje contribuem, contribuíram até mesmo para passar em concursos e no mestrado.

É importante destacarmos a relevância da formação continuada, no sentido de que toda experiência do professor, até mesmo a sua efetivação através do concurso público, encontra-se intimamente ligada àquilo que conseguiu aprimorar ao longo do exercício de sua profissão. Sendo observado pelos próprios professores e, nesse contexto de atualização das políticas educacionais se torna ainda mais necessária essa formação contínua, visto que os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial não conseguem mais suprir as reais necessidades da educação atual. Para André (2012, p. 116), “reconhecer que a formação não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades”.

De acordo com Tardif (2014), “a iniciação do docente na carreira do magistério é acompanhada também de uma fase crítica, uma vez que é a partir das certezas e desdobramentos da experiência prática que os professores avaliam sua formação na Universidade”. Desse modo, percebemos que várias situações da profissão se aprendem pela experiência e descobrindo no próprio trabalho. Em prosseguimento, apresentamos o perfil biográfico da segunda participante deste estudo.

PERFIL BIOGRÁFICO DA PROFESSORA CECÍLIA MEIRELLES

Meu nome é Cecília Meirelles, atualmente trabalho em duas escolas; Escola Municipal Rural do DNOCS e Unidade Joaquim Manuel de Macedo, município e estado, respectivamente. Tenho 39 anos de idade e 16 anos como professora da rede pública de ensino. Sou da área de linguagens, formada

em Letras Português – UESPI, com especialização em Textos Literários e Teorias – IFPI. Ministrou aulas nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, com as disciplinas de Português e Literatura e Redação, desde 2013, como professora celetista com carga horária de 20 horas, em regime regular de ensino. A princípio, a minha formação inicial não contribuiu para o exercício da docência no Ensino Médio, esse fato se deu devido ao processo que cada formando vive até adquirir uma experiência profissional e identificar-se com uma etapa específica de ensino. Na vivência desse processo identifiquei-me com as turmas do ensino médio tanto por causa dos conteúdos quanto pela clientela. A formação inicial é fundamental, pois é o momento em que nós, professores, passamos a dominar os conteúdos específicos e pedagógicos; porém a formação continuada, não menos importante para uma prática pedagógica eficaz. Diante do cenário do Novo Ensino Médio e da reforma do novo ensino, sinto a necessidade formativa quanto aos itinerários propostos pelo currículo trimestralizado e pela BNCC. Há também necessidade de formação que enfoque no desenvolvimento profissional das competências mediadoras diante da realidade atual, inclusive, das perspectivas futuristas e das habilidades consideradas relevantes na era digital. Em 2021 participei de uma formação acerca da BNCC, pelo Instituto Qualificar. Diante da realidade nas salas de aula, a impressão que tenho é que há uma grande lacuna entre a teoria (na formação) e a prática (currículo).

Fonte: Dados do memorial de formação e da prática docente (2024).

A professora Cecília Meirelles apresenta em sua narrativa seu pensamento sobre a formação inicial, sobre o fato de não ter contribuído para o exercício da docência no Ensino Médio, menciona que esse fato se deu devido ao processo que cada formando vive até adquirir uma experiência profissional e identificar-se com uma etapa específica de ensino. Na vivência desse processo, afirma que se identificou com as turmas do ensino médio tanto por causa dos conteúdos quanto pela clientela. É uma docente que conhece a realidade social da escola em que atua e por isso demonstra enorme preocupação com o processo de ensino aprendizagem dos jovens a que atende. É formada em Letras Português – UESPI, com especialização em Textos Literários e Teorias – IFPI. Possui conhecimentos pedagógicos teóricos e práticos que vêm contribuindo com as suas práticas docentes no cotidiano escolar.

O que chama a atenção na escrita da professora Cecília Meirelles, é o fato dela ter percebido a ineficiência de sua formação inicial e, só ter se dado conta disso quando já estava atuando em sala de aula, e relata sobre o quanto o ato de adquirir experiência e o identificar-se com a profissão são cruciais para a construção de sua identidade docente e até mesmo situar-se em qual modalidade de ensino consegue atuar melhor. De acordo com Guarnieri (2005, p. 09), “Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”. E, de fato, a docência é uma prática profissional desafiadora atualmente.

O estabelecimento dessas relações entre prática docente, contexto de trabalho em que se situa tal prática e formação teórico-acadêmica inicial, no entanto, exige do professor o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, que lhe possibilite estabelecer mediações para a compreensão de sua própria situação enquanto profissional do ensino (Guarnieri, 2005, p. 10).

Por causa da insuficiência de saberes provinda da formação inicial que ocorre em situações diversas, entendemos que a profissão docente necessita de ações contínuas de formação e de acompanhamento desse profissional. Para Nóvoa (2009, p. 41), é preciso pensar a “[...] escola como lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”.

PERFIL BIOGRÁFICO DO PROFESSOR HERÓDOTO

Meu nome é Heródoto, tenho 14 anos de trabalho no ensino médio, na rede estadual de ensino do Piauí, sendo 8 anos como professor celetista e 6 anos como professor concursado, efetivo. Também trabalho na rede municipal de ensino do município de Piripiri, onde sou concursado há 12 anos. Sou graduado em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI e pós-graduado em Docência e Prática de Ensino em História, pela Faculdade Descomplica. Também realizei curso de aperfeiçoamento como: projeto de formação “chão da escola”, Oficina sobre a Base Nacional Curricular Comum, Oficina sobre o Novo Ensino Médio, Oficina sobre os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, Oficina sobre Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, Oficina sobre Protagonismo Juvenil no Novo Ensino Médio, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum, Formação em Tecnologias para o Ensino Remoto e Seminários Piauienses de Implementação da BNCC e Seminários Regionais de Implementação do Currículo Piauiense em Parnaíba, todo curso ou capacitação é de extrema importância, pois vivemos uma educação cada vez mais dinâmica em que os professores devem estar sempre buscando novos conhecimentos ou mesmo aperfeiçoar as habilidades já dominadas. A escolha da profissão e área de história se relaciona ao fato de sempre gostar desse componente curricular na época de escola, não me imaginava como professor, me descobri professor dentro da universidade e, principalmente, quando tive contato direto com a escola. Claro que minha formação inicial foi importante para fortalecer minha prática de ensino, mais acredito que mais importante foram os aprendizados adquiridos na prática e na convivência com excelentes profissionais que tive contato ao longo desse período que estou na educação.

Fonte: Dados do memorial de formação e da prática docente (2024).

A narrativa do professor Heródoto coloca em evidência sua experiência como docente ao longo dos anos e participação em cursos formativos, principalmente relacionados ao Ensino médio. Em sua narrativa dos tempos de estudante, afirma que não se imaginava como professor e a escolha pelo componente se deu pelo fato de gostar da disciplina e que conseguiu se descobrir como professor dentro da universidade e, principalmente, quando teve contato direto com a escola. Destaca sobre a relevância de sua formação inicial, mas ressalta que os aprendizados adquiridos na prática e na convivência com excelentes profissionais e teve contato ao longo desse período que está na educação foram mais importantes.

O saber e a prática docente articulados com o processo formativo são primordiais para o exercício da docência, principalmente no início de carreira, pois a insegurança em compreender todo o processo e, ao mesmo tempo, agindo sobre ele, provoca em alguns professores dúvidas sobre se realmente querem continuar na profissão, em alguns casos a

docência não é a primeira escolha profissional de alguns estudantes do Ensino Médio, mas ao se depararem com a realidade das salas de aula, no ângulo de professor, muitos se identificam e surge o encantamento pela profissão. Quando isso acontece de forma positiva, o mergulhar na busca por conhecimento, pela qualificação de sua profissão se torna inevitável.

[...] essa capacidade de reflexão crítica requer envolvimento não só do professor isoladamente, mas de grupos de professores que, conjuntamente, possam dar conta de buscar saídas para os problemas, conflitos, dificuldades postas pela prática. [...] O estabelecimento dessas relações entre prática docente, contexto de trabalho em que se situa tal prática e formação teórica-acadêmica inicial, no entanto, exige do professor o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, que lhe possibilite estabelecer mediações para a compreensão de sua própria situação, enquanto profissional do ensino (Guarnieri, 2005, p. 10).

De acordo com Nóvoa (2009, p. 38), “Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de inclusão, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado”. É fato que os primeiros anos de início na docência representam uma fase importante para a construção do ser professor.

Diante desse processo, os professores ao iniciarem suas carreiras passam por fases que se caracterizam pela “[...] sobrevivência, descobrimento, aprendizagem e transição”, como afirma Marcelo García (2011, p. 9). É “um período realmente importante na história profissional do professor determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (Tardif, 2014, p. 9).

PERFIL BIOGRÁFICO DA PROFESSORA MARIE CURIE

Sou Marie Curie, tenho 41 anos. Trabalho como professora celetista na rede pública de ensino do Piauí, município de Piripiri. Há 6 anos sou formada em Licenciatura em química (2014 a 2018), pela Universidade Federal do Piauí modalidade à distância, polo do município de Piracuruca. Também tenho graduação de Bacharelado em zootecnia (2008 a 2013) pela Universidade Estadual do Piauí, polo do município de Corrente. Sou pós-graduada em docência do ensino superior pela UNOPAR. Atuo como professora de química no ensino médio desde 2014. Comecei atuar na sala de aula sem formação, na área de química, devido a necessidade de substituir um colega lotado na rede, mas a partir de 2015 passei a atuar na sala de aula em duas escolas diferentes: uma na zona rural na CEEPRU Governador Hugo Napoleão, atuando como professora de ensino médio em cursos da área técnica em zootecnia e agropecuária. E na zona urbana como professora de química na Escola Estadual Professora Neném Cavalcante. Atualmente ministro aula de química na Unidade Escolar Joaquim Manuel de Macedo (nas três séries do ensino médio), na Unidade Escolar Avelino Lopes (na segunda e terceira série). E no CETI Embaixador E. R. atuo como professora mediadora na turma de primeira série do ensino médio – curso técnico em administração. A minha primeira formação abriu portas para que eu atuasse como professora, não só na área de cursos do campo, mas também na área de química, mesmo sem ter formação acadêmica para trabalhar com o componente curricular, o que

dificultou bastante a minha atuação no que se refere a planejamentos de aula e principalmente na didática da prática educativa. Ao longo dos 10 anos de profissão eu tenho participado de algumas formações/cursos para auxiliar nos desafios da prática docente: Chão da Escola, Formação da BNCC para Professores e curso de Libras. A minha intenção com o curso de Libras era aprender e estar preparada para uma eventual turma que tivesse algum aluno portador de deficiência auditiva, porém neste mesmo ano e 2024 aconteceu a minha maior frustração como professora porque por não conseguir me comunicar de forma clara eu não consegui ajudá-la a participar das aulas, a família da aluna informou que ela conseguia entender através da leitura labial, no entanto eu não acreditei porque algumas palavras do nosso cotidiano ela não interpretou como deveria. A minha formação inicial não contribuiu de forma efetiva na atuação profissional, pois há um distanciamento entre o que é repassado na universidade e a vida real no chão da escola. A meu ver na Universidade há muito conhecimento filosófico e abstrato, deixando a desejar na formação de professor com relação conhecimentos de conteúdos técnicos e conteúdos pedagógico mais precisos e direcionados para a prática no chão da escola.

Fonte: Dados do memorial de formação e da prática docente (2024).

A professora Marie Curie é graduada em Licenciatura em Química (2018), também tem graduação de Bacharelado em Zootecnia (2013), é pós-graduada em Docência do Ensino Superior. Relata que a sua primeira formação (em Zootecnia) abriu portas para que atuasse como professora, não só na área de cursos do campo, mas também na área de química, mesmo sem ter formação acadêmica para trabalhar com o componente curricular de Química, o que dificultou foi a sua atuação no que se refere a planejamentos de aula e principalmente na didática da prática educativa.

Sobre a sua formação inicial, a professora acrescenta que ela não contribuiu de forma efetiva na atuação profissional, pois, segundo a professora, há um distanciamento entre o que é repassado na universidade e a vida real no chão da escola. Considera ainda que na Universidade há muito conhecimento filosófico e abstrato, deixando a desejar na formação de professor com relação aos conhecimentos de conteúdos técnicos e conteúdos pedagógico mais precisos e direcionados para a prática no chão da escola.

Também relata sobre a sua experiência e frustração em relação ao curso de Libras e a sua utilização na prática, visto sua preocupação em trabalhar com esse público de alunos surdos. Ela relata um pouco sobre sua experiência bem recente e que não foi muito efetiva.

Guarnieri (2005, p. 09), a esse respeito, ressalta que “uma parte do aprendizado da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício”. Em outras palavras, a construção da docência acontece à medida que o professor vai “efetivando a articulação entre o conhecimento teórico acadêmico da formação inicial e o contexto escolar com a prática docente” (Guarnieri, 2005, p. 09). Outro aspecto mencionado pela autora é que os professores iniciantes não encontram espaços para o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola e, assim, organizam

suas atividades pedagógicas e sua formação de modo isolado. Mas, de acordo com Nóvoa (2009) é válido ressaltar que

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidade de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (Nóvoa, 2009, p. 31).

Nos itens a seguir apresentamos um pequeno histórico das duas Unidades escolares, campo deste estudo, as informações foram acessadas no Projeto Político Pedagógico das escolas, com autorização do Núcleo Gestor (direção e coordenação); para preservar a identidade das instituições, optamos por nos referirmos às escolas por nomes fictícios acordado com os professores.

2.4.1 Contextualização histórica e organização da Unidade Escolar Joaquim Manuel de Macedo

Foto 07 - Fachada da Unidade Escolar Joaquim Manuel de Macedo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023)

A Unidade Escolar Joaquim Manuel de Macedo situa-se na zona rural, distante 12 Km da sede do município de Piripiri- Piauí. A escola funciona como uma Unidade de Ensino Médio na modalidade Regular/parcial, no turno vespertino com as turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries únicas.

Foi fundada no ano de 2005, inicialmente sendo anexo de uma Unidade Escolar da zona urbana e, posteriormente, de outra Unidade Escolar. No ano de 2014 tornou-se independente, realizando suas atividades escolares em prédio cedido pelo DNOCS, dividindo espaço físico com uma Escola Municipal, tendo seu horário de funcionamento com início das aulas às treze horas da tarde e término às dezoito horas e quinze minutos. A Unidade Escolar recebeu o seu nome em homenagem a um filho da comunidade que faleceu em decorrência de um trágico acidente, que comoveu e enlutou toda a população da localidade.

Quanto às atividades econômicas da comunidade em que a unidade está inserida, limita-se à agricultura, pecuária, pesca, turismo e funcionalismo público. Como tradições culturais e lazer destacam-se o período de sangria do Açude Caldeirão, as festas juninas e o novenários de São Pedro e São Paulo padroeiros da localidade, confirmando assim, a predominância da religião católica.

No que se refere ao quadro administrativo, o processo de gestão democrática da escola procura ser dinâmico, abrangente, participativo, centrado no trabalho coletivo e na dinâmica das relações entre a comunidade escolar interna e externa, envolvendo todos os segmentos na tomada de decisão. O corpo técnico administrativo consta da seguinte estrutura: 01 Diretor, 01 Coordenadora Pedagógica e 01 Secretária. O quadro Docente é composto por 09 professores, ministrantes das disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Geografia, Artes, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Química, Física, Filosofia, Sociologia e Educação Física, e completam a carga horária com Recomposição da aprendizagem, Percurso de aprofundamento, Educação no Trânsito, Educação Financeira e Inteligência Artificial. Atualmente, a escola atende a 67 alunos, sendo 22 na 1ª série, 20 alunos na 2ª série e 25 alunos na 3ª série. O quadro Auxiliar desta Unidade conta com 01 Auxiliar de serviços gerais.

2.4.2 Contextualização histórica e organização da Unidade Escolar Professor Avelino Lopes

Foto 08 – Fachada da Unidade Escolar Professor Avelino Lopes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

A Unidade Escolar Professor Avelino Lopes, está situada na Periferia da cidade de Piripiri, na Avenida D. R. H, atendendo a alunos que moram nas proximidades, bem como dos bairros P., P. I, II, III e IV, C. I e II, C. d. P., O. E. G., C. D. A e S. J.

No dia 30 de abril de 1988 foi inaugurado o atual prédio da escola. A Unidade Escolar Professor Avelino Lopes possui uma área edificada de 2.092m², em um espaço territorial de 8.100m². A instituição é mantida pelo Governo do Estado do Piauí. Após ser inaugurada a escola trabalhava com Educação infantil e ensino fundamental I. Com o aumento da procura por ensino fundamental II a escola resolveu implantar as séries dessa etapa da educação básica e, somente no ano de 2012, foi implantado o ensino médio, sendo gradativa a implantação das referidas turmas.

A maioria das famílias é de origem humilde, algumas têm como principal renda o auxílio do governo, muitos pais não têm emprego fixo, os que têm, são profissionais do setor econômico primário: pedreiro, montador, lavrador, moto-taxistas etc.

Observa-se uma clientela com acentuada carência socioeconômica, uma vez que, alguns dos alunos trabalham nos horários contrários ao das aulas. Os pais valorizam a educação, mas a maioria possui expectativas que se enquadram dentro das aspirações técnicas profissionalizantes e poucos, por enquanto, revelam interesse pela educação superior.

Quanto ao espaço físico, faz-se necessário um local para reuniões e eventos que envolve a comunidade escolar e a comunidade mais ampla (família e demais moradores), na questão estrutural ainda necessita de uma quadra para realização das atividades físicas dos alunos.

As matrículas são realizadas no início do ano letivo e abertas vagas para alunos da comunidade escolar do entorno dessa unidade de ensino ou para outros que se interessarem fazer parte desta instituição. A escola adota uma jornada escolar diária de cinco horas, somando um total de 30 horas semanais para as turmas do ensino médio da 1ª a 3ª série.

A escola dispõe dos diferentes serviços, de competências específicas, e em parceria: 01 Diretor de Escola, 01 Técnico Financeiro, 01 Coordenadora Pedagógica, 01 Secretária Escolar, 02 Auxiliares de Secretaria, 01 Apoio Pedagógico, 01 Merendeira, 03 Vigias e 02 funcionários da limpeza

Essa unidade escolar está organizada para atender às necessidades socioeducacionais e de aprendizagem dos estudantes conta com um prédio e diversas salas com mobiliário, equipamentos e material didático-pedagógico adequados às diferentes séries do ensino médio regular.

Funciona somente no turno vespertino, de acordo com a legislação educacional vigente para o Novo Ensino Médio – com carga horária mínima de 1000 horas anuais. Essa carga horária mínima para ensino médio é ministrada em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, de acordo com a organização do calendário escolar aprovado pela 3ª Gerência Regional de Educação (3ª GRE), da qual essa entidade faz parte. Considerando, assim, como efetivo trabalho escolar, os dias em que forem desenvolvidas atividades regulares de aula ou demais programações didático-pedagógicas, planejadas pela escola desde que contem com a presença de professores e frequência registrada dos estudantes. Para cumprimento da carga horária prevista em lei, o tempo de intervalo entre uma aula e outra, assim como o destinado ao recreio, ocorrem de acordo com o fundamento legal vigente e as atividades escolares obrigatórias dos cursos ministrados na instituição, serão cumpridas e ofertadas da seguinte forma: por meio de atividades programadas e desenvolvidas no interior da escola; por meio de atividades programadas e desenvolvidas fora da escola, desde que autorizadas;

A Escola Estadual Professor Avelino Lopes respeita os princípios de igualdade e equidade, promovendo o fortalecimento da escola inclusiva, e entende que a educação especial integra a educação regular e perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e

apoios que a escola deve proporcionar, objetivando a remoção de barreiras para a aprendizagem.

Assim, o Projeto Pedagógico da referida unidade escolar se propõe a oferecer uma educação que propicie respostas educacionais positivas a todos os docentes e discentes. O aluno com necessidades educacionais especiais deve ser inserido, preferencialmente, na escola regular com currículo adaptado para atender às suas necessidades individuais e às necessidades gerais da classe.

A Unidade Escolar Professor Avelino Lopes adota uma forma de gestão democrática contando com a participação de todo o corpo diretor, professores, alunos, funcionários e comunidade. A direção está sempre buscando informar à comunidade sobre os principais acontecimentos da escola e trabalha com um Conselho Escolar constituído por membros eleitos pelos seus próprios segmentos, que é atuante, quando convocados. Em relação à prestação de contas, a direção presta contas a comunidade escolar, através da divulgação de suas receitas e despesas, apresentando em reuniões o orçamento da escola e sua aplicação que fica em exposição no mural da escola.

Recebe anualmente investimentos de duas fontes: Federal e Estadual, com o objetivo de promover a melhoria na qualidade do ensino ofertado, seja aprimorando sua estrutura ou qualificando a parte pedagógico- administrativa. Uma dessas fontes, é o Programa de Autonomia, Cooperação das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Piauí (PACTUE), esse repasse financeiro destina-se à cobertura de despesas com o valor básico a ser aplicada na manutenção regular da escola, entre outros itens listados que compreendem aquisição de utensílios, EPIs etc. A Unidade recebe também PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um programa federal implantado, em 1995, pelo Ministério da Educação (MEC) e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PDDE é parte do conjunto de ações governamentais implementadas com o intuito de promover a equidade de oportunidades educacionais, como meio de redução das desigualdades sociais e de consolidação da cidadania.

Outro recurso adquirido pela unidade é do Programa de Inovação Educação Conectada, cujo objetivo é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Para tanto, foi elaborado com quatro dimensões que se complementam para que o uso de tecnologia digital tenha efeito positivo na educação: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura

Quanto às parcerias, quando a escola necessita, é prontamente atendida, tanto no que diz respeito a serviços de saúde (palestras, aplicação de flúor etc.), conselho tutelar e outros serviços.

A escola Professor Avelino Lopes conta, no ano de 2024, com um total de 145 alunos distribuídos nas três séries do ensino médio, com idades entre 15 a 20 anos.

Os profissionais que atuam nessa escola são, majoritariamente, concursados, dispendo também de professores contratados para substituições temporárias e emergenciais. Observamos que todos são qualificados para profissão docente, com o objetivo de promover uma educação de qualidade. Conta com um quadro formado por 16 professores, com formação pedagógica compatível com o nível de ensino, dentre eles 11 possuem especialização e 04 possuem mestrado, 01 possui doutorado, todos correspondentes às áreas de atuação do professor, fazendo-se necessária a participação de cursos de formação continuada como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Mais do que nunca, o educador deve estar sempre atualizado e bem-informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais.

O tempo pedagógico é estruturado de acordo com a legislação vigente, respeitando o tempo de planejamento do professor. A equipe administrativa conta com três vigias, duas zeladoras, uma merendeira, um apoio pedagógico, dois auxiliares administrativos, um técnico financeiro e um corpo gestor formado por um(a) diretor(a), uma coordenadora pedagógica e uma secretária escolar.

Na resolução de conflitos que ocorrem no dia a dia da escola, o diretor, juntamente com professores e demais membros da comunidade escolar, procuram o diálogo e a negociação e, em casos que precisam de interferência profissional, contam com o apoio da equipe multiprofissional da 3ª GRE que dispõe de Psicólogo, Assistente Social e Psicopedagogo.

Tivemos a oportunidade de fazer este estudo em duas escolas cujas realidades são totalmente diferentes, mas que seus professores atuam com um mesmo “currículo”. A realidade socioeconômica e cultural das duas escolas é também muito distinta. A Unidade Escolar Professor Avelino Lopes apresenta um número maior de alunos matriculados, porém os problemas sociais são bem maiores, pois lida com gravidez na adolescência, jovens envolvidos com drogas, uma parte desses jovens já estão no mercado de trabalho, trabalhando até mesmo em bares e restaurantes à noite e muitos já constituem família, dentre outras questões sociais e de saúde mental. Embora a Unidade Escolar Joaquim Manuel de Macedo esteja localizada na

zona rural, e tenha um número menor de alunos matriculados, ainda assim os problemas são bem semelhantes, principalmente a questão da gravidez na adolescência, que já é praticamente um aspecto cultural daquela comunidade, já vem de muitos anos. A escola ainda lida com problemas de prostituição, em virtude de ser um ponto turístico frequentado por muitas pessoas de outras regiões, e também porque atende uma parcela de sua clientela que vive em situação de extrema pobreza; existe a questão do trabalho infantil, tanto nos bares do ponto turístico, como na agricultura e na pesca. O fato é que uma parcela desses jovens apresentam crises de ansiedade, transtornos mentais, dificuldades de aprendizagens e muita desmotivação em relação aos estudos, situação observada nas duas escolas. Devido à ausência e ao número de faltas desses alunos às aulas, a busca ativa tem sido uma constante, que ocorre durante todo o ano letivo nas duas escolas.

Na continuidade dessa escrita acadêmica, trataremos sobre o Currículo, considerando como perspectiva o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular.



3 O CURRÍCULO, A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DA TEORIA DA ATUAÇÃO



3 O CURRÍCULO, A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA COMPREENSÃO A PARTIR DA TEORIA DA ATUAÇÃO

Esta seção apresenta discussões e considerações teóricas sobre *o Currículo, a BNCC e o Novo Ensino Médio a partir da Teoria da Atuação*, enfatizando os desafios das práticas e saberes docentes produzidos com base na sua implementação, no sentido de identificar os desafios presentes na prática dos professores e as possibilidades de compreender o currículo no cotidiano escolar do Ensino Médio. Inicialmente fazemos uma breve abordagem sobre os aspectos históricos do Currículo, da BNCC e do Novo Currículo do Ensino Médio do Piauí e, sobre o surgimento da BNCC, especificamente aquilo que está relacionado de forma direta ao Ensino Médio e, na sequência, apresentamos a Teoria da Atuação no sentido de evidenciar essa política no contexto prático dos professores, estabelecendo uma relação com cotidiano escolar.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS: O CURRÍCULO, A BNCC E O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PIAUÍ

O universo da educação vem passando por mudanças consideráveis provenientes das transformações sociais, econômicas e/ou políticas que se produziram em meados do século XX, em que as novas tecnologias digitais aplicadas à comunicação passaram a desempenhar um papel fundamental na inovação das funções docentes e de como conceber o ensino. Nessa linha de raciocínio, os desafios impostos pela sociedade atual, amplamente povoada e regulamentada por aparatos tecnológicos, tem sido uma preocupação constante das escolas, fato que ressoa nos currículos (Sossai; Mendes; Pacheco, 2009). Aparentemente, parece que cada “nova tecnologia” inserida no contexto escolar carrega em si, a capacidade de alinhar o currículo com o desenvolvimento tecnológico vigente.

Nesse contexto, é válido ressaltar que o currículo se constitui um campo de difícil delimitação, uma vez que é composto por um conjunto de perspectivas que lhe conferem diversas conotações, conforme afirmam Lopes e Macedo (2011). Desse modo, seus significados circulam por variáveis que vão desde a ideia de grade curricular até as experiências propostas e vividas pelos alunos, passando pelos planos de ensino dos professores, entre outros aspectos. Mesmo que a palavra currículo possa ser identificada em diferentes contextos, é preciso ter em mente que o conceito de currículo tem como *lócus* privilegiado a área da educação.

De modo geral, o currículo expressa determinados princípios e processos para a realização destes em diálogo com agentes sociais, elementos técnicos, alunos e professores,

dentre outros (Sacristán, 2000). Dessa forma, a inserção de recursos tecnológicos no contexto escolar incide diretamente sobre o currículo uma vez que este se constitui como o coração da prática educativa, sendo o responsável por organizar e gerir a implementação de políticas como a BNCC nas escolas.

Assim, o currículo é um dispositivo que reúne as escolhas realizadas sobre o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, tais escolhas recebem influências dos diversos grupos sociais que pleiteiam espaço na composição do currículo. É importante observar que os grupos dominantes conseguem impor suas demandas com mais facilidade do que os grupos subalternizados. Desse modo, o currículo é território de disputas, sendo responsável pela validação dos saberes incorporados ao processo de ensino e aprendizagem.

A produção brasileira sobre teoria do currículo realizada nos primeiros anos do século XXI aponta que a persistente dificuldade na definição do termo resultou na multiplicidade de estudos relacionados à categoria currículo (Lopes; Macedo, 2005) e provocou um efeito de dispersão de temas e abordagens (Moreira, 2001a; Moreira, 2001b).

No Brasil, segundo Moreira (2011), a produção teórica sobre currículo tem início entre as décadas de 1920 e 1930, toma forma a partir de 1960 com a inserção da disciplina currículos e programas nas Faculdades de Educação e ganha força no final dos anos de 1970, com a eclosão de intensos debates acadêmicos sobre o currículo e o conhecimento escolar. A pesquisa de Paraíso (1994), por sua vez, concluiu que até 1985 a produção teórica sobre currículo era muito pequena, o que foi corroborado por Lopes e Macedo (2011). As autoras afirmam, ainda, que a maioria dos poucos autores que produziram antes do final dos anos 1980 eram “apenas divulgadores da literatura norte-americana” (Lopes; Macedo, 2011, p. 15).

Moreira chama a atenção para a necessidade de conhecer o pensamento curricular brasileiro anterior à recepção das teorias norte-americanas, uma vez que

A tradição curricular americana não poderia ter sido introduzida em nossas universidades sem ter sido “contaminada” pela maneira como nossos educadores lidavam com questões curriculares, “filtrada” pelas idiossincrasias das tradições históricas, culturais, políticas e sociais brasileiras e, finalmente, “adulterada” ao ser transmitida e utilizada por nossos professores e especialistas (Moreira, 2011, p. 36-37).

E, assim, Moreira (2011, p. 165) defende que é necessário superar interpretações reducionistas sobre o que chama de fenômeno da transferência educacional na história da produção teórica sobre currículo no Brasil. O autor conclui que a seleção e a adaptação de teorias e modelos estrangeiros só podem ser compreendidas na relação com as pessoas e o

conhecimento já estabelecido, que funciona como um ‘fundamento cognitivo para a ancoragem e o desenvolvimento do novo conhecimento’.

Conceituar currículo no âmbito educacional pode ser tarefa árdua, pois assim como o próprio currículo, a conceituação deste termo “está mediada por concepções de sociedade, de educação, de cultura, distintos em cada grupo que o estuda e o defende, suscitando definições balizadas conforme a contextualização, ou conforme a moldura, dando ao artefato camadas e possibilidades de interpretação e compreensão diversas” (Tavano; Almeida, 2018, p. 29). O problema da definição do conceito de currículo começa a ser percebido quando o termo ganha visibilidade e passa a ser predominante no debate educacional sobre a organização do que deveria ser ensinado nas instituições de ensino. Esta questão esteve praticamente restrita ao campo acadêmico, no qual o termo é visto como componente de um léxico especializado. Nessa direção, Goodson (1998, p. 54) “ênfatiza o sentido ordenador e disciplinador que acompanhava o termo currículo forjado no projeto educacional dos missionários jesuítas da Companhia de Jesus”:

Os jesuítas foram um dos primeiros grupos religiosos a estabelecer uma tradição de controle altamente centralizada do currículo nas escolas. O *Ratio Studiorum* foi, supostamente, o curso de estudo mais sistemático já criado. Este currículo, cuidadosamente formado e organizado em sala de aula, anunciava os "padrões" ou graus que mais tarde se tornariam um princípio básico de organização para todos os sistemas de ensino ocidentais (Goodson, 1998, p. 54).

É importante destacar que o *Ratio Studiorum* foi publicado originariamente em 1599, e visava direcionar as ações educacionais dos padres jesuítas. Não era, na verdade, um tratado sistematizado de pedagogia, mas consistia em uma “coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas” (Shigunov Neto; Maciel, 2008, p. 180).

Terigi (1996, p. 167) chama a atenção para “o caráter prescritivo do *Ratio Studiorum* jesuíta, que antecede em mais de 30 anos o *curriculum* da Universidade de Glasgow”. Segundo a autora, a ideia de ordem e sequência estava na base do sistema complexo capitaneado pela Companhia de Jesus, que se expandia por todo Ocidente, disseminando a ideia de educação sistemática. Segundo a autora:

O *Ratio Studiorum*, nunca chamado de *curriculum*, incorpora um sentido também característico: as prescrições concretas sobre os conteúdos de ensino que têm por objeto regular, normalizar, homogeneizar o que se ensina, em um

número relativamente amplo de escolas que constituem um sistema educativo, mesmo quando seja diferente do moderno, caracteristicamente nacional (Terigi, 1996, p. 171).

Mesmo considerando a ausência do termo *curriculum*, se tomarmos o conjunto das contribuições dos calvinistas e dos jesuítas na formação de um léxico capaz de expressar a nova forma de organização educacional que vinha se desenhando no decorrer do século XVII, podemos supor que o inglês e o francês foram as línguas que mais rapidamente absorveram estes significantes (Terigi, 1996).

É possível perceber, junto à apresentação da definição de matéria, que outros conceitos ou categorias curriculares são mobilizados, como é o caso de conteúdo, métodos, núcleo-comum, parte diversificada, conhecimentos, atividades, área de estudo e disciplina. O sentido do conceito de currículo não é apresentado em uma definição, mas sim a partir da mobilização desses vocábulos no campo semântico que, por associação ou por negação, vão indicando o significado do termo.

O campo do currículo é permeado por uma variedade de disputas, fruto da variedade de teorias que versam sobre os processos curriculares. Desse modo, constitui-se em um mecanismo seletivo de visões de sociedade e de educação (Silva, 1999). Existem várias noções de currículo associadas ao que se vem chamando de teorias curriculares, estas ajudaram a consolidar o estudo sobre currículo na atualidade. Nesse escopo, o currículo está intimamente ligado às estruturas sociais e econômicas da sociedade, sendo movido por forças políticas.

Nesse percurso é perceptível que a compreensão acerca do currículo e do papel exercido no âmbito das políticas e práticas educativas varia de acordo com os princípios políticos, filosóficos, sociológico e psicológico que dão sustentação aos estudos e aos processos de teorização acerca do currículo. Mediante diferentes pressupostos políticos e epistemológicos que orientam os estudos e as políticas curriculares, Silva (1999) organiza os estudos no campo do currículo em três perspectivas, denominadas de teorias do currículo: as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

Como dito anteriormente, as teorias curriculares podem ser classificadas como Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas (Moreira; Tadeu, 2011). As teorias Tradicionais apresentam o currículo como um campo especializado de investigação, surgiram no final do século XIX e início do século XX.

A teoria Tradicional crítica, circunscrita a uma sociedade que vivenciava um acelerado processo de urbanização, industrialização e imigração, como a norte-americana, esteve filiada aos ideários do capitalismo industrial (Lopes; Macedo, 2011). Nessa ótica, o currículo é

responsável por estabelecer objetivos educacionais, planejamento das atividades, desenvolvimento de propostas e avaliação dos comportamentos gerados pela execução das atividades.

As Teorias Críticas do currículo, surgidas em meados de 60, trouxeram um novo olhar para o currículo e a prática pedagógica e foram definidas a partir dos estudos do marxismo e da Escola de Frankfurt. Essas Teorias surgiram com intuito de contestar a compreensão técnica do currículo erigidas pelas teorias tradicionais, que interpretam o currículo como uma área meramente técnica. As suas principais bases teóricas priorizam a análise das desigualdades e injustiças sociais geradas pela sociedade capitalista em busca da emancipação social protagonizada pela luta de classes sociais (Silva, 2000).

Por último, as Teorias Pós-Críticas do Currículo se propõem a analisar as questões que extrapolam as relações entre sociedade e reprodução econômica, incorporando temas como linguagem, discurso e texto (Moreira; Tadeu, 2011). As lutas dos Movimentos Sociais, sobretudo negro e indígena, passam a ocupar a centralidade das questões curriculares, refletindo o modo como as diferenças culturais, de Gênero, entre outras, estão materializadas nos currículos.

Com apoio dessas reflexões, compreendemos que os currículos das escolas incorporam discursos e narrativas constituídas de elementos simbólicos que influenciam a construção da subjetividade e a identidade dos sujeitos. E o currículo passa a ser um instrumento importante na produção e reprodução destes signos e representações.

A realidade é que desde a publicação da LDB de 1961, o vocabulário utilizado para normatizar a organização curricular tornou-se mais complexo, e se isso não representava um problema para o conjunto de profissionais especializados que compunham os quadros do INEP e do CFE, a implementação em todos os níveis de ensino do território brasileiro parecia sofrer os impactos deste novo léxico. A ideia de currículo pleno, por exemplo, precisava ser explicada; para tanto, a associação com outros conceitos mais objetivos, como ordenação ou sequenciação, era um dos recursos utilizados. O relator explicava que:

A elaboração de currículo pleno não se inclui com a conversão das matérias em atividades, áreas de estudo ou disciplinas. Estas categorias curriculares não são entidades estanques. Conquanto lecionadas sob rubricas distintas, num inevitável artifício cartesiano, devem convergir para uma reconstrução, no aluno, da substancial unidade do conhecimento humano. Tal convergência se faz pelo "seu relacionamento, ordenação e sequência" a fim de que, do conjunto, resultem um todo orgânico e coerente. As três palavras revestem, aliás, uma tal complementaridade que alguns, à primeira vista, não alcançarão a distinção existente entre elas. Na realidade, porém, tudo se resume em

ordenação, se considerarmos que no relacionamento se faz uma ordenação horizontal e na sequência uma nítida ordenação vertical (Brasil, 1971, p. 6).

O esforço para explicar como a legislação deveria ser interpretada reforça a percepção de que o vocabulário utilizado não estava democratizado, tanto que as instâncias governamentais percebiam o risco de divergências na constituição dos currículos. Quanto ao conteúdo do ensino, o detalhamento das matérias demonstra que para além das questões conceituais e de organização, havia a preocupação de garantir o entendimento necessário para a sua definição.

No entanto, desde a década de 1960, as normativas educacionais demonstraram a preocupação de diversos agentes em definir o conceito, o que indica que a polissemia ou a falta de um contorno mais definido do termo eram empecilhos aos resultados desejados.

Como um primeiro movimento de elucidação do léxico utilizado, o Parecer CFE nº 853/71, citado em 1977, discutia a composição de um núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus a partir do que chamava de doutrina do currículo (BRASIL, 1971). Valnir Chagas, relator desse parecer, foi um dos principais artífices da reforma do ensino de 1º e 2º graus. O parecer iniciava afirmando que a fixação do núcleo comum é o desdobramento mais importante da Lei nº 5.692/71, o que seria fundamental para a construção de uma nova concepção de escola. O que os relatores chamavam de doutrina do currículo compreendia aspectos técnicos e conceituais, principalmente no que dizia respeito ao chamado currículo pleno, composto de um núcleo comum e uma parte diversificada, assim como as ideias de relacionamento, ordenação e sequência das matérias. Segundo o Parecer:

[...] a escolha dos conteúdos que irão formar cada currículo é feita, segundo a sistemática da lei por aproximações sucessivas e em escala decrescente, numa intencional busca de autenticidade aos vários níveis de influência que se projetam no ensino: o nível dos conhecimentos humanos; o nível nacional; o nível regional; o nível escolar; e o nível do próprio aluno. Este último, porém, em escassa medida se alcança numa determinação de estudos feita a priori, porém na variedade das opções oferecidas e na plasticidade dos métodos adotados (Arts 8º, 17 e 21), o que vale dizer, na concepção mesmo do currículo já elaborado e na dinâmica do seu desenvolvimento. [...] Até então, na determinação dos conteúdos (art. 4º), a lei cogitou apenas de “matérias” com um sentido que não se identifica, segundo facilmente se percebe, com a acepção tradicional da palavra. Isto é mais que uma suposição emergente do contexto. É a intenção declarada do legislador (Brasil, 1971, p. 4-5).

O Grupo de Trabalho responsável pelo Anteprojeto básico da Lei 5.692/71, em seu relatório, já salientava que o núcleo-comum e a parte diversificada, “mesmo reunidos, ainda

não constituem propriamente o currículo, e sim a matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno de cada estabelecimento; daí emprego da palavra matéria nesta fase”. Significa isto que “matéria” é todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselho de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua representação, nos currículos plenos, sob a forma “didaticamente assimilável” de atividades, áreas de estudo ou disciplinas (art. 5º caput) (Brasil, 1971, p. 4-5).

Os professores precisavam saber, tendo em vista o regime seriado de ensino, como organizar o escalonamento de conteúdo sem descuidar dos pré-requisitos necessários. O aluno nunca deveria ter menos do que o mínimo determinado pela legislação, mas se demonstrasse capacidade deveria ir além e consolidar de forma ampliada o seu currículo pleno. Também era necessário saber como devia ser organizado o planejamento do currículo, começando pela fixação de objetivos e seguindo com a organização de sequências de ensino e com a construção do plano de atividades. Nesse cenário as palavras da professora Cecília Meireles vêm reafirmar que “[...] *é muita teoria e nada de prática, ninguém disse como seria essa prática, e é onde a gente se perde bem aí, é a prática mesmo, o que fazer, a sequência, a ordem, como é que a gente vai agir, é a maior dificuldade porque ... tá tudo bagunçado, parece que...*” (Roda de conversas, 2024).

O currículo operacionalizado pelos professores era denominado de currículo em ação e no Parecer foi descrito da seguinte forma: Em etapa posterior – o currículo em ação – há que selecionar e organizar experiências de aprendizagem, com base no modelo proposto e utilizar estratégias de avaliação que permitem ajustar e renovar permanentemente o processo. Essa é a etapa de responsabilidade dos professores.

Os professores são os dinamizadores do currículo. São eles que vão levar o processo de operacionalização dos objetivos educacionais, iniciado a nível de sistema, ao seu ponto mais operacional, tornando-os realidade, ao traduzi-los em termos de comportamentos que o aluno deve demonstrar. Eles são o elemento final do processo de planejamento curricular e, em contrapartida, o elemento inicial do processo de avaliação do currículo, que completará o fluxo, trazendo, num sentido inverso, a informação necessária a todo e qualquer reajuste. É importante, pois, que os sistemas considerem, na formulação de sua proposta curricular, a realidade da qualificação de seu professorado (Brasil, 1975, p. 85).

O documento (Parecer CFE nº. 853/71) apresenta que entre as categorias curriculares e os desdobramentos do currículo em ação, a relatora dedica um tópico para o conceito de currículo, justificando que era necessário promover a “real compreensão do significado de

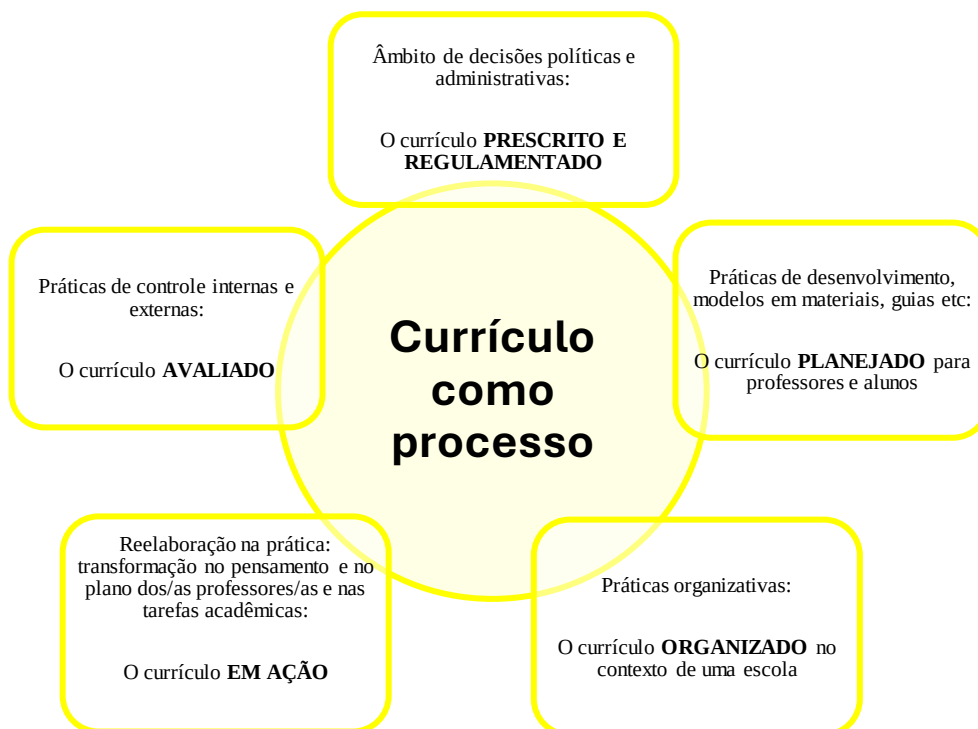
currículo que emerge do texto legal” (Brasil, 1975, p. 80). Dizia que naquele momento os professores estavam passando por uma espécie de transição entre um momento em que predominava uma concepção limitada e o momento atual, no qual a legislação de ensino havia provocado uma mudança substancial, trocando a rigidez dos programas de ensino pela “liberdade de planejar, ele próprio, o currículo pleno para seus alunos” (Brasil, 1975, p. 81).

Neste contexto, o conceito de currículo equivale ao caminho que a escola oferece a seus alunos, considerando como ponto de chegada a realização dos objetivos da educação. “Corresponde à ação planejada exercida pela escola, em vista de sua clientela, através de situações de experiência selecionadas” (Brasil, 1975, p. 81). Por outra forma, na década de 1980 a expressão o currículo continha a soma das múltiplas experiências curriculares em um conceito único, incorporando inclusive sentidos dos termos programa de ensino e plano de estudos, que eram cada vez menos utilizados.

O currículo “é um documento político-pedagógico, norteador de práticas docentes e educativas, resultante de concepções políticas, culturais e sociais, além de ferramenta de gestão para a implementação e o acompanhamento de políticas públicas de educação” (Piauí, 2021, p. 39). Derivado da palavra latina *currere*, currículo “se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado” (Sacristán, 1998, p. 125). Observamos que este vocábulo representa um conceito polissêmico. [...] “o currículo é influenciado pelo contexto social e histórico no qual se insere, sendo ainda resultado da interpretação daqueles que o vivenciam. Neste sentido, partimos da concepção de que o currículo é um repertório para o percurso educativo, com projeto formativo que deve articular políticas e práticas docentes” (Piauí, 2021, p. 39).

Sob essa ótica, Sacristán (1998) ressalta que a concretização das expectativas curriculares se dá a partir do resultado das interações em todo o processo. Ou seja, o currículo não pode ser concebido como uma ação isolada no processo de ensino e aprendizagem, muito menos descontextualizado da realidade educacional em que se insere, conforme é possível perceber a figura a seguir (Piauí, 2021, p. 39):

Figura 04 – Currículo como processo



Fonte: Imagem retirada do Novo currículo do Ensino Médio do Piauí, caderno 01 (2024)

Alinhado a essa concepção, devemos considerar, ainda, as experiências, atividades, conteúdos, metodologias, métodos, formas e meios empregados para cumprir os “fins da educação”. É como afirma Gimeno Sacristán (2000, p. 15-16):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Enquanto componente pedagógico significativo, o currículo deve sugerir propostas curriculares, com base numa concepção de sociedade e de cidadão que se quer construir, contextualizado com a realidade. Neste sentido, contextualizar implica estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-ambiental-político e cultural e o currículo como um todo, concebido como um processo em constante construção. Dessa forma, o currículo, contextualizado com a realidade piauiense, visa ao reconhecimento e valorização

oficial e intencional dos diferentes e múltiplos saberes, discursos e enunciados gestados e construídos pelos saberes e experiências locais e regionais. Tem, portanto, um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global dos estudantes piauienses, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Piauí, 2021, p. 40).

Se a educação pública é a educação do público, então educação pública é, por definição, uma reconstrução política, psicossocial e fundamentalmente intelectual do eu e da sociedade, um processo em que os educadores ocupam espaços públicos e privados entre as disciplinas acadêmicas e o estado (e problemas) da cultura de massa, entre o desenvolvimento intelectual e o engajamento social, entre a erudição e a vida quotidiana. Embora a educação do público se baseie significativamente nas disciplinas acadêmicas, não coincide, necessariamente, com elas (Garcia; Moreira, 2012, p. 153).

O compromisso da educação pública com a sociedade deve atender a todos os aspectos legais que garantam uma aprendizagem coerente com a realidade de cada instituição, proporcionando também um ambiente saudável e seguro, onde todos os estudantes possam sentir os reflexos dessas questões estruturais em seus aprendizados e, posteriormente, em suas vidas. Toda política educacional pública ou privada deve primar pelo bem-estar da sociedade atendendo ao que de fato possa favorecer o desenvolvimento social, cultural, econômico e psicossocial.

O currículo do século XXI deve incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, caracterizados pela multiplicidade de tendências e orientações teórico-metodológicas que se inter-relacionam produzindo os “multi” e “trans” (Silva, 2010), com a inserção de temáticas que ganham amplas dimensões como questões de gênero, etnia e sexualidade, incorporadas ao conceito de diferença, de modo a construir uma educação a favor da vida, que potencialize a diversidade cultural e a convivência com as diferenças, por meio da descolonização dos conhecimentos (Piauí, 2021, p. 40-41).

Tal abordagem busca conviver com a provisoriidade e múltiplas realidades constituídas pelos discursos, de modo a atender diferentes atores sociais, de diferentes espaços e detentores de variados repertórios culturais, pois um currículo contextualizado compreende educação como um espaço de formação de humanos, com referenciais culturais, políticos, religiosos específicos e diversos. Neste sentido, é necessário imprimir a pluralidade e flexibilidade como princípios orientadores do currículo contextualizado, com vista à superação do reducionismo, e que imprima visibilidade dos conhecimentos e relações dos sujeitos, de modo a contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual e consciência social dos sujeitos (Piauí, 2021, p. 41).

Nessa linha, Saviani (2002, p. 68) defende que o currículo, para se constituir em um instrumento de promoção humana, “precisa ser continuamente confrontado com os objetivos da nossa ação educativa, de acordo com as características próprias da atividade sistematizadora”, o que ocorre quando o educar é o foco principal, que deve ser perpassado por planejamento e ação didática (Piauí, 2021, p. 41). “Na verdade, do ponto de vista da teoria do currículo, o ensino é, ao contrário, uma questão de capacitar os estudantes a empregarem o saber acadêmico (e a cultura popular, cada vez mais através da mídia e da internet) para compreender sua própria autoformação na sociedade e no mundo” [...] (Garcia; Moreira, 2012, p. 154).

Sua contextualização, tanto em termos da autoformação constante dos alunos, quanto da expectativa de sua participação na esfera pública ainda não construída, requer que nós, professores, evidenciemos o potencial social, ético e político do que, no atual regime curricular, parece realmente uma “torre de marfim” (Garcia; Moreira, 2012, p. 154-155).

A teoria do currículo, conforme assinalam Garcia e Moreira (2012, p. 155), “diz respeito à descoberta e à articulação, para si e para os outros do significado educacional das disciplinas escolares, para o eu e para a sociedade, em momento histórico em constante transformação”. Ainda acrescentam que “em consequência, a teoria do currículo rejeita a atual reforma do ensino “inspirada no mundo dos negócios” com sua ênfase em notas de provas padronizadas, análogos acadêmicos do produto final das empresas, isto é, “lucros” (Garcia; Moreira, 2012, p. 154-155).

Nessa perspectiva, considerando o contexto contemporâneo, o currículo do Piauí para a etapa do Ensino Médio visa nortear um modelo de educação que promova os sujeitos dessa etapa ao exercício de cidadania, promovendo a construção de uma sociedade igualitária e justa, comprometida com processos de desenvolvimento social (Piauí, 2021, p. 41). Assim, procura desenvolver o que Connell (1993, apud Moreira; Candau, 2003) denomina de justiça curricular, que, segundo sua concepção, é pautada por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade. “Para o autor, o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado” (Moreira; Candau, 2003, p. 2).

Segue, portanto, uma orientação multicultural numa perspectiva emancipatória. Conforme Sousa Santos (2003, p. 33), “As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se

no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos”. É sob essa ótica que o currículo para o Ensino Médio, ao propor objetos de conhecimentos a serem trabalhados, deve ser responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem de uma forma holística e equânime (Piauí, 2021, p. 41).

Em sua narrativa Pitágoras se posiciona no sentido de que *“É assim, eu sempre achava que o Ensino Médio precisava de uma mudança, de uma estrutura melhor, eu não sou conhecedor da BNCC de jeito nenhum. Quando vi esse nome e chegou nas escolas a gente ficou assustado e aquela coisa toda,[...] veio essa capacitação pra gente, se eu não me engano, juntou aí três escolas, escola X, escola Y e eu não lembro qual foi a outra, uma capacitação online, todo fim de semana, ou era intercalado, tô querendo me lembrar aqui, só sei que era muito corrido e foram uns 10 ou mais encontros, não sei se vocês fizeram parte disso também...Eu sei que todo fim de semana era um tema diferente e interessante e cada tema que passava a gente ficava com aquela coisa voando, o quê que está acontecendo”* (Professor Pitágoras, Roda de conversas, 2024.)

Sacristán (2013, p. 18) afirma que, ao considerarmos tudo o que se sabe e o que é passível, em tese, de ensinamento e de ser aprendido, “o currículo é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática que se desenvolve durante a escolaridade”. Nesse sentido, o currículo deve eleger conteúdos que promovam um aprendizado significativo, elaborado a partir das necessidades concretas, e articulado à realidade local e regional. De forma que se torne o veículo, o interlocutor dos saberes locais com os saberes globais (Piauí, 2021, p. 41).

O currículo tradicional, no qual figuram os saberes que foram considerados fundamentais para a formação do cidadão no interior das sociedades industriais, partia do pressuposto de que esses saberes, que se orientavam para a produtividade e para a construção de uma identidade e de uma cultura nacional, poderiam ser postos à disposição das novas gerações sem maiores mediações. Nesse sentido, efetuava uma seleção, hierarquização, organização e avaliação de alguns conteúdos desses saberes visando à sua transmissão, o que predominou como a forma hegemônica do currículo escolar. Os projetos curriculares interdisciplinares organizam o currículo escolar por um caminho completamente diferente, pois partem das problemáticas locais para selecionar, hierarquizar, organizar e avaliar o conhecimento, a partir de uma perspectiva que visa fazer com que a escola produza um conhecimento socialmente válido sobre o mundo local (Garcia; Moreira, 2012, p. 257-258).

Seguindo essa lógica, o documento curricular que ora se apresenta tem propósito para além de uma discussão reflexiva acerca do processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, apresenta detalhamento de como se colocar em prática os aprendizados abordados por cada área do conhecimento [...]. E essa prática tende a ser exitosa a partir da interação entre professores dos diversos componentes curriculares nos diferentes espaços formativos ofertados tanto pelos sistemas de ensino como pelas próprias escolas (Piauí, 2021, p. 42).

Considerando que a escola se constitui “no *lócus* privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se frente ao mundo” (Dias, 2008, p. 158), a escola é o espaço por excelência onde se efetivam as concepções do currículo. Nessa perspectiva, esperamos que o currículo, enquanto documento relevante no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e produção do conhecimento nas dimensões individual e social, conduza as escolas do Ensino Médio do Piauí à produção de saberes conectados às aplicações sociais (Piauí, 2021, p. 42).

É importante destacar que, embora considerando as esferas da autonomia e da competência das redes e instituições de ensino, estas deverão assegurar, na organização de seus currículos e propostas pedagógicas, as devidas adequações às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância). Além disso, deverão incorporar a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Tudo isso em atendimento às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018) (Piauí, 2021, p. 42).

Ressaltamos que, dentre as concepções de currículos aqui abordadas, a que mais se aproxima do entendimento da Rede Estadual é a postura curricular defendida por Sacristán, do qual extraímos o aspecto processual do currículo que, segundo o autor “tem a ver com uma visão sobre as relações escola-sociedade em geral” (1998, p. 140). E, como o que se propõe neste documento curricular é a integração de saberes, com vistas ao atendimento da garantia de aprendizagens essenciais dos sujeitos do Ensino Médio, entendemos que um currículo elaborado com foco no desenvolvimento de competências tem estreita relação com as ideias do teórico em questão (Piauí, 2021, p. 42).

Nesse sentido torna-se relevante observar como vem ocorrendo a implementação dos documentos que compõem a política curricular da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC), juntamente com os textos apresentados no Caderno 01, referente ao Novo Currículo

do Ensino Médio do estado do Piauí. Nessa direção, ressaltamos os pressupostos teóricos e as concepções de educação e de Currículo que norteiam o fazer docente nas unidades escolares (UE's). Essa reflexão se concentra no perfil do professor atuante na educação básica e suas práticas docentes.

Esse currículo, conforme a Profa. Cecilia Meireles destaca em sua narrativa, “eu não sei se facilita não, eu acho que querendo ou não, eu acho que acaba limitando a gente, eu não sei se é porque eu não tô entendendo esse currículo, mas as habilidades da série que traz lá tem habilidades que não é condizente com aquela série e que não é de acordo com aquela realidade e aí complica, é como o Margleysson disse, quando eles se depararem com o Enem da vida, eles vão está totalmente despreparados, porque o currículo de certa forma, ele limitou, não sei se é porque ele mudou tanto e eu é que não tô sabendo mais de nada” (Roda de conversas, 2024).

Elencamos, também, os aspectos legais e organizacionais que alicerçam o Novo Currículo do Ensino Médio do Estado do Piauí, como a compreensão das práticas curriculares interage com a formação global do estudante, que reconfigura o pensar e o agir pedagógicos, que busca desenvolver, além dos aspectos cognitivos, uma convivência coletiva e o exercício pleno da cidadania. Outra questão importante a ser destacada é a do Currículo Integrado, que busca a superação da fragmentação e descontextualização de conteúdos e atividades desenvolvidas pelos docentes e discentes, a supervalorização do livro didático no planejamento das aulas, a passividade dos estudantes no processo de aprendizagem e o foco da organização do trabalho pedagógico (OTP) apenas em resultados.

Desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Estado do Piauí, seguindo as diretrizes do Guia de Implementação da BNCC, constituiu as Comissões de Governança⁸ e Executiva, responsáveis pela discussão, construção e implantação do currículo do Novo Ensino Médio para a educação básica. O trabalho foi realizado em regime de colaboração com várias entidades, as quais contribuíram no processo de discussão das novas bases educacionais propostas pela BNCC e pelas leis da reforma educacional. Ressaltamos, aqui, a importância de todos pela educação. Hoje, se faz necessário que todo cidadão ou cidadã piauiense desenvolva um conjunto de Competências e Habilidades primordiais à vida cotidiana e à evolução para o mundo do trabalho.

⁸ O Estado do Piauí constituiu Comissões de Governança e Execução; comissão composta por representantes da própria SEDUC-PI; Houve a criação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e; contando também com o apoio do “Todos pela Educação”.

Surgido a partir de mudanças recentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o Novo Ensino Médio, previsto pelo Plano Nacional de Educação de 2014, tem como *espinha dorsal* o protagonismo juvenil. E, dentre outros desafios, tem a missão de responder satisfatoriamente aos anseios dos estudantes. Assim, com a criação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, instituído pela Portaria MEC Nº 331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distritais de Educação no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados BNCC, todas as referidas secretarias elaboraram um plano de trabalho com metas específicas para cada estado (Piauí, 2021, p. 15).

Ressaltamos que o processo de (re)construção deste currículo seguiu as determinações e orientações preconizadas nas legislações vigentes, dentre as quais destacamos: Lei Nº 9.394/96 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional); Lei Nº 13.415/2017, que altera as Leis Nº 9.394/96 e Nº 11.494/2007 (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); revoga a Lei Nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Piauí, 2021, p. 15).

Evidenciamos, também, a Resolução MEC-CNE-CEB Nº 3/2018, que atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. A Resolução MEC - CNE - CP Nº 4/2018, que Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. A Portaria Nº 1.432/2018, que estabelece os Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos. A Portaria MEC Nº 649/2018, que institui e estabelece diretrizes e parâmetros para o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProBNCC), e que apoia as redes de ensino com suporte técnico e financeiro para implementação das mudanças do Novo Ensino Médio. A Lei Nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 - 2024 (Piauí, 2021, p. 15).

Também, em conformidade com as orientações das legislações vigentes, a (re)construção desse currículo seguiu as determinações da Resolução CEE/PI Nº 124/2020 que institui as Diretrizes Curriculares e orientações para a implementação do Ensino Médio, de acordo com o disposto na Lei Nº 13.415/2017 e na LDB – Lei Nº 9.394/1996, para as redes e instituições públicas e privadas que integram o Sistema de Educação do Estado do Piauí. E a Resolução CNE/CP Nº 1/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Piauí, 2021, p. 15).

Além das normativas e documentos mencionados, a equipe de redatores (ProBNCC/Ensino Médio) contou, ainda, com as orientações constantes nos seguintes materiais: *Guia de implementação do Novo Ensino Médio*; *Manual/Orientação Pedagógica para Projeto de Vida* (MEC); *Manual/Orientação Pedagógica para Protagonismo Juvenil* (MEC); *Coletânea de Materiais e orientações da Frente Currículo e Novo Ensino Médio* (CONSED), inclusive encontros periódicos com *Trilhas Formativas* oportunizaram momentos únicos de discussão e aprofundamento de temáticas pertinentes ao currículo (Piauí, 2021, p. 15-16).

No que se refere à arquitetura textual, este documento curricular apresenta a seguinte proposição: no primeiro capítulo, aborda-se o contexto do Ensino Médio no Piauí, com ênfase aos sujeitos (público-alvo) dessa etapa; em tópico seguinte, destinado à base conceitual, destacam-se as concepções da Rede acerca de alguns temas pertinentes à etapa do Ensino Médio e, ainda, os princípios orientadores dessa etapa; o capítulo seguinte apresenta a arquitetura do currículo propriamente dita e inicia com as orientações sobre a Formação Geral Básica (FGB/BNCC), fazendo uma interface com o Ensino Fundamental. Em seguida, o documento faz referência às áreas do conhecimento, elencando competências, habilidades, objetos do conhecimento e objetivos da aprendizagem de cada área/componente curricular. O último capítulo apresenta os itinerários formativos e sua constituição, com orientações de ementa, objetivos e outras informações relevantes. Os referidos itinerários atendem tanto às áreas do conhecimento (uma única área e integrados) como a formação profissional e técnica e, tal qual a formação geral, o texto dá um suporte aos professores de como colocar em prática todas as orientações (Piauí, 2021, p. 16).

E, assim, a proposta aqui apresentada foi construída com base nos preceitos legais que orientam o Novo Ensino Médio, bem como respeitando as orientações da Base Nacional Comum Curricular, principalmente no que se refere ao direito de aprendizagem dos alunos.

O currículo definido pela Rede Estadual para os sujeitos do Ensino Médio tem como foco o desenvolvimento de competências que garantam a formação humana e integral dos estudantes piauienses, enquanto sujeitos do direito de aprender em suas singularidades e diversidades. Para isso, apresenta uma abordagem de ensino e aprendizagem numa perspectiva de integração de saberes. Neste sentido, discorre sobre a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, bem como pressupõe um conceito de currículo que seja flexível, tal qual a perspectiva de Ensino Médio que se tem hoje (Piauí, 2021, p. 39).

Em relação aos aspectos históricos do Ensino Médio, apresentamos uma breve contextualização que nos permita entender como ocorre o processo de implementação do Novo

Currículo com base no que prescreve a BNCC. A trajetória da educação no Brasil é marcada por desafios, seja na sua organização curricular, seja na sua implementação e consolidação em todo o vasto território do país. Historicamente, a educação também passou por rupturas, cujos marcos delimitadores de mudanças estão associados ao surgimento de um novo regime político, ou outra conformação de forças políticas e sociais (Piauí, 2021, p. 17).

Esses processos de mudanças ocorreram e ocorrem atravessados por conceitos de ordem ideológica e de opções políticas, visto que “a educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve os interesses que extrapolam o âmbito escolar” (Gonçalves, 2005, p. 13). Diante disso, o Ensino Médio sofreu como um espaço indefinido (Rodrigues, 1998), situação que vem se modificando desde final do século XX, com a convergência de políticas que contribuem para sua redefinição e o seu fortalecimento (Piauí, 2021, p. 17).

E nesse contexto histórico, o processo da educação no Brasil está relacionado ao processo de colonização, com as missões jesuítas estabelecidas em meados dos séculos XVI e XVII, cujo propósito era cumprir a atividade de transmitir as primeiras noções de ensino (leitura e cálculos) aos nativos, atreladas aos preceitos da religião católica oficial. As missões jesuítas atendiam também aos filhos dos colonizadores aqui estabelecidos, com a oferta de ensino formalizado, assim a educação formal era voltada a uma elite (Piauí, 2021, p. 17). De acordo com exposto no caderno 01:

No tocante ao que se conhece hoje como Ensino Médio, sua organização esteve atrelada ao contexto social, econômico-cultural e político do país, atendendo a diferentes públicos e demandas em cada momento histórico, ora assumindo um caráter mais teórico, ora tendo um enfoque técnico. Nos primórdios da educação formal no país, a partir da ação dos jesuítas, este nível de ensino recebeu a denominação de “ensino secundário”, com a oferta do curso de Letras, Filosofia e Ciências, visando à preparação daqueles que tinham condições financeiras, para prestarem os exames de admissão ao ensino superior (SANTOS, 2010). Os estabelecimentos seguiam as normas sistematizadas no tratado *Ratio Studiorum*, com currículo único para estudos escolares que se dividiam em dois graus: o estudo interior até as sete séries anuais e o estudo superior que compreendiam os cursos de filosofia e teologia (Piauí, 2021, p. 17).

Dessa forma, e de acordo com o Caderno 01 do Currículo do Piauí (Piauí, 2021, p. 18), a partir da primeira metade do século XIX, o ensino secundário ficou restrito aos Liceus e, nesse contexto, surge o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, O Ateneu no Rio Grande do Norte, além dos Liceus e Escolas Normais, todos estes estabelecimentos ofertantes do ensino secundário, que em sua essência tinham a função exclusiva de preparação para o ingresso no ensino superior (Pinto, 2002). Não ocorrendo, portanto, ampliação da rede secundária e nem alteração na

estrutura educacional neste período. Durante o período do Império, vigoraram dois sistemas em relação ao ensino secundário: o regular seriado, que funcionava no Colégio Pedro II, em alguns Liceus provinciais e colégios particulares; e, paralelamente, havia o sistema irregular, representado pelos cursos preparatórios para os exames gerais parcelados que permitiam o ingresso ao ensino superior (Pilleti, 1995, p. 46).

Com a Proclamação da República, em 1889, a legislação brasileira começou a ensaiar timidamente os primeiros passos no sentido de organização do ensino público no país. Neste período, aconteceram diversas reformas educacionais, dentre as quais destacamos as de: 1890 que estruturou o ensino secundário com duração de 7 anos; 1901 que propôs o curso secundário com duração de 6 anos direcionado à formação intelectual para acesso ao ensino superior; 1915 que preparava os estudantes desta etapa à prestarem vestibular após 5 anos de curso; 1925 que em sua essência propôs a inovação da formação cultural “média” geral com a duração de 5 anos e certificado de aprovação) ou 6 anos e obtenção do grau de bacharel em Letras e Ciências. Contudo, no período inicial da República, como se observa acima, as reformas com foco no ensino secundário não trouxeram alterações significativas no seu objetivo, que permaneceu o de preparar os jovens para o ensino superior (Piauí, 2021, p. 18).

A partir de 1930, a educação passa a ter claramente suas finalidades definidas por meio de uma política governamental direcionada para o desenvolvimento de um sistema educacional – o que ficou expresso na segunda Constituição do Brasil de 1934 – que atribuía ao Estado junto com a família e sociedade o dever de educar. Neste contexto das décadas de 1930 e 1940, o que hoje se conhece como Ensino Médio foi ganhando forma a partir da extinção dos cursos complementares, que foram substituídos pelos cursos médios de 2º ciclo, que passaram a ser conhecidos como Colegial; Científico e Clássico, com duração de três anos, que, além disso, recebeu melhor definição de seus objetivos para além do caráter propedêutico (preparação para uma nova etapa de ensino), estabelecendo a necessidade de formação e desenvolvimento de aspectos humanistas, patriótico e cultural dos indivíduos nesta etapa de ensino (Piauí, 2021, p. 18).

Vale ressaltar, principalmente a partir da primeira metade do século XX no Brasil, que essa etapa de ensino foi marcada pela dualidade de objetivos, em função da oferta do ensino profissionalizante direcionado àqueles que buscavam ingressar no mundo do trabalho. Neste sentido, aqueles que optavam pela formação técnica profissional não poderiam concorrer ao ensino superior. Seguindo neste percurso histórico de desenvolvimento da educação brasileira, a primeira Lei de Diretrizes e Bases Lei Nº 4.024 de 1961, em seu artigo 33, define a “educação de grau médio em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do

adolescente” e tornou equivalentes neste nível de ensino os cursos de formação pedagógica e técnicos, ambos permitindo o ingresso ao ensino superior (Piauí, 2021, p. 18-19).

A partir de 1964, durante o período de governo dos militares, após a aprovação da Lei Nº 5.692/71, a educação em amplo sentido passou a ser direcionada à preparação técnica para o trabalho. Em termos estruturais, houve a unificação do ensino primário e ginásio, que passou a ser denominado *1º grau e o Colegial (médio) de 2º grau*. Vinte e um anos mais tarde, em função dos anseios da população brasileira em geral e encerrado o período de intervenção militar no Brasil, a sociedade retoma as discussões relacionadas à educação. Neste sentido, a nova Constituição, aprovada em 1988, apresenta, em seu artigo 205, uma definição mais completa e inovadora sobre os objetivos da educação, “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Piauí, 2021, p. 19).

Com o advento do Estado Democrático de Direito, na década de 1980, o Ensino Médio passou a ter um olhar mais atencioso aos estudantes dessa etapa da educação básica, percebendo-os como sujeitos de direito à educação, à preparação para o exercício da cidadania e à inserção para o mundo do trabalho. Dentro deste contexto de aprimoramento, a década de 1990 foi marcada pela aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96, que trouxe a definição atual da estrutura e nomenclatura do ensino médio e profissionalizante, além de incorporá-lo à Educação Básica, o que proporcionou avanço especial em relação ao aspecto de investimento neste nível de ensino. Pois, a partir da Constituição Cidadã, definiram-se os deveres do Estado com relação à ampliação do acesso ao ensino médio, em caráter de obrigatoriedade e gratuidade (Piauí, 2021, p. 19).

Em 2009, o Ministério da Educação, por meio da portaria Nº 971/09, lança o programa Ensino Médio Inovador – PROEMI –, com objetivo de dinamizar e articular as áreas e disciplinas, por meio de projetos, ações e atividades propostas dentro de quatro eixos estruturantes: Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho. [...] Todo este caminho histórico percorrido foi necessário como preparação para análises e discussões acerca do Ensino Médio no país, no sentido de promover maior efetividade na qualidade e resultados deste nível da educação básica – o que culminou com a aprovação, na segunda década do século XXI, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio no Brasil, as quais articuladas à LDB e Diretrizes Gerais da Educação Básica, configuram-se como elementos de fundamentação e estruturação de um currículo que contemple de forma satisfatória as demandas de uma sociedade contemporânea marcada pelo avanço extraordinário das tecnologias, as quais promovem encurtamento das distâncias físicas e mudanças significativas nas relações sociais (Piauí, 2021, p. 19).

Quanto às mudanças recentes, com atual reforma do Ensino Médio, proveniente da conversão da Medida Provisória Nº 746/2016 na Lei Nº 13.415, de 16.02.2017, esta alterou diversas leis, incluindo a Lei Nº 9.394/96 – LDBEN, além de revogar explicitamente a Lei Nº 11.161, de 05.08.2005, que tornava obrigatório o ensino de Espanhol (Piauí, 2021, p. 19).

Referente à Educação Profissional, historicamente, esta foi compreendida e operacionalizada como estratégia de cristalização da divisão social do trabalho no interior das agências de formação profissional, na medida em que sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo nítida distinção entre aqueles que produziam o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional), (CEB, 1999, p. 77). [...] O Ensino Profissionalizante, até meados dos anos 1990, como era denominado, foi ofertado com base nos termos previstos nas Leis Federal Nº 5.692/1971; Nº 7.044/1982 e no Parecer Nº 45/1977. Esses documentos legais estabeleciam as diretrizes da educação nacional, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória), quanto para o ensino médio (segundo grau, não obrigatório). A Lei 7.044/1982, em seu artigo 1º, definia como objetivo geral “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (Piauí, 2021, p. 20).

A Lei Federal 7.044/1982 estabeleceu também, dentre outras diretrizes, as disposições básicas sobre o currículo, definiu o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio e uma parte diversificada a fim de contemplar as peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Nesse sentido, coube aos Estados a formulação de propostas curriculares que serviram de base tanto às escolas estaduais, como municipais e particulares (Piauí, 2021, p. 20).

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB Nº 9.394/96 definiu o Ensino Médio (2º grau não profissionalizante) como etapa final da Educação Básica e a Educação Profissional (2º grau profissionalizante) como modalidade de ensino – com capítulo específico nessa Lei, regulamentado pelo Decreto Federal Nº 2.208/1997. Nesse novo contexto, a educação profissional, regulamentada pelo Decreto Federal Nº 2208/97, tinha, dentre outros objetivos: promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos (Piauí, 2021, p. 20).

Esse mesmo Decreto definia três níveis de oferta da educação profissional: o básico – destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente da escolaridade prévia; o técnico – destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, ministrado na forma concomitante ou pós-médio; e o tecnológico – correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico (Piauí, 2021, p. 20-21).

A partir da LDB Nº 9.394/1996, a regulamentação da educação profissional no Brasil passou por diversos tipos de formatos e configuração da oferta. O Decreto Nº 5.154/2004, que revogou o decreto Nº 2.208/1997, propôs a organização por cursos e áreas, que não guardam relação com as áreas que organizam o sistema ocupacional brasileiro, a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Este último decreto traz nova configuração e, neste, os cursos básicos são denominados de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores. Os cursos de nível técnico são denominados Técnico Nível Médio, devendo ser ofertados nas formas concomitante ou integrado ao Ensino Médio para os egressos do ensino fundamental e subsequente ao ensino médio (pós-médio), para os egressos do Ensino Médio (Piauí, 2021, p. 21).

Dessa forma, a Lei Nº 11.741/08 (Brasil, 2008a) disciplinou as possibilidades de oferta nos níveis técnico e tecnológico. E a recente reforma do ensino médio (Lei Nº 13.415 – Brasil, 2017) criou uma outra possibilidade: a formação técnica e profissional – conhecida como área 5 do Novo Ensino Médio (o 5º Itinerário) (Piauí, 2021, p. 21).

Para uma melhor compreensão do contexto histórico do Ensino Médio no Piauí, analisamos teoricamente alguns marcos importante que fundamentaram e propuseram o processo de construção de implementação do Novo Currículo do Ensino Médio.

Conforme o caderno 01 do Novo Currículo do Ensino Médio do Piauí (2021, p. 22), no que se refere à instrução pública no Piauí, esta tem início em 1815, com criação de três escolas de primeiras letras; em Oeiras, em Campo Maior e em Valença, e duas cadeiras de ensino de Latim, uma em Oeiras e outra na Vila da Parnaíba, conforme Brito (1996, p. 16). Em cumprimento à Lei Geral do Ensino de 1827, inicia-se um processo de criação de escolas de primeiras letras em outras localidades como Jaicós, São Gonçalo, Poti, Barras, Jerumenha, Parnaguá, Piracuruca, Marvão e Piranhas (Costa Filho, 2006).

A Reforma Constitucional de 1934 estabeleceu as competências no campo da instrução pública, deixando a cargo das províncias o ensino primário e secundário. Somente a partir da segunda década do século XIX é que o Ensino na Província deslanchou. A Lei n. 198, de 4 de outubro de 1845, normatizou a rede escolar, na qual se definiram os critérios de funcionamento

e instalaram-se duas instituições escolares em Oeiras; o primeiro estabelecimento de instrução secundária da Província, o Liceu Provincial, que recebeu o nome de Colégio Estadual do Piauí, hoje denominado Colégio Estadual Zacarias de Góis e o Estabelecimento de Educandos Artífices, voltado ao ensino profissionalizante. Voltado a crianças do sexo masculino, este estabelecimento funcionou por mais de duas décadas (Piauí, 2021, p. 22).

Vale ressaltar que o Liceu Piauiense era a única instituição oficial de ensino secundário no Piauí e nele predominou o sistema de matérias preparatórias ao ingresso no ensino superior, com oferta da formação geral e ênfase no ensino de línguas, ministrado em três anos. Com a Reforma do Ensino piauiense, em 1864, o nível primário foi dividido em elementar (escolas de 1º grau) e primário superior (escolas de 2º grau), estando estas localizadas nas cidades de Oeiras, Parnaíba e Teresina. Durante o Império, no Piauí, semelhante ao que ocorria nas demais províncias, no ensino secundário vigoraram dois sistemas: o regular seriado e o irregular inorgânico, este último predominou, onde as matérias ofertadas eram avulsas e era facultado ao aluno organizar seu curso segundo os próprios interesses. As matérias diferenciavam-se tanto pelo sexo quanto pelo local onde estavam situadas as escolas. O ensino secundário era ministrado a um número restrito de pessoas, e às mulheres estava reservado apenas o ensino primário (Piauí, 2021, p. 22).

Paralelo ao ensino oficial e face à ineficiência do Estado em atender a demanda, desenvolveu-se o ensino particular. Na primeira metade do século XIX, havia uma escola funcionando, de propriedade do Padre Marcos de Araújo, na fazenda Boa Esperança, hoje município de Jaicós, que teve pleno funcionamento no período imperial e perdurou por 30 anos. Na segunda metade do século XIX, havia escolas em Teresina, Parnaíba e Oeiras, dentre estas, destaca-se o Colégio Nossa Senhora das Dores – uma das escolas particulares mais importantes e que funcionou em Teresina entre os anos de 1882 a 1889. Nele, o ensino secundário constituía-se de todas as matérias exigidas para o exame de acesso ao ensino superior (Piauí, 2021, p. 22).

No século XIX, emergem os colégios confessionais, o primeiro denominado Colégio Correntino Piauiense, de orientação evangélica, em que funcionava Jardim de Infância, ensino primário e secundário (Brito, 1996). O Colégio Diocesano surge como um dos primeiros de orientação católica, que funcionava em regime de internato e externato, voltado inicialmente ao público masculino. O Colégio Sagrado Coração de Jesus veio complementar a ação do Colégio Diocesano, mas voltado à juventude feminina. Posteriormente, os dois passaram a atender ambos os gêneros. O Colégio Sagrado Coração de Jesus conseguiu igualar o curso pedagógico, a escola normal oficial, passando esse colégio a participar da formação de professores elementares do estado (Piauí, 2021, p. 22-23).

Dessa forma, a estruturação do ensino inicia com uma rede de escolas primárias ainda de forma simples, mas instalado e composto por ensino normal, ainda em fase de desenvolvimento; o ensino secundário estruturado; e o ensino profissional ainda em desenvolvimento, mesmo que restrito somente a um estabelecimento governamental (Piauí, 2021, p. 23).

No século XX, a Sociedade Auxiliadora da Instrução, formada por intelectuais preocupados com a situação da educação no Estado, fundou a escola Normal Livre, destinada exclusivamente ao sexo feminino, de caráter laico, para atender a urgente necessidade de diplomar normalistas. Com a Lei Nº 548/1910, foi criada a Escola Normal Oficial, com a função de formar professoras para atuar nos Grupos Escolares. A trajetória dessa escola segue as modificações inseridas pelas reformas educacionais ocorridas em âmbito federal e estadual. Recebeu outras denominações, de Escola Normal Oficial passou a ser chamada de Escola Normal “Antonino Freire”, em homenagem a um de seus idealizadores (Piauí, 2021, p. 23).

Em 1971, foi transformada em Instituto de Educação “Antonino Freire”, por força da Lei 5692/71 e, com a LDB 9394/96, foi transformada em Instituto Superior de Educação, em 2004; no ano de 2015, por meio de Portaria da então secretária de Educação, tornou-se Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica, jurisdicionado à SEDUC e, mais recentemente, torna-se Centro de Formação do Servidor Antonino Freire – CEFAF, conforme o art. 19, da Lei Nº 7.221/2019, com a função de capacitar, formar e qualificar profissionais públicos civis do Estado do Piauí, passando a ser de responsabilidade da UESPI (Piauí, 2021, p. 23).

Na primeira década do século XX, o ensino secundário tinha o Liceu como referência. Em 1916, é equiparado ao Colégio Pedro II e, em 1936, é instalado em sua sede própria, localizada à Praça Landri Sales, Teresina, local em que até hoje permanece em pleno funcionamento, trazendo o nome de Colégio Estadual Zacarias de Góis, em homenagem ao seu idealizador (Piauí, 2021, p. 23).

No decorrer do século XX, com as mudanças inseridas nas legislações e normativas, o ensino formal, especificamente a educação básica se estrutura no Estado. A LDB 9.394/96 assegura o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica, e de competência dos Estados. Conforme o Art. 35 da LDB, o Ensino Médio tem como objetivo o prosseguimento dos estudos, preparação básica para o trabalho e a cidadania, aprimoramento como pessoa humana até a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, visando superar caráter dual profissionalizante e propedêutico/preparatório, direcionando para uma formação geral e integral (Piauí, 2021, p. 23).

Em consonância com a LDB 9.394/96, e o propósito de universalização da educação básica, o Ensino Médio na rede pública estadual no Piauí, de 1991 a 2015, teve um avanço educacional significativo: entre 2000 e 2010, a proporção de jovens de 15 a 17 anos que estavam frequentando o ensino médio passou de 15% para 40,8% (Censo IBGE, 2010). Nas duas primeiras décadas do século XXI, houve expansão da cobertura do Ensino Médio, sendo implantado em todos os municípios do Estado, no ano de 2003, estruturado nas seguintes modalidades: Ensino Médio Regular – em regime de tempo parcial; Ensino Médio Regular – em regime de Tempo Integral; Formação Profissional Técnica de nível médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Piauí, 2021, p. 23).

A qualidade da educação ofertada pela rede estadual, bem como sua estrutura é baseada em dois sistemas de avaliações: o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – e o SAEPI – Sistema de Avaliação Educacional do Piauí. O Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para os estados e o País, realizados a cada dois anos (Piauí, 2021, p. 25). Em sua narrativa, Pitágoras evidencia suas incertezas ao chamar a atenção no sentido de que “[...] *Aí veio o nome currículo do Piauí, e eu não sei se esse currículo do Piauí está encaixado com a BNCC, aí era uma prova bimestral, agora uma prova trimestral, aí o que passou pela minha cabeça, ah se é prova trimestral, então significa que a gente não vai ter muita prova pra corrigir, e eu tô pra me acabar de corrigir, tá aí quem me acompanhou, é prova de recomposição, é miniteste, é material disso, é material do ENEM, é material...é simulado...é pré-SAEB...aí eu falei caramba cara...E as coisas estão indo, e é muita coisa, e aquela coisa toda.* (Roda de conversas, 2024). Observamos nesse recorte que a sobrecarga de trabalho do professor nem sempre é levada em consideração, pois conforme assinala Lima (2010, p. 1-2) a carga de trabalho docente é

[...] uma complexa função de: duração da atividade, ritmo e intensidade do esforço, tipo de tarefa, estratégias de regulação (que, por sua vez, dependem das competências do trabalhador e das condições de trabalho em sentido amplo), ciclos e pausas (horárias, diárias, entre jornadas, semanais e anuais, com seus feriados e férias mais longas, implicação, interesse e sentido do trabalho para o trabalhador).

Com o objetivo de produzir diagnósticos periódicos acerca do ensino e monitorar a qualidade da educação pública ofertada, com vista a oferecer subsídios para o desenho e implementação de políticas públicas educacionais no Estado, a Secretaria de Estado de

Educação do Piauí, criou, em 2011, o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI). O programa considera os resultados de desempenho e participação dos estudantes, a proficiência média alcançada por eles nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por série, por Gerência Regional e escola. Os dados do SAEPI trazem as informações referentes à participação dos estudantes na avaliação: número previsto e número efetivo de estudantes avaliados, bem como o percentual total de participação e, em sequência, apresenta a distribuição dos estudantes por padrão de desempenho. A avaliação interna do estado é aplicada anualmente, em todas as escolas da rede (Piauí, 2021, p. 27).

No Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), a Matriz de Referência apresenta um conjunto de habilidades relacionadas às orientações curriculares da rede de ensino. As habilidades apresentadas em cada Matriz de Referência, específicas para cada disciplina e etapa avaliadas, servem como base para a elaboração dos itens que compõem o teste. Na análise de resultados do SAEPI são aplicadas a teoria clássica dos Testes (TCT) e a teoria da resposta ao item (TRI). Com o uso da TCT, por exemplo, é calculado o percentual de acertos por descritor, enquanto a TRI é usada para estimar a proficiência dos estudantes. A Matriz de avaliação do SAEPI é vinculada ao trabalho realizado pela escola. O Sistema, ao realizar um diagnóstico das escolas da rede, possibilita o direcionamento de ações norteadoras do processo de ensino e aprendizagem, que passam a considerar outras sistemáticas de ensino e avaliação (Piauí, 2021, p. 29).

Colocamos em realce que a Matriz Curricular do Ensino Médio Regular é baseada na Instrução Normativa SUPEN Nº 001/2017, a qual estabelece que a organização curricular básica deve ser composta de Base Nacional Comum e de Parte Diversificada, de forma integrada e contextualizada, visando à aquisição de um conjunto necessário de saberes teóricos, práticos, integrados e significativos. A referida matriz está organizada em quatro áreas de conhecimentos: I-Linguagens; II-Matemática; III-Ciências da Natureza e IV-Ciências Humanas. A duração do curso é de 03 (três) anos, com 200 (duzentos) dias letivos, com carga horária total de 3.600 horas, distribuídas pelas áreas de conhecimento, com destinação de 80 horas para oficina (por bimestre), totalizando a carga horária de 240 horas anual, com oferta do esporte educacional para as três séries do Ensino Médio Diurno (Piauí, 2021, p. 29).

Para atender às peculiaridades dos estudantes do turno da noite, a Matriz curricular para o Ensino Médio Noturno no Piauí está organizada pela Instrução Normativa SUPEN Nº 002/2018, que determina a carga horária semanal de 25 (vinte e cinco) horas aulas, com carga horária total de 3.000 (três mil) horas, com 1.000 horas por ano (Piauí, 2021, p. 29).

No tocante à Educação Integral, o Plano Nacional de Educação/PNE-Lei Nº 13.005/2014, em sua Meta 06, estabelece a implantação de escolas em regime de tempo integral “[...] em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica”. Consoante a isso, a Lei Nº 13.415/2017 trata da necessidade da integração curricular e da instituição da política de fomento às escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Neste sentido, as Portarias MEC Nº 1.145/2016 e Nº 727/2017 normatizam sobre o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que têm o objetivo de apoiar os sistemas de ensino público dos estados e do Distrito Federal, oferecer a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante (Piauí, 2021, p. 29-30).

Assim, a SEDUC-PI orientou um currículo para atender à nova lei e, no período de 2017 a 2018, implantou 40 Centros Estaduais de Tempo Integral – CETIs, a partir da política de fomento do Ministério da Educação, por meio de duas Instruções Normativas: a Nº 001/2017 – SUPEN, que padroniza a denominação dos Centros Estaduais de Tempo Integral no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, buscando fortalecer a identidade dessas escolas. E a Instrução Normativa SUPEN n. 002/2017, que regulamenta a implementação da Matriz Curricular Básica do Novo Ensino de Tempo Integral, sendo implantada em caráter experimental nos 40 CETIs atendidos pelo Programa de Fomento do Ministério da Educação. Nessa perspectiva, em 2017, foi dado início ao processo de formação continuada para gestores e professores em cada escola que utilizou a matriz experimental (Piauí, 2021, p. 30).

A expansão dos CETIs, embora tenha priorizado o Ensino Médio na modalidade regular/formação propedêutica, oferta, também, o ensino Profissional Técnico de Nível Médio. Assim, no período de 2009 a 2020, foram implantados 96 (noventa e seis) escolas em regime de Tempo Integral (Piauí, 2021, p. 30).

A partir de 2018, a organização curricular do Ensino Médio em Regime de Tempo Integral foi definida pela Instrução Normativa SUPEN/SEDUC-PI Nº 003/2017 que determinou a ampliação da jornada pedagógica diária para 9 (nove) horas-aula e instituiu uma matriz curricular a ser implementada, gradativamente, a partir de 2018, nos 79 Centros Estaduais de Tempo Integral – CETI’s existentes na época. A organização curricular seguiu os moldes do artigo 26 da LDB 9.394/96, que determina que os currículos devem ter base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, fornecendo diretrizes para a concepção das Disciplinas Eletivas no Ensino Integral (Piauí, 2021, p. 30).

E, com o advento da Lei Nº 13.415/2017, os componentes eletivos integraram a Parte Diversificada (flexível), atendendo ao disposto no artigo 35, § 7º da referida lei, que dispõe que

os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Piauí, 2021, p. 30).

A educação integral é baseada num currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, que propicie ao estudante uma atuação como sujeito construtor de aprendizagens significativas, que possibilitem o exercício dos quatro pilares da Educação atual: o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver (Piauí, 2021, p. 30)

As proposições referentes aos processos que alteraram os escritos desse documento, durante a transição desse Novo Currículo ao longo dos três últimos anos, serão apresentadas no decorrer das discussões e análises ao longo deste estudo. Todas as informações anteriores foram transcritas do caderno 01 do novo Currículo do Ensino Médio do Piauí, publicado em 2021.

3.2 A BNCC DO ENSINO MÉDIO: O QUE CONTEMPLA O CURRÍCULO DO ESTADO DO PIAUÍ?

Tendo em vista que a BNCC é um documento que norteia os currículos e as práticas pedagógicas e impacta o cotidiano das escolas, é recomendável que verifique, também, a implementação da BNCC no estado do Piauí a partir das propostas direcionadas ao Ensino Médio, diante da complexidade das questões que circundam sua implementação.

A BNCC (BRASIL, 2018) anuncia ser 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 que tenha assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento e ainda afirma estar em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Veiga, 2022, p. 52).

A BNCC (Brasil, 2017) configura um documento que apresenta uma prescrição minuciosa de conteúdos de aprendizagens, chamadas *aprendizagens essenciais*, para cada uma das séries e etapas da educação básica. A BNCC (BRASIL, 2017) é um documento obrigatório, que deverá servir como referência para os currículos escolares, conforme determinado no art. 7º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017:

Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação

Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino (Brasil, 2017).

Podemos observar que os fundamentos pedagógicos da BNCC (Brasil, 2017b, p. 13-14) trazem a ênfase no desenvolvimento de competências e no compromisso com a educação integral. O conceito de educação integral que é apresentado na BNCC é independente do tempo de duração da jornada escolar e “se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades” (Brasil, 2017b, p. 14). As dez competências gerais que contemplam a educação básica são primordiais também para o Ensino Médio.

A BNCC traz a proposta de que haja. “[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2017b, p. 15). É interessante observar que os conceitos considerados como alicerces importantes para a compreensão de todo o documento estão explicitados em apenas *duas* páginas, dentre todas as demais do documento.

Reafirmamos, desse modo, que a construção da base teve influência e sinalizações desde 1988, além de embasamentos com a LDB e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nos anos entre 2015 e 2017, tivemos a publicação de três versões para, finalmente, ter a homologação em 2018. Essas versões foram sendo (re)elaboradas a partir de consultas públicas (on-line) e marcadas por seminários. Tal contexto provocou mobilizações e tensões de diversas ordens de saberes e poderes, visto que a implantação de uma nova política, além de trazer impactos, modifica o sistema de ensino e não apenas o currículo. Vale destacar que entre uma consulta e revisão das versões o tempo-espço foi considerado curto, com acessos restritos. Dados obtidos em Veiga (2022) evidenciam que

Em 2018, o governo lança o guia' de implementação, elencando sete ações ou fases necessárias à efetivação da Base nos estados Destacam-se duas ações que foram essenciais para a efetivação desta pesquisa: 1) a (re)elaboração dos currículos de cada Estado e 2) a formação continuada dos profissionais da educação. (Nesse sentido cada Estado deveria (re)estruturar seus currículos contendo 60% da BNCC como referência e 40% direcionado às ações pedagógicas locais, vivências e valorização das práticas sociais, logo forma-se a parte do currículo de flexibilização de acordo com as temáticas regionais (Brasil, 2018, n. p.).

De fato e na prática, cria-se a BNCC sendo um documento de "caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas na Educação Básica" (Brasil, 2018, p. 7). A Base torna-se, então, o documento de [...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (MEC, 2018, p. 8).

Portanto, o processo de organização curricular precisa ser repensado e reconfigurado por meio do envolvimento coletivo e participativo dos que trabalham na escola. Isto supõe uma análise crítica da BNCC, calcada no aplicacionismo instituído de forma vertical e ditatorial para legitimar a política pública. As decisões autoritárias caracterizam o sistema de educação com burocratização, controle, fragmentação e prejudicam a organização curricular (Veiga, 2018, p. 59).

Conseguimos observar que a BNCC é citada na Lei nº 13.415/2017⁹ como norteadora dos componentes curriculares obrigatórios e dos direitos e objetivos de aprendizagem nas áreas do conhecimento. Por meio da BNCC, fica estabelecido que os currículos devem considerar uma formação integral, direcionada para a promoção do projeto de vida do estudante (Brasil, 2017b), o que também chama a atenção é a forma como se apresenta a todos, como uma falácia de liberdade individual sobre sua vida, seu estudo e seu trabalho. Com isso são postos os itinerários formativos com proposição de alternativas. Fica instituído no artigo 36, da referida Lei, que o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017b).

Nesse contexto, o entendimento que temos é o de que a organização curricular e a opção de quais itinerários seriam ofertados depende da necessidade de determinadas competências para a realidade local em que estão inseridos os alunos, estando sujeitos às possibilidades e aos

⁹ Enquanto tramita a discussão e elaboração da BNCC – que iniciou seu processo de elaboração e consulta pública em 2015, com a terceira e última versão entregue ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2017 –, a mesma Base já era apresentada na MP nº 746/2016 e na Lei nº 13.415/2017).

recursos disponíveis para a escola e/ou para o sistema de ensino. Pitágoras reforça essa compreensão ao destacar na sua narrativa que [...] *o aluno tinha que escolher um itinerante e começou a aparecer esse nome, e na verdade era pra escolher, mas a escola só tinha..., não tinha opção, só tinha que aquilo e tudo ... E o professor que pegasse a disciplina itinerante e projeto de vida e os professores chegavam na sala dos professores chutando cadeira que tavam pra ficar doido, não sabiam o que faziam e aquela coisa, [...]* (Roda de conversa, 2024).

De acordo com a estrutura proposta, ocorreu a oferta da *formação geral básica*, envolvendo conteúdos mínimos obrigatórios, que se estruturam em quatro áreas de conhecimento, apresentadas na BNCC. Os *itinerários formativos* apresentados como possibilidades/opções, aos estudantes, que poderiam escolher o melhor rumo educativo. Contudo, essa organização curricular que se apresentou como uma proposta mais flexibilizada (em relação à escolha de quantos e quais itinerários cursar), não apresentou de forma objetiva como seriam fomentadas as alternativas aos alunos. Teoricamente, o estudante de Ensino Médio teria a garantia de uma formação comum e ao menos um itinerário formativo, mas, conforme a oferta de sua escola ou mesmo em sua região.

O entendimento é que a educação não é um processo neutro e muitos são os olhares sobre o caminho (histórico, político e pedagógico) percorrido pela BNCC no Brasil, especificamente no estado do Piauí. Discorrer sobre políticas públicas educacionais é tornar evidente um processo com uma trajetória de construção coletiva que envolve o campo curricular, que é atravessado de relações de poder. O "currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo" (Apple, 2000, p. 125). A BNCC potencializa a centralização do currículo. A formação dos profissionais da educação na modalidade continuada, na e pela escola, deve descentralizar e tornar temas de estudos a realidade cotidiana escolar.

É nesse contexto que o ensino médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Como consequência dessas discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças na busca de melhoria da qualidade (Brasil, 2013, p. 145).

Em âmbito Nacional, no cenário da Educação Básica as mudanças ocorridas estão sob um aparato de motivos que justificam a emergência da BNCC, tais como: garantir a equidade na educação, melhorar a qualidade do ensino, assegurar conhecimentos mínimos e aprendizagens essenciais, fortalecer a educação integral dos indivíduos, respeitar o projeto de

vida e o poder de decisão individual, valorizar as diferenças, atender às pluralidades, dentre outros *slogans*, que soam como benéficos a todos, indiscriminadamente.

Diante das discussões em torno da Reforma do Ensino Médio e da BNCC surgiram manifestações que se mostraram contrárias, discussões e protestos, em desacordo com a falta de diálogo e de participação efetiva de educadores e de educandos no processo de elaboração dessas políticas, que se estabeleceram pela urgência na formação de novas gerações, mediante competências, habilidades e conhecimentos organizados categoricamente, sistematizados em códigos e hierarquizados sob um falso discurso de liberdade de escolha.

Bauman (2001, p. 27) adverte que: "uma dessas questões é a possibilidade de que o que se sente como liberdade não seja de fato liberdade; que as pessoas podem estar satisfeitas com o que lhes cabe, mesmo que o que lhes cabe esteja longe de ser “objetivamente” satisfatório”; acrescenta ainda que mesmo “vivendo na escravidão, se sintam livres e, portanto, não experimentem a necessidade de se libertar, e assim percam a chance de se tornar genuinamente livres”. O que pode ser observado é que o termo “liberdade”, bem presente no discurso apresentado, traz uma falsa ideia de satisfação ao indivíduo, por escolher seu caminho de formação, embora o poder de decisão lhe seja tolhido, vencido.

Sendo assim, essa sensação de liberdade é ilusória, um engano baseado em discursos sobre o compromisso de ofertar a educação equitativa e democrática, que pode ser oferecida pelo novo Ensino Médio, cingida na BNCC. Desse modo, a escolha pelo acesso ao conhecimento não é assegurada aos indivíduos, visto que o foco é atender ao mercado de trabalho, às necessidades de produção, que são os reais detentores de poder sobre o projeto de vida de quem carece de opções.

A demanda provocada por essas mudanças na legislação, por si só, já indica a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98) além de se identificarem outros motivos que reforçam essa necessidade.

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesses dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (Brasil, 2013, p. 146).

As diretrizes governamentais que regulamentam o currículo do Ensino Médio constroem seu sentido em cada contexto, envolvendo os diferentes participantes que são

levados a construir seus Projetos Pedagógicos na relação dialética entre os projetos da sociedade, da comunidade e da escola. Nessa complexa relação, a figura do professor tem um papel destacado como um dos responsáveis por dar vida às novas práticas educativas, questão que exige uma nova atitude profissional do professor. Nesse viés, se faz necessária uma análise delicada sobre o currículo do Ensino Médio e as necessidades formativas dos professores e suas práticas educativas.

A BNCC, ao ser publicada sob sustentação de uma construção coletiva e com ampla participação popular, apresenta seus efeitos condizentes ao estabelecido na Lei N° 13.415/2017 (Brasil, 2017b), sendo sua estrutura composta por uma sequência ordenada de conteúdos e objetivos, que influenciam na constituição do currículo, na prática docente, no processo de ensino e de aprendizagem, na avaliação, no projeto político pedagógico, em processos seletivos para ingresso em cursos superiores, na formação docente, em recursos financeiros, em parcerias público-privado e na contratação de professores. Nesse sentido, grande parte dos impactos e interferências constituem procedimentos e documentos que deveriam ser democráticos e inclusivos.

Diante desse contexto, ainda que a BNCC estabeleça uma nova configuração para a educação básica, com o argumento de que “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2017a), sua estrutura mostra o interesse de formação e de desenvolvimento fundamentado em aprendizagens, habilidades e conhecimentos que coincidem com o perfil de um trabalhador flexível e que, pouco provável, terá reais condições de tomar decisões sobre o seu futuro. No cerne de objetivos para a formação, os conhecimentos historicamente sistematizados, por meio dos conteúdos escolares, não têm destaque.

Considerando a leitura e análise do caderno 01 (Piauí, 2021), referente ao Novo Currículo do Ensino Médio do Estado do Piauí, elaborado pela equipe técnica da Secretaria da Educação observa-se que desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, o Estado do Piauí, seguindo as diretrizes do Guia de Implementação da BNCC, constituiu as Comissões de Governança e Executiva, responsáveis pela discussão, construção e implantação do currículo do Novo Ensino Médio para a educação básica. O trabalho foi realizado em regime de colaboração com várias entidades, as quais contribuíram no processo de discussão das novas bases educacionais propostas pela BNCC e pelas leis da reforma educacional. O documento ressalta a importância de Todos pela Educação, colocando, também, como destaque a necessidade de que todo cidadão ou cidadã piauiense desenvolva um conjunto de Competências e Habilidades primordiais à vida cotidiana e à evolução para o mundo do trabalho.

Surgido a partir de mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o Novo Ensino Médio, previsto pelo Plano Nacional de Educação de 2014, tem como eixo principal o protagonismo juvenil e a missão de responder satisfatoriamente os anseios dos estudantes, o que nos permite um olhar atento ao desenvolvimento dos educandos nessa fase da educação básica, observando suas necessidades e anseios, tanto para o ingresso no ensino superior como para a sua inserção no mercado de trabalho.

Nesse contexto, segue a necessidade de criação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC Nº 331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distritais de Educação no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, todas as secretarias referidas elaboraram um plano de trabalho com metas específicas para cada Estado. Nessa linha de raciocínio, o estado do Piauí reforça:

[...] que o processo de (re)construção deste currículo seguiu as determinações e orientações preconizadas nas legislações vigentes, dentre as quais destacamos: Lei Nº 9.394/96 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional); Lei Nº 13.415/2017, que altera as Leis Nº 9.394/96 e 11.494/2007 (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); revoga a Lei Nº 1.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Piauí, 2021, p. 15).

Observamos, dessa forma, que o documento curricular construído pelo Estado considera um conjunto de leis, com destaque para a Resolução MEC-CNE-CEB Nº 3/2018 que atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio; a Resolução MEC-CNE-CP Nº 4/2018 que institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica; a Portaria Nº 1.432/2018 que estabelece os Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos; a Portaria MEC Nº 649/2018 que institui e estabelece diretrizes e parâmetros para o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProBNCC), e que apoia as redes de ensino com suporte técnico e financeiro para implementação das mudanças do Novo Ensino Médio e a Lei Nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024.

Também, em conformidade com as orientações das legislações vigentes, a (re)construção desse currículo (Piauí, 2021) seguiu as determinações da Resolução CEE/PI Nº 124/2020,

que institui as Diretrizes Curriculares e orientações para a implementação do Ensino Médio, de acordo com o disposto na Lei Nº 13.415/2017 e na LDB – Lei Nº 9.394/1996, para as redes e instituições públicas e privadas que integram o Sistema de Educação do Estado do Piauí. E a Resolução CNE/CP Nº 1/2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Os currículos das instituições escolares devem ser construídos ao considerar os princípios e as etapas obrigatórias da BNCC, observando que a Base é um documento que esclarece os pontos a que todos os estudantes têm direito a aprender nas instituições escolares, estabelecendo os objetivos que precisam alcançar e definindo as aprendizagens essenciais necessárias ao desenvolvimento das aprendizagens de cada estudante. É importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular não é currículo e, estes são produzidos a partir dela; a BNCC é normativa e tem força de lei sobre os currículos. Observamos nesse contexto a relevância de se estudar o Currículo do Ensino Médio a partir do que estabelece a BNCC.

Ao longo das páginas da Base, suas palavras são reiteradas na ideia de que os currículos serão elaborados ou construídos [pelos municípios, pelas escolas ou pelos professores] tendo a Base como base. Em uma formulação mais direta dessa relação, diz-se que BNCC e currículo têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (MEC, 2017, p. 16). [...] Currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 69 -70).

É de competência das redes de ensino (municipal, estadual e federal) elaborar os seus currículos, considerando a prescrição da BNCC e as realidades locais. Sendo os currículos responsáveis por atender às orientações da Base Nacional Comum Curricular, envolvendo aspectos como material didático, metodologia de ensino, preparação dos professores e avaliações.

A educação escolarizada almeja promover equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais e, nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular carrega em si a expectativa de universalização de direitos no conhecimento acumulado e à qualidade da educação que poderia ser possível pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos, tornando possível ainda uma maior igualdade de oportunidade nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania.

Ao longo da história da educação no Brasil, com o passar dos anos, é perceptível que as tradições das reformas educacionais têm atribuído ao currículo os problemas de qualidade da educação, ao tempo em que o responsabiliza, também, pela superação das mazelas e desigualdades educacionais.

Para não fazermos uma análise dessa política educacional de forma ingênua, é importante observar no conjunto de antecedentes históricos, a causa das desigualdades assim como também o papel da educação na dimensão social, o potencial da educação escolarizada e seus limites na transformação da sociedade. E diante desse contexto, torna-se necessário um estudo aprofundado sobre as questões que envolvem o currículo como forma de apreender o modo como funcionam os interesses sociais que se misturam ao conhecimento escolar na busca por uma visão homogênea de mundo. Nessa direção, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular nos encaminha no sentido de compreender o papel da educação nas transformações sociais, políticas e culturais dentro de uma legalidade definida nesse próprio documento norteador.

Os fundamentos da BNCC se sustentam em sua constitucionalidade/legalidade dentro de um espaço normativo que nos permite perceber que o projeto de uma formação básica comum tem um papel na valorização do que é comum, do nacional e, também do regional.

[...] o processo normativo que nos impulsiona para a construção de uma nova Base Nacional Comum Curricular é fruto de um processo que se arrasta por quase trinta anos, haja visto que sua previsão se encontra na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A Assembleia Nacional Constituinte houve por bem estabelecer na Constituição da república Federativa do Brasil que: Art. 210. Serão fixados *conteúdos mínimos* para o ensino fundamental, de maneira, a assegurar formação *básica comum* e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e *regionais* (Cury; Reis; Zanardi, 2018, 56).

Nessa perspectiva, os educadores e legisladores precisam ficar atentos diante da complexidade de uma definição do que é comum em uma sociedade que se enxerga e se deseja plural, pois mesmo esse básico sendo comum ele não é neutro, ou seja, acarreta implicações quanto à formação que se deseja para esses jovens.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) desde sua homologação já trazia uma previsão de formação básica, denominada de Base Nacional Comum e que logo foi ampliada para toda a Educação Básica, havendo ainda uma preocupação com o regional, o local e a diversificação da proposta do que seja o básico.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Dessa forma, observamos que tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes a ideia de base, é pela definição de referências curriculares comprometidas com a pluralidade, com a diversidade e com a não discriminação. Não é possível envolver aqui uma compreensão de determinações fixas e descritores de conteúdo, competência e habilidades, pois estaria assumindo uma contradição entre o pluralismo de ideias em projetos universalizantes de conhecimentos comprometidos com a homogeneização.

Nesse cenário, para suprir as necessidades do sistema neoliberal, foi homologada no ano de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento curricular que normatiza, regula e padroniza a Educação Básica. Assim, esse documento tem “o 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” (Brasil, 2017, p. 7).

Em 2014, tanto o Plano Nacional de Educação como o Sistema Nacional de Educação impulsionaram o projeto de uma Base, ficando muito evidente a pretensão de uma proposta curricular que se tornasse comum nacionalmente. Isso porque, conforme assinalam Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 60), “O projeto é formar um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que não é, ainda, nem comum, nem nacional, comum e nacional através da obrigatoriedade de seu ensino”. Nesse sentido “emerge a orientação do estabelecimento de um projeto nacional que se torne comum e, portanto, consensual nacionalmente através do projeto curricular”, pois ao expor que um projeto está previsto em lei, é necessário, criticamente, apresentar os seus interesses, a quem beneficia e a quem não beneficia.

A BNCC seria o instrumento para qualificar a educação através de uma identidade de conhecimentos que seja proporcionada a todos os estudantes da Educação Básica brasileira. Ela serviria para superar as desigualdades evidentes em nosso sistema educacional. Ela se envolve em uma visão de escolarização que, para termos uma educação de qualidade seria necessária proporcionar conteúdos idênticos para possibilitar uma igualdade de oportunidade entre os educandos (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 61).

Não se pode ignorar todas as questões sociais que envolvem o campo educacional, porém os defensores da BNCC buscaram justificativas legais que pudessem favorecer todo o

processo de construção da Base, sendo que alguns pontos relevantes não foram considerados, produzindo assim uma série de conflitos que desfavorecem a comunidade escolar, principalmente no que se refere à aprendizagem. A BNCC, conforme asseveram Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 70),

[...] pretende se constituir, portanto, em contraponto ao movimento dialético que a escola deveria promover com a transformação que se faz permanentemente. Fica escancarada com a proposta de currículo nacional que há um projeto que se deseja nacional e comum, devendo ser proposto como neutro e natural no interior da escola.

Levando em consideração as ideias desses autores, não podemos deixar de fora a questão da neutralidade e do natural dentro da escola, vista a partir da realidade social que contempla cada instituição, e que não pode deixar de considerar a realidade na qual cada uma está inserida, pois vivemos em um país, cuja diversidade cultural é imensa e muito diversificada, principalmente quando olhamos para as questões que abrangem o direcionamento da cultura local.

Entendemos que o professor pode construir e reconstruir, permanentemente, a prática e, com isso, assumir a função de construtor de currículo e contribuir com a construção de políticas curriculares. Esse posicionamento fica evidente na narrativa de Pitágoras ao assumir não ser “[...] *contra a BNCC, pelo contrário, eu sou a favor e, às vezes, eu me pergunto... parece que deram a capacitação mas deram só a parte teórica, não deram a parte prática, como é que a gente tem que fazer, ó aqui tem que funcionar assim, uma pessoa que faz ó, de Química, Química você faz assim, tem que encaixar com Física bem aqui, aqui vai fazer assim... lógico que ninguém é perfeito, mas ó com a Matemática você vai fazer assim... você que trabalha com Projeto de vida tem que dá assim... Uma pessoa que sabe, que está sabendo mesmo pra ensinar a gente como se fosse alfabetizando mesmo e fica isso muito... ou seja, resumindo, a BNCC ela foi aprovada e tem que ser implementada nem que desça de guela a dentro, o quê que vai acontecer?*” (Roda de Conversas, 2024).

Conforme Lopes (2004), as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, contudo incluem os processos de planejamento vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, entretanto, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas

políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Apoiamos o pensamento de Lopes (2004, p. 111), ao afirmar que “toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)”.

Nessa direção, “A BNCC se constitui em um projeto normativo que estabelece um documento prescritivo de competências, habilidades, conteúdos, ou, como preferem denominar, direitos de aprendizagem” (MEC, 2018). Daí ser de suma importância analisar como esses currículos são produzidos, visto que a Base se torna, em nível nacional um documento que prescreve e normatiza o processo de ensino, no caso específico deste estudo, o Ensino Médio. “BNCC e currículo têm, portanto, papéis complementares: a base dá o rumo da educação, mostrando aonde se quer chegar enquanto os currículos traçam os caminhos” (MEC, 2018).

[...] daí eu não sei se a BNCC tá errada ou as pessoas que estão organizando o Currículo do Piauí, que é o nosso caso aqui, se eles estão entendendo que...dá BNCC ou eles estão colocando coisa demais e não estão pensando na ferramenta principal que é o professor... o que que tá dando certo e se tá dando errado...nessa capacitação que está acontecendo online se você disser que não tá dando certo, que tá dando errado, a resposta que se diz, é: é mais não se pode fazer nada tem que continuar, é assim, não tem como mudar. Fica bem difícil, e é uma cobrança, aquela coisa toda, tá muito jogado... (Professor Pitágoras, Roda de Conversas, 2024).

No projeto da BNCC engajado a uma agenda neoliberal, envolvido pelo quadro de poder do MEC no governo pós-golpe, embasado por gestores com experiências em políticas reformistas, ao agrado da classe empresarial e de teor privatista, foi proporcionado um contexto de rupturas no ensino médio, surgindo assim a Reforma do Ensino Médio (REM), iniciada com a medida provisória 746, de 2016 e logo após instituída na forma da Lei nº 13.415 de 2017.

Segundo Ferreti (2018), “o governo apresentou a Reforma do Ensino Médio - REM com a justificativa de tornar o currículo mais atrativo para os estudantes do Ensino Médio, de forma a permitir fixá-los, diminuindo a evasão, e tornar os índices de qualidade melhores, visto a baixa qualidade apresentada por diversos índices apresentados pela grande mídia”. Mas, pode-se observar que o governo não toca nos pontos principais que afetam a qualidade da educação oferecida pelas escolas ao justificar a REM, tais como os índices, evidenciados pelos dados do MEC e do Inep, relacionados às matrículas, aprovação, reprovação e evasão, o que não permitiu compreender o problema de forma mais ampla.

Nesse movimento de construção não podemos deixar de considerar as escolas de ensino médio situadas nas periferias das grandes cidades e em cidades de pequeno porte ou em maioria de zona rural que não possuem uma infraestrutura adequada. Apesar de todos os problemas apontados, a Reforma do Ensino Médio manteve-se na mera modificação do currículo para tentar atingir melhorias nessa etapa de ensino.

Uma crítica feita pela REM para justificar a sua implementação refere-se à organização curricular vigente à época para o ensino médio em relação à grande quantidade de disciplinas trabalhadas de forma muito fragmentada, sem conexão entre si e também desconectada da realidade do cotidiano dos estudantes, e sua rigidez de organização não permite aos estudantes fazerem suas próprias escolhas em relação aos conhecimentos que desejam se aprofundar.

[...] a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos. Nesse sentido a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo (Ferreti, 2018, p. 27).

Diante de um currículo que pretende formar integralmente os sujeitos, a Reforma do Ensino Médio apresenta uma concepção de currículo muito ultrapassada, não considera os fatores apresentados nos discursos de currículo, mesmo nos mais tradicionais e/ou ocultos, tais como os métodos e objetivos, as relações da escola com a sociedade e a família, as questões de classe, dentre outras. Com a proposta do Novo Ensino Médio, embasada pela Lei 13.415/2017, os estudantes passam a ter mais protagonismo sobre sua vida escolar, com vistas à definição e autonomia de quais caminhos querem seguir. É nesta perspectiva que surge a necessidade de as redes e/ou os sistemas de ensino repensarem seus currículos e os (re)elaborarem de forma a atender aos anseios dos sujeitos que englobam essa etapa.

A grade curricular do Ensino Médio em regime de Tempo Parcial, como se conhece hoje, apresenta uma proposta de componentes curriculares obrigatórios para as três séries, que leva os estudantes dessa etapa a seguirem um caminho traçado pela escola, sob orientação das Secretarias de Educação,

com base nos documentos nacionais que norteiam a Educação Básica. Dessa forma, os estudantes são levados, de antemão, a conhecerem o percurso que seguirão durante toda a etapa escolar (PiauÍ, 2021, p. 75).

A observação que fazemos é que o Modelo de organização curricular desse documento (o novo currículo do Ensino Médio) apresenta a seguinte distribuição de carga horária, em atendimento ao que determina a Lei 13.415/2017: até 1.800 horas para Formação Geral Básica, alinhada à BNCC, comum a todos os estudantes; e, no mínimo, 1.200 horas para os Itinerários Formativos, conforme seus interesses e condições das redes e instituições de ensino. Destacamos que “cada Estado tem a liberdade de definir como fará a distribuição das horas nas três séries e, no âmbito da rede pública estadual de ensino do território piauiense, optou-se por uma proposta que não constitua uma mudança brusca no desenho existente” (PiauÍ, 2021, p. 81-82). Dessa forma, o modelo de organização curricular definido pela Rede Estadual de Ensino segue a seguinte distribuição, conforme detalhamento a seguir.

Quadro 05 – Distribuição da carga horária total para o Novo Ensino Médio

COMPOSIÇÃO	SÉRIE ANUAL		
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Formação Geral Básica	800h	600h	400h
Itinerários formativos	200h	400h	600h
Projeto de vida	80h	40h	40h
Eletivas orientadas	120h	80h	120h
Trilhas de Aprendizagem	Não se aplica	280h	440h

Fonte: Novo currículo do Ensino Médio do PiauÍ, caderno 01 (2024)

O modelo de distribuição da carga horária sugerido no documento referido, considera a necessidade de definir os componentes eletivos já na primeira série, tendo em vista que essa conduta servirá de suporte para que os estudantes façam escolhas sempre no sentido de definir o que o documento apresenta como projeto de vida. Esse aspecto será acrescido dos Componentes Eletivos no sentido de orientar os estudantes, ao mesmo tempo em que promovem a aprendizagem numa dinâmica de autoconhecimento, o que irá favorecer a tomada de decisão quanto às escolhas para suas vidas, dentro e fora da escola. Esses componentes também se aplicam nas duas séries seguintes (2ª e 3ª), mas a partir da 2ª_série, os Componentes Eletivos

terão intencionalidade pedagógica, mais voltados para o aprofundamento e ampliação das competências das áreas do conhecimento da Formação Geral Básica – FGB e/ou Formação para o mundo do Trabalho, vinculadas ou não ao Itinerário Formativo, conforme seja o formato de ofertas Orientadas (obrigatórias) ou optativas. Conforme o documento (Piauí, 2021), nesse caso, é fundamental considerar que

[...] o caráter de flexibilidade do currículo está contemplado nos itinerários formativos. Há uma parte comum a todos os estudantes, que são as 1.800 horas da FGB, assim distribuídas entre as 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.

No atual contexto, é válido ressaltar que essa organização curricular sofreu algumas alterações, foram estabelecidas dentro das novas matrizes, componentes curriculares específicos que estão sendo adotados por toda a rede de ensino, como por exemplo, os Itinerários Formativos no Ensino Médio estão constituídos por Percursos de Aprofundamento nas áreas do Conhecimento; a Educação do Trânsito deve ser ofertada de forma Eletiva; A lotação dos docentes dos Componentes de Educação Financeira, Educação do Trânsito e Inteligência Artificial obedecerá ao disposto na Nota Técnica SEDUC-PI/GSE N°002/2024 que dispõe sobre o perfil e a formação acadêmica desses professores e, de acordo com as especificidades de cada modalidade.

Conforme registra a Nota Técnica Orientativa SUPEN/SUETPEJA 001/2024, “a organização curricular do Ensino Médio está estruturada com 3 (três) anos de duração compreendendo a Formação Geral Básica – FGB, Itinerários Formativos – IFs e Recomposição da Aprendizagem, possibilitando ao estudante a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos necessários ao seu desempenho na vida pessoal e social, bem como à sua inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento de estudos, perpassando por esses os projetos interdisciplinares.

Ressaltamos que a equipe ProBNCC teve o cuidado em distribuir a carga horária das áreas do conhecimento por todos, inclusive os componentes curriculares em cada série, com o intuito de facilitar o trabalho da gestão escolar. Quanto a esse ponto, é preciso compreender que a Lei N° 13.415/2017, regulamentada pela Resolução N° 3/2018-DCNEM, e com observância à Resolução N° 124/2020-CEE-PI, que estabelecem a oferta de algumas disciplinas na condição de componentes curriculares e, outras, como estudos e práticas, de modo que alguns deles sejam contemplados nas três séries (Piauí, 2021).

Assim, segundo a definição da Rede estadual em alinhamento com os ditames legais, a matriz da composição curricular, constando a distribuição dos componentes curriculares e respectivas cargas horárias ao longo das três séries do Ensino Médio, terá detalhamento para a Formação Geral Básica (FGB), conforme o quadro síntese a seguir.

Quadro 06– Distribuição de carga horária anual por área do conhecimento

Distribuição de CH FGB por área do conhecimento				
Área do Conhecimento	1ª	2ª	3ª	Total
Linguagens	200	240	120	560
Matemática	120	80	80	280
Humanas	240	160	80	480
Natureza	240	120	120	480

Fonte: Novo currículo do Ensino Médio do Piauí, caderno 01 (2024)

No que se refere a um modelo de eletividade, defendemos que seja adotado um modelo que considere as especificidades da Rede e, por essa razão, seja flexível. Entretanto, inicialmente, a Rede ofereceu um cardápio para que as escolas fizessem as suas escolhas e adotassem um modelo que melhor se ajuste a sua estrutura (física, logística, organizacional e operacional). A parte de Itinerários Formativos do documento curricular atende ao que preconiza a Lei 13.415/2017 e contempla a seguinte distribuição:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da Natureza e suas tecnologias (p. 84);
- IV – Ciências Humanas e sociais aplicadas;
- V – Formação Técnica e Profissional (LDB, Art. 36).

Mas a observação que se faz é que na referida Nota, esse modelo sofreu alterações tanto na carga horária quanto nos componentes que compõem as eletivas e itinerários.

As formas diversificadas de itinerários formativos serão organizadas e articuladas com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, definidas pela proposta político pedagógica de cada escola, considerando as diretrizes e os documentos pedagógicos e que definem e orientam a flexibilização curricular, observando as necessidades, anseios e

aspirações dos estudantes, a realidade da escola, as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino (Piauí, 2021, p. 85).

Considerando o Documento construído pela equipe do estado do Piauí, por Formação Geral Básica (FGB), surge o entendimento de que a parte do currículo que é comum a todos os estudantes e atende ao que orienta a BNCC (Brasil, 2018). Neste sentido, contempla todas as áreas do conhecimento, e tem uma carga horária mais rígida (podendo ser, no máximo, 1.800h para as três séries do Ensino Médio), mas com a flexibilidade de cada Estado escolher a distribuição que melhor se ajuste a seu contexto (Piauí, 2021, p. 95).

Ao fazer referência ao Documento, Heródoto enfatiza que “[...] a pessoa que escreveu isso passou pra esse, passou pra esse, passou pra esse, até chegar na gente professor que é a principal engrenagem [...] e talvez tão jogando pra gente aqui e a gente não entendeu, porque eu acho assim, porque é o meu ponto de vista, nós estamos falando de uma coisa séria [...], cada estado tá colocando o seus programas, os seus conteúdos, [...], mas o básico mesmo tinha que ser igual, acrescentar alguma coisa de uma língua diferente naquela região se for necessário; eu fico me perguntando... Será que a gente..., pegaram a gente, jogaram a gente dentro de uma bola, tão sacudindo a gente, e a gente vai tentando se adaptar, porque eu acho que um programa desse não pode tá totalmente errado (Roda de conversas, 2024).

Nesse sentido e conforme essa organização, o estado do Piauí optou por distribuir a carga horária da FGB de forma decrescente (800h/1ª série; 600h/2ª série e 400h/3ª série). Essa proposta se justifica pela possibilidade de adaptação dos estudantes ao novo, de forma gradual. Inicia-se com o tempo maior para a parte comum, a fim de que o aprofundamento possa acontecer de forma mais intensa nas duas séries seguintes (Piauí, 2021, p. 95).

Colocamos em destaque que a Resolução Nº 03/2018, em seu Art. 7º, ao propor que os currículos sejam pensados de forma a articular “vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais”, orienta que: §1º: Atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades (Piauí, 2021, p. 95).

Mediante essa perspectiva, o currículo apresentado pelo Estado tem como foco o protagonismo estudantil, compreendendo que essa, de fato, é a linha orientadora do Novo Ensino Médio, pois ao se tornarem protagonistas, os estudantes se revelam responsáveis por

suas escolhas, e pela tomada de decisões sobre sua vida, a partir de um projeto de vida elaborado no início dessa etapa de formação. Com base nessa premissa, destacada em documento orientador para a implementação do Novo Ensino Médio, é que as Redes e/ou os sistemas de ensino são orientados a repensarem seus currículos de forma a garantir as aprendizagens previstas para essa etapa da educação básica. Nesse contexto, os currículos devem promover o desenvolvimento das competências gerais e específicas da BNCC (Piauí, 2021, p. 95-96).

Posto que o trabalho de construção da proposta curricular piauiense está organizado considerando as competências e habilidades presentes na BNCC, respeitando o princípio da progressão da aprendizagem e a interdisciplinaridade. A perspectiva é que o ensino contribua para que o estudante ganhe autonomia e poder de decisão, mesmo diante de situações adversas. E que, empoderado por seus conhecimentos, crenças, valores, e da consciência de seu potencial, prossiga motivado, capacitado para agir, para a execução do seu projeto de vida e o exercício da cidadania (Piauí, 2021, p. 106).

Como apontam Macedo e Silva (2022), por meio do projeto de vida são inseridos na escola inúmeros outros comportamentos que remetem ao nível individual as possíveis soluções para problemas sociais históricos e estruturais, por meio das competências socioemocionais e habilidades interpessoais. Desse modo, é fundamental apresentar o contexto prático desses professores a partir da Teoria da Atuação como possibilidade para compreender a implementação desse projeto curricular.

3.3 A TEORIA DA ATUAÇÃO E O CONTEXTO PRÁTICO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ: A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO

Abordar a questão curricular é compreender o currículo escolar na condição de conjunto organizado, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, fundamentando-se no direito de toda pessoa ter a seu dispor subsídios que viabilizem o seu pleno desenvolvimento, sua preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, na vivência e convivência no ambiente educativo. Essa proposição também está delineada na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação.

O currículo, à luz desse ponto de vista, deve ser entendido como um elemento essencial para o desempenho das atividades docentes. Serve para orientar o ensino, viabilizar a aprendizagem e organizar os conhecimentos a serem trabalhados no processo educativo, pois o desenvolvimento curricular é uma ação dinâmica e contínua, com diferentes fases que requerem uma articulação entre si. O Currículo é um instrumento de função socializadora, como

nos afirma Sacristán (2013) em sua obra “Saberes e incertezas sobre o currículo”, um elemento imprescindível à prática pedagógica, pois está estritamente ligado às variações dos conteúdos, a sociedade, a profissionalização dos docentes, contudo sabemos que a prática pedagógica é marcada por grande complexidade, exigindo do professor mais do que soluções prontas, simples e produzidas fora de contexto.

Sobre a importância dada ao tema da construção coletiva do currículo escolar, Moreira e Candau (2007, p. 18), após tecerem cuidadosas considerações sobre os aspectos históricos e conjunturais que influenciam na forma de conceber e desenvolver o currículo e o definirem como “conjunto das experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”, afirmam que o currículo é o “coração da escola”.

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos (Moreira; Candau, 2007, p. 19).

Essas constatações nos levam a refletir sobre a importância de se investir, no processo de produção ou revisão curricular, na atualização desses saberes com vistas a preparar os profissionais para o enfrentamento dos desafios cotidianos que precisam ser superados a partir da articulação do projeto pedagógico com as práticas escolares desenvolvidas pelos professores.

Pensar sobre as questões relativas ao currículo e o ensino médio com toda sua complexidade e mudanças antes da pandemia já era desafiador, e para sanar as dificuldades já havia uma necessidade formativa e, agora, após o contexto pandêmico essas necessidades formativas sofreram fortes transformações, visto que as práticas pedagógicas passaram por muitas mudanças, não só partindo do uso mais frequente das tecnologias, mas principalmente pelas novas necessidades culturais, sociais e educativas dos estudantes.

O currículo e as práticas pedagógicas são processos cotidianos articulados, que se determinam mutuamente, não havendo como diferenciá-los ou pensá-los de forma isolada em meio às organizações dos saberes e fazeres. Ao discutirmos a questão curricular, devemos também contemplar as práticas pedagógicas e os saberes docentes. Portanto, buscar as pistas que nos permitam identificar os conhecimentos e saberes, assim como os recursos metodológicos utilizados em sua transmissão que são componentes de suma importância no

processo de formação continuada dos docentes da rede pública de ensino.

A busca por formação continuada e por conhecimentos que possibilitem as suas práticas é uma constante na vida dos professores e podemos constatar sobre isso na narrativa Pitágoras quando recorda que “... *sim participei de uma formação sobre o BNCC assim que ela foi implantada a escola contratou um profissional, excelente profissional, e a gente teve vários encontros sobre todos os temas e eixos em relação a BNCC, foi de grande importância até para poder a gente entender essa BNCC que ainda hoje a gente tem essa dificuldade, mas no período ela conseguiu colocar para gente participar por vários encontros e foi de grande importância para a gente poder exercer com mais tranquilidade no nosso trabalho (Memorial de formação e prática, 2024).*”

Para compreender os aspectos políticos que norteiam as suas práticas, muitos professores recorrem as teorias, aos teóricos que ricamente pesquisam e direcionam as práticas com o resultado de seus estudos, e nessa direção Garcia e Moreira (2012, p. 163) destacam que “os teóricos do currículo podem ajudar os professores a evitar o desaparecimento de seus ideais no redemoinho das exigências cotidianas da sala de aula”.

Os professores atuantes trazem consigo uma infinidade de teorias que constroem ao longo dos dias e diante daquilo que são provocados no dia a dia em suas salas de aulas, acompanhamos um pouco desse entendimento na escrita de Pitágoras ao expressar “*eu entendo que política educacional são ações realizadas pelo governo para garantir o acesso e a qualidade de educação a todos os brasileiros; - eu entendo que currículo é um conjunto de atividades desenvolvidas na escola para a formação do estudante; - a BNCC eu compreendo que é um documento que estabelece né, o conhecimento, as diretrizes, as habilidades, as competências comuns na educação brasileira em todos os estados; - a prática docente é um conjunto de ferramentas habilidade que o professor conseguiu com a sua vivência, durante a sua profissão, para poder transmitir e os alunos adquirir esses conhecimentos em sala de aula (Memorial de formação e prática, 2024).*”

Ser um teórico não significa ser estéril em termos da prática cotidiana. Não significa que a pessoa não possa atuar, com êxito na escola pautada pelo modelo da corporação, dando conselhos e apoio. Ser um teórico significa que a organização contemporânea do currículo e os modos de cognição que requer precisa ser questionados e situados na história, na política e em nossas histórias de vida. Essa compreensão pode nos permitir participar da reforma educacional de formas que não hipostasiem o presente, mas que permitam que nosso trabalho e nossos saberes funcionem como os da psicanálise: para aumentar a compreensão e aprofundar a inteligência dos participantes. A tragédia do presente é que a reforma educacional, como está sendo feita atualmente, não tem condições de fazer isso (Garcia; Moreira, 2012, p. 165).

No decorrer do processo de implementação do Novo Currículo do Ensino Médio no Piauí, através do estudo realizado, conseguimos perceber que os professores sentem uma carência enorme de formação/capacitação que os auxiliem na compreensão desse currículo e principalmente como implementá-lo na prática. Analisando todo esse processo com a *Teoria da Atuação* conseguimos identificar as diversas formas que os professores estão atuando sobre ele, assim os seus saberes profissionais, experienciais e disciplinares o levam a concretizar uma prática voltada para a realidade da instituição e dos alunos em um *contexto situado*. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p.14) “questões de poder e interesses precisam ser investigadas. Assim, a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização”, ainda nesse sentido complementam que “a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas - e esse processo envolve ‘interpretações de interpretações’”.

Uma atitude preocupada em fazer uma gestão adequada do currículo aos alunos com que trabalha, coloca, assim, o professor (que assume aqui o papel de autor e agente) na interface da educação intercultural, contribuindo para que ele se afaste do papel de simples executor, a que o papel de “tradutor” o poderá reduzir. (Garcia; Moreira, 2012, p. 223)

A escrita de Heródoto nos chama a atenção para o *contexto situado* e para o *contexto material*, em algo que torna o cotidiano escolar desafiador e que provoca muitas inquietações na atuação docente, vejamos: *Acredito que hoje os maiores problemas que atrapalham o desenvolvimento do trabalho são sociais, com famílias muitas vezes desestruturadas que pouco acompanham o desenvolvimento escolar de seus filhos e transferem a responsabilidade para a escola. Outro grande problema que infelizmente ainda interfere diretamente no trabalho docente é a falta de estrutura escolar; melhores equipamentos e recursos financeiros poderiam possibilitar mais inovações. Hoje os desafios são muitos, atrair alunos com cada vez menos perspectiva de futuro e convencê-los da importância da educação para suas vidas, outro grande desafio é a própria implantação da BNCC com todas as suas mudanças, principalmente na forma de organização e sequenciamento dos conteúdos fora da ordem histórica cronológica tão importante para o entendimento da História. Outro problema atual é como trabalhar com os livros didáticos tão fora da realidade do que a BNCC propõe e da própria realidade que os alunos irão precisar para ingressar em uma universidade. (Memorial de formação e prática, 2024).*

O ingresso dos saberes locais na escola se dá através de processos de investigação cooperativa entre a universidade e a escola, mas também entre as crianças e os professores. O processo educativo, que tem lugar em torno da investigação e do desenvolvimento curricular, não supõe a mera transmissão de conteúdos, mas organiza-se em torno das perguntas que uma comunidade educativa pode gerar sobre sua realidade local. A organização do currículo em torno de perguntas de investigação comporta a produção sistemática de um conhecimento social novo e relevante para a escola e para a comunidade (Garcia; Moreira, 2012, p. 237).

Desse modo e, ainda, conforme Garcia e Moreira (2012, p. 258), “o currículo escolar não vem simplesmente antes de seu objeto de estudo, mas vai sendo formulado à medida que se aproxima dele”. Contudo, “a reformulação do currículo possibilita, ao mesmo tempo, o reconhecimento permanente do objeto de estudo, favorecendo assim o diálogo entre os saberes escolares e os saberes locais, mediado pelas perguntas de investigação”.

E nesse contexto complementamos ainda sobre os desafios, corroborando com as palavras de Heródoto e a escrita Pitágoras no sentido de dizer que *“O desafio que a gente enfrenta no dia a dia como eu acabei de citar, primeiro é essa falta de compromisso da família com os próprios filhos que o conceito de família nem existe mais né! A gente trabalha na sociedade em que aluno de 13 e 14 anos de idade já tem uma vida já, como se fosse adulto, às vezes manda no próprio nariz e não tem um pingão de interesse pela educação, aí você precisa ter uma preparação muito grande para tentar convencer eles que educação é importante. O outro desafio é a questão da estrutura mesmo da escola né, que às vezes a gente quer fazer algo diferente, mas na qual a escola que eu trabalho, a diretora e a coordenadora são excelentes fazem de tudo para poder ajudar a gente, mas a gente empaca na questão da estrutura né! Uma falta de uma biblioteca, uma falta de uma quadra para a gente poder fazer uma aula diferenciada, para poder ter mais... a escola ser mais atrativa para os alunos, porque para eles a escola é simplesmente um lugar de ir para passear, com exceções de alguns alunos né! Que ultimamente graças a Deus tenho conseguido bons resultados, mas o desafio na educação é grande muito grande, principalmente para o professor (Memorial de formação e prática, 2024).*

Considerando as questões relacionadas aos desafios diários enfrentados pelos professores nos apoiamos em Garcia e Moreira (2012, p. 259) para reafirmar que

O diálogo entre os saberes escolares e saberes locais não consiste em que os primeiros expliquem os segundos, mas em que a interação de ambos possibilite a construção de olhares complexos sobre os fenômenos que são objeto de investigação. Mais precisamente, para não perder a complexidade

do que se estuda, um currículo de caráter interdisciplinar promove antes o diálogo entre as disciplinas e sua articulação através da investigação.

Como a educação do professor diz respeito à “entrega” da instrução, muitos não sabem que o estudo da Educação é, sobretudo, um estudo intelectual e que o campo da Educação é tanto um campo acadêmico quanto profissional (Garcia; Moreira, 2012, p. 167). É no campo profissional, das *culturas profissionais*, que os professores enfrentam seus maiores desafios, principalmente quando lidam com os processos políticos em suas práticas, aqui tratamos também dos valores, compromissos e experiências dos professores relacionados ao processo de “gestão da política nas instituições escolares. Assim sendo, evidente também que, de acordo com Garcia e Moreira (2012, p. 220) “o exercício dessa gestão do currículo tem de ser acompanhado de uma compreensão de características quer socioculturais, quer do contexto em que vivem os alunos com quem o professor trabalha, dos constrangimentos que têm de enfrentar, das potencialidades e dos recursos existentes, nem sempre muito visíveis, que poderá explorar”.

Ao fazer referência a relevância dos seus processos formativos e o quanto eles interferem em suas práticas no cotidiano escolar, Pitágoras destaca que “*Em relação a essa formação inicial e continuada na prática docente ela precisa ser repensada pelos nossos superiores. A formação inicial que a gente já tem e essa continuada, ela precisa ser bem trabalhada, discutida e organizada para poder melhorar a prática docente do professor; além dessa capacitação, também dá ferramentas para o professor, como equipar a escola com data show, materiais que a gente possa usar em sala de aula para se tornar uma aula mais atrativa, não, e isso não ser uma capacitação continuada só online sem um pinga de motivação para o professor; então se a educação precisa ser transformada, então você precisa investir no professor que ele é engrenagem principal. (Memorial de formação e prática, 2024)*

Os professores como bem chamam a atenção Ball, Maguire, Braun (2016, p. 48) “fazem sentido da sua prática em contextos institucionais, departamentais e de equipe anual. Os quais refletem a política e oferecem leituras da política, as vezes de forma diversa, para diferentes fins.” E destacam que, “novos professores também trazem as suas experiências de formação como suporte, e professores experientes trazem a sua história de trabalho em escolas anteriores. Contextos profissionais são multifacetados e confusos”.

[...]As políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais

do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14).

Um dos fatores que impactam de forma considerável na atuação de políticas, referem-se aos aspectos físicos da escola, no que diz respeito a infraestrutura, orçamento e também ao quadro funcional, sendo contemplado além dos funcionários as tecnologias de informação, considerando as suas dimensões, amplitudes e qualidades, e aqui ressaltamos o *contexto material*. Fazemos uso aqui, das palavras de Bernstein, na sua discussão do funcionamento do campo de recontextualização pedagógica, ao afirmar que:

Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo, ele, geralmente sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo refere-se a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e relocado. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto: 1. O texto mudou sua posição em relação a outros textos, práticas e situações. 2. O próprio texto foi modificado por um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração. 3. O texto foi reposicionado e refocalizado. O princípio recontextualizador regula o novo posicionamento ideológico do texto em seu processo de relocação em um ou mais dos níveis do campo da reprodução. Uma vez naquele campo, o texto sofre uma transformação ou um reposicionamento adicional, na medida em que se torna ativo no processo pedagógico no interior de um determinado nível. É crucial fazer uma distinção entre as duas (no mínimo) transformações de um texto, assim como é crucial analisar as relações entre elas. A primeira é a transformação do texto no interior do texto recontextualizador. A segunda é a transformação do texto transformado no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes (Bernstein, 1996, p. 270-271).

Garcia e Moreira (2012, p. 214-215) apontam que, “importante é lembrar que o agente educativo no contexto do campo de recontextualização pedagógica intervém tanto na transformação do texto (no interior do texto recontextualizador) como na transformação do texto transformado no processo pedagógico.” Podemos observar que para além de suas próprias interpretações por parte dos professores, em relação as políticas curriculares, também existem os processos de adaptação ao contexto, o que exige deles uma nova contextualização que implique em conseguir atender as demandas reais e possíveis do cotidiano das escolas que realizam o seu trabalho. É nessa perspectiva que atentamos para os *contextos externos*, visto

que estes contemplam também as expectativas geradas pelas políticas locais e nacionais mais amplas.

Ainda fazendo uso das palavras de Garcia e Moreira (2012, p. 220-221), “o simultâneo domínio do conhecimento sobre os alunos e das suas necessidades e interesses, do conhecimento profundo das características do currículo, da consciência construída através da experiência da margem de autonomia que usufrui no espaço da sua profissão, tudo isso abre ao professor a possibilidade de recontextualizar os saberes eleitos como importantes pelo currículo”. “Mas agora, em vez de limitar a veicular, e/ou traduzir um conhecimento recontextualizado já (e sobretudo) nos materiais didáticos, o professor (re)cria o saber” (Garcia; Moreira, 2012, p. 221).

Nesse contexto as ideias dos autores são elementos para reafirmar a narrativa de Cecília Meireles no sentido de que “*Sem sombra de dúvidas a prática docente no Ensino Médio é desafiadora, pois além da necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de raciocínio, o professor precisa lidar com problemas sociais que são refletidos em sala de aula, tornando o processo ensino-aprendizagem mais complexo. Esses desafios só serão superados quando houver em primeiro momento a participação da comunidade escolar. Visto que as “questões” sociais têm afetado diretamente o desempenho dos alunos, a verdade é que nem sempre o professor e nem a escola estão preparados para lidar com tais realidades*” (Memorial de formação e prática, 2024).

De acordo com o que foi apresentado anteriormente, e corroborando com Ball, Maguire, Braun (2016, p. 18 - 19) “muitos dos estudos que exploram como as políticas são colocadas em prática falam de “implementação” que é geralmente vista tanto como um processo “de cima para baixo” ou “de baixo para cima” de fazer política funcionar, e esses estudos “[...] ressaltam a demarcação entre a política e a implementação” (Grantham, 2001, p. 854). Ainda segundo estes autores, “em contraste, vemos a atuação de políticas como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política do qual, política na escola é apenas uma parte”. E para eles as “Políticas “começam” em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas [...]. Algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem um início claro”.

Olhar para o chão da escola, para as reais necessidades tanto dos alunos como dos professores, seria uma situação importante a ser considerada no campo da política, principalmente quando consideramos realidades como estas narradas por Marie Curie: “*Eu*

tenho muita dificuldade de manter os alunos focados nas aulas de química, quando não é pelo fato de eles realmente encontrar dificuldades no componente curricular é pela falta de interesse, pois a maioria dos nossos estudantes não entendem e nem querem entender que a educação pode mudar a realidade. Então eu tenho que buscar meios de tentar tornar as aulas mais interessantes e até materiais pedagógicos tenho que comprar com meu salário para desenvolver uma aula com o mínimo de qualidade para transmitir o básico que currículo exige para os nossos alunos (Memorial de formação e prática, 2024).

Contudo, o próprio professor, na sua prática cotidiana pode adotar soluções que, aparentemente, visam melhorar o processo de ensino/aprendizagem, mas que também não são mais do que tentativas de “gestão controlada de exclusão” (Santos, 1995). De facto, mesmo uma rápida análise revela não se tratar senão de práticas através das quais os professores tentam “afastar a diferença” de que se dão conta existir na sua sala. E “afastam a diferença” porque para um professor normalizador, daltónico cultural (Stoer e Cortesão, 1999), ela é algo de negativo com que tem dificuldade de lidar e que é mesmo necessário erradicar (Garcia; Moreira, 2012, p. 216).

O professor Pitágoras também traz sua contribuição em relação as interferência que percebe em suas práticas: *Os fatores que interferem no desenvolvimento da minha prática docente assim são muitos mas a gente pode resumir em três, o principal é a vida social desses alunos que modificou demais, sem compromisso, alguns deles com educação, e o sistema educacional impõe muita cobrança mais pouco apoio e valorização e o terceiro essa carga horária pesada que a gente tem, que a gente não consegue descansar para poder desenvolver um bom trabalho até no dia seguinte (Memorial de formação e prática, 2024).*

É necessário também observar que muitos professores apresentam justificativas em um contexto externo para aquilo que lhes falta, no caso para os conhecimentos que não disponibilizam, que lhes falta a respeito das políticas curriculares, a ausência desses conhecimentos e até mesmo a negação deles por parte de alguns professores, tornam o processo ainda mais desafiador.

É ainda mais confuso o fato de cada setor ou mesmo categoria fazer uso dessas políticas de acordo com o seu entendimento/interpretação, mas também é válido observar que em sua maioria, os professores estão tão envolvidos com o processo que chegam a buscar soluções que muitas das vezes o fazem gastar do próprio salário para a aquisição de instrumentos que os possibilite realizar o seu trabalho de forma satisfatória visando atingir os seus objetivos e conseguirem realizar as suas práticas; seguindo nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 19) “elas "falam” de forma diferentes para grupos específicos da escola e para especialistas,

disciplinas, ou grupos com a mesma escola e são (às vezes) encenadas/atuadas de forma diferente dentro da mesma escola por diferentes atores de políticas – por exemplo, dentro de diferentes departamentos disciplinares ou na administração da escola ou áreas técnicas”.

Apesar dos limites postos pela própria política ainda existem fatores como as avaliações externas que qualificam as redes de ensino que implicam nas práticas adotadas pelos docentes e consequentemente, por mais importante que seja, olhar e planejar de acordo com a realidade posta, ainda se faz necessário atuar também sobre as políticas de avaliação vigente em cada contexto. “Todas as nossas escolas prestam atenção na necessidade da voz do estudante e na criatividade na documentação das suas políticas [...] mesmo assim, os imperativos de elevar o desempenho, medido por notas de exames, podem interromper essas intenções diferentes e potencialmente progressivas de ensino e aprendizagem” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 20).

Além de atender os aspectos legais quanto ao preparo do estudante para uma profissão e a vida cidadã, os professores sofrem com a responsabilidade de atender as políticas voltadas para resultados, resultados das avaliações externas que são estabelecidas com um intuito quantitativos que provoca muitas mudanças nas suas práticas diárias e nos seus objetivos em relação as aprendizagens dos alunos. Conseguimos visualizar essa preocupação na produção de Pitágoras no sentido de que *“os conhecimentos que são essenciais né, para ser trabalhados no ensino médio em relação a minha disciplina matemática são todos né; é uma disciplina básica de grande importância mas tem conteúdos que você pode focar mais em relação principalmente a questão do ensino médio e essas avaliações externas que são de grande importância para o crescimento desses alunos não é isso principalmente na formação do currículo dele e se caso esse aluno for fazer algum curso técnico profissional aí a gente pode focar em alguns conteúdos de grande importância e por outro lado também a questão do conhecimento do ser humano né, conhecer esses jovens, tentar entrar na cabeça deles, conscientizar a importância do estudo, então o professor tem que ter essa habilidade, um pouco de ser um psicólogo, de conhecer esses alunos para poder ajudar ele no seu futuro (Memorial de formação e prática, 2024).*

Nessa perspectiva, Garcia e Moreira (2012, p. 219-20) contribuem no sentido de que a gestão do currículo considerando a autonomia do professor

[...] é um projeto importante, potencialmente interessante, mas que, simultaneamente, comporta certos riscos. Afasta, é certo, o professor de condição de mero executor para lhe devolver a possibilidade de se assumir como sujeito e como agente do processo educativo (embora a compreensão dos constrangimentos estruturais que o cercam lhe dê simultaneamente à consciência dos seus limites de intervenção). Mas torna-o também mais responsável de efeitos, por vezes não desejados, decorrentes de iniciativas cujo

significado profundo não terá sido suficientemente analisado (Garcia; Moreira, 2012, p. 219-220).

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 20) “mapearam as maneiras pelas quais as atuações de políticas são personificadas e os papéis desempenhados pelos diversos atuantes dentro do trabalho com política [...]”. Segundo eles “esses papéis incluem *empreendedores* de políticas [...] e *intérpretes* legítimos, que dirigem a forma pela qual as políticas são selecionadas e compreendidas; *transatores e tradutores*, implementadores de nível médio (COBURN, 2005), que trabalham para transformar os textos em ação e as ações em resultados – [...] chamados de “pessoal da manutenção do processo político”. “Há também *críticos* e *recusantes* [...] que se remetem à política [...] e trazem “outras” racionalidades para contribuir; e os *negociadores* e os *defensores*, que são ponta receptora da política em salas de aula e corredores”.

Pitágoras expõe que: *Em relação aos conhecimentos construído na minha prática docente junto com o que estabelece a BNCC eu sou crítico ao mesmo tempo sou fã da organização da BNCC com essas novas disciplinas, como projeto de vida, essa disciplinas que tira o aluno não é para botar o aluno para pensar até essas questões da prática profissional, eu sou muito fã e não mexendo na grade da matemática, do português, que é o básico né para o desenvolvimento dele e crescimento, eu sou fã, sou fã demais e tenho fé que um dia a gente vai ver uma organização curricular através da BNCC bem mais atrativa, principalmente em relação a esses livros que foi mal distribuído, mal organizado no ensino médio (Professor Pitágoras – Memorial de formação e prática, 2024).*

As políticas são repletas de emoções e de tensões psicossociais. Elas podem ameaçar ou perturbar a autoestima, o propósito e a identidade. Elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir. Para reiterar um ponto feito anteriormente, há muita agência ou “interpretação” em nossa análise e nossa conceptualização do processo de política, mas há, também, uma boa dose de discurso e poder. Política é muito “[...] uma certa economia de discursos da verdade” (Foucault, 1980, p. 93), que se torna investido na existência do dia-a-dia das escolas, dos corpos de professores e dos alunos e em formas de relacionamento social (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 21).

Como argumentado anteriormente, e fazendo uso das palavras de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37) “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. As políticas - novas ou antigas - são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes”. Nesse entendimento, “um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de

condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas "interpretativas" subjetivas". "Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional" (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 37). Estamos usando dados do nosso estudo de caso em duas escolas para explorar essas dinâmicas de contexto e suas inter-relações. Nesse caso, conceituando-os e agrupando-os como contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e externos.

A admissão da escola conduz a resultados (Gibson; Asthana, 1998) e, como tal, o "olho da política" das escolas é inevitavelmente treinado sobre os desafios - e as oportunidades - que a admissão de estudantes representa. Dentro das escolas, fala-se muito dos desafios práticos que vêm com a sua localização e subsequente admissão (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 42).

Heródoto deixa bem claro sobre o quanto é importante os professores estarem inseridos em todos os processos de produção das políticas educacionais, especificamente aqui, as políticas curriculares. *No meu entender políticas educacionais são as ações de reponsabilidade do poder público, envolvendo o financiamento, o planejamento nos diferentes níveis da educação, a normatização por leis. Por currículo entendo como o documento que apresenta os objetos do conhecimento a serem trabalhado em cada série e nível de ensino e o conjunto das habilidades e objetivos que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Vejo a Base Nacional Comum Curricular como uma ideia boa de documento que propõe os conteúdos e habilidades que deveriam ser estudados e adquiridos por todos os discentes do Brasil. Apesar de concordar com a ideia de uma Base Nacional Comum, entendo que as discussões para sua implantação foram falhas e não levaram em consideração aqueles que teriam a função de tirar do papel essa ideia, acredito que essa falta de diálogo está resultando em desencontros na hora de sua implementação (Memorial de formação e prática, 2024).*

A ideia de uma "base" é bem aceita pelos professores, desde que haja a contribuição dos principais envolvidos com suas práticas (docentes e comunidade escolar) e que seja de acordo com a realidade vivenciada por todos, em contextos que possibilitem um trabalho mais dinâmico e realista.

Sobre essa questão observamos na narrativa de Marie Curie que existe uma certa imposição de políticas que dificultam o trabalho dos professores e prejudica a aprendizagem dos discentes, vejamos o que ela nos diz: *A maioria esmagadora dos nossos alunos chegam ao ensino médio com a base de ensino fragilizada, imaturos de conhecimento (não culpando os docentes que os ensinaram na fase anterior, pois entendo que parte do problema é devido às*

políticas educacionais, onde o aluno deve ser promovido para a série posterior mesmo sem ter adquirido o conhecimento adequado para a promoção) e com dificuldades em todas as áreas do conhecimento ficando difícil de trabalhar o currículo da forma que é imposta (Memorial de formação e prática, 2024).

A partir da discussão até agora, já podemos observar inter-relações e movimentos entre diferentes aspectos do contexto. Há cruzamentos de condutores de política externa (reputações de escolas e competição com outras escolas), com fatores internos e dinâmicas e focos de políticas institucionais, e entre "valores" de políticas e a "valorização" e a atenção dada a diferentes tipos de alunos (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 45).

Os professores das escolas que, por sua vez, se constituíram em detentores de um saber trazido por sua própria prática pedagógica, constroem-se, sob a perspectiva de sua formação, como sujeitos pesquisadores, sujeitos pedagógicos e sujeitos coletivos. Como sujeitos pesquisadores porque, embora o projeto não tenha a pretensão de formar pesquisadores, mas fazer da investigação o ponto de articulação dos processos pedagógicos, os professores entram em uma dinâmica do estudo constante, de acesso a fontes primárias, de debates, de leitura e escrita, de coleta de informação e interpretação desta (Garcia; Moreira, 2012, p. 248).

Conforme estudos realizados por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 45) “o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas – e é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter”. Durante o trabalho de campo, ficamos alertas para a relevância do contexto em muitas das decisões e das atividades de políticas das escolas deste estudo, mas também sentimos a ausência de alguns aspectos contextuais que estávamos esperando.

Conforme assinala na sua narrativa Marie Curie “*Os defensores da nova modalidade de ensino médio pregam que o objetivo é tornar essa etapa mais atrativa para os estudantes para evitar principalmente a evasão escolar, no entanto muitos ajustes e aprimoramentos têm que ser realizados para que possa acontecer de forma justa e igualitária para os estudantes de todo o país. As escolas não têm infraestrutura adequada para receber salas lotadas de alunos com o mínimo de conforto e dignidade para que eles consigam ter o rendimento necessário para a sua aprendizagem. Além de formação adequada, para nós docentes, pois nas capacitações as informações e inúmeras ideias para o aprimoramento nas salas de aula não condizem com a nossa realidade (Memorial de formação e prática, 2024)*

O contexto é, obviamente, sempre específico. É também dinâmico e cambiante, tanto dentro como fora das escolas. Uma escola pode sofrer mudanças em seu corpo docente e/ou na capacidade, atitude e formação do seu grupo de funcionários. A matrícula de estudantes também pode mudar, embora isso talvez seja mais provável em ambientes urbanos onde há maior mobilidade dos estudantes e a composição social da área de captação pode mudar [...] (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 63).

Para que houvesse uma melhor compreensão de como estão situados cada contexto foi interessante o envolvimento contínuo da pesquisadora no cotidiano das escolas, uma construção de confiança dosado de empatia com os professores participante assim como também com todos os demais componentes que se faziam presentes na instituição durante o processo de pesquisa. O conhecimento prévio das instituições também foi favorável para essa compreensão. Isso fica evidente na narrativa de Heródoto quando ressalta que *“Hoje apesar de reconhecer a importância das teorias da educação voltadas para o protagonismo dos discentes e uso cada vez mais presente das novas tecnologias no auxílio da educação, me considero um professor com concepção teórica e metodológica que se enquadra na educação tradicional e histórico-crítica que busca ajudar os alunos a conceberem conhecimentos com capacidade de discernimento e criticidade (Memorial de formação e prática, 2024).*

O professor atua como um produtor de conhecimento e não simplesmente como um técnico que executa um currículo de cuja elaboração ele não participou. As inovações nas práticas pedagógicas, portanto, correspondem a essa triangulação que os professores devem fazer nos projetos curriculares interdisciplinares entre a construção do currículo, a investigação sobre o mundo local e o trabalho pedagógico de recontextualização dos saberes disciplinares em saberes escolares (Garcia; Moreira, 2012, p. 260).

A preocupação dos professores com a aprendizagem dos alunos é uma constante e isso os faz atuar sobre as políticas educacionais com um olhar crítico e ao mesmo tempo compreensivo sobre as reais necessidades dos documentos que normatizam a educação e até mesmo o seu trabalho, mas que garantam os direitos de todos no sentido de que as realidades cotidianas da escola possam ser consideradas e atendidas.



**4 ANALISANDO A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DA ATUAÇÃO:
ELEMENTOS PARA COMPREENDER OS DESAFIOS DO CURRÍCULO DO
ENSINO MÉDIO E A BNCC**



4 ANALISANDO A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DA ATUAÇÃO: ELEMENTOS PARA COMPREENDER OS DESAFIOS DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A BNCC

Considerando o cenário atual da Educação Brasileira, especificamente o Ensino Médio, na Educação Básica, muitas inquietações surgem provocando reflexões e debates sobre as políticas relacionadas a organização curricular nessa modalidade de Ensino, levando em consideração as práticas docentes em seu cotidiano escolar que incidem diretamente sobre a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido a importância de se compreender os desafios dos professores da rede estadual do Piauí, que atuam no Ensino Médio, na implementação do currículo com base na BNCC, considerando o cotidiano da prática docente no âmbito da escola nos instiga a questionar: Quais os desafios dos professores da rede estadual do Piauí, que atuam no Ensino Médio, na implementação do currículo com base na BNCC, considerando o cotidiano da prática docente no âmbito da escola? Essa questão delimita o objeto de estudo desta pesquisa considerando que *emerge, no âmbito das escolas públicas da rede estadual do Piauí*, o desafio de construir conhecimentos e vivenciar práticas docentes que caminhem de forma exitosa para cumprir as novas propostas trazidas pela BNCC, especificamente o que está prescrito para o Ensino Médio.

4.1 COMPREENSÕES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Estamos vivenciando um momento em que a informação e os conhecimentos são requisitos indispensáveis para a vida profissional, e que o educador deve estar sempre atualizado, não apenas em relação aos fatos, acontecimentos do mundo, mas, principalmente em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais. Nesse escopo, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, haja vista que é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com as novas concepções, proporcionada pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança e inovação das práticas pedagógicas.

Por vezes ao longo da pesquisa apresentaremos os termos prática pedagógica e prática docente e, para uma melhor compreensão firmamos nosso entendimento em Franco (2012) ao diferenciar os dois termos, afirmando que nem sempre toda prática docente será tida como

prática pedagógica, e a prática docente¹⁰ será prática pedagógica quando houver uma intencionalidade prevista para sua ação. A autora referida esclarece que o professor

[...] imbuído de sua responsabilidade social, aquele que se vincula, se compromete, se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal (Franco, 2012, p. 160).

Ainda acrescenta que o professor se encontra em constante vigilância crítica e por essa razão não consegue simplesmente “dar a lição”. Essa é uma prática docente que elabora o sentido da Prática Pedagógica, isso porque é uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância Crítica, e responsabilidade social. (Franco, 2012, p. 160). Vale salientar que as práticas pedagógica e docente se organizam em relações dialéticas reguladas pelas mediações entre o geral e o particular. Reafirmando esses elementos a autora destaca que o professor sozinho não transforma a sala de aula; às práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo; ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula. “A sala de aula é espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam. Quando se considera a necessidade de olhar essas práticas na perspectiva da totalidade, compreendem-se melhor essas relações” (Franco, 2012, p. 162-63).

Portanto apreendemos que não é da natureza das práticas docentes se encontrarem soltas, desconectadas de um todo, sem o fundamento da prática pedagógica que lhe dão sentido e direção. A prática docente avulsa, sem ligação com o todo perde o sentido (Franco, 2012, p. 163). Quando o professor constro e organiza a sua prática pedagógica é primordial que ele estabeleça um processo de diálogo permanente entre o que faz, como faz, porque faz e como deve fazer. Isso porque a construção, a desconstrução, a retomada para começar novamente em um processo dinâmico vai garantir uma prática que verdadeiramente será pedagógica.

“A prática só pode ser compreendida na perspectiva da totalidade e da construção partilhada de saberes que se organiza em seu processo[...]”. A autora, ainda considera que os saberes pedagógicos são construções cognitivas realizadas pelos professores com base em sua

¹⁰Seguimos na perspectiva de Franco (2012, p. 160) ao dizer que: “a prática docente é prática pedagógica quando essa se insere na intencionalidade prevista para sua ação”; fazemos uso do termo “prática docente” no sentido de que este interage de forma direta com a “prática pedagógica” a partir de suas intencionalidades, observando que neste estudo uma está para a outra e vice-versa.

prática cotidiana a qual é significada, inicialmente, por conhecimentos pedagógicos prévios, que se organizam sob a forma de concepções e pressupostos sobre os sentidos de ser e estar professor (Franco, 2012, p. 176).

É com essa compreensão das práticas que apresentamos as narrativas produzidas a partir das Rodas de conversa e do Memorial de formação e prática no sentido de evidenciar como essa prática do professor é reveladora de situações cotidianas que muitas vezes impedem esse profissional de refletir dada a imensa carga de trabalho que lhe é imposta pelo sistema

Na primeira roda de conversas após a apresentação do projeto a pesquisadora deu o direcionamento da conversa apresentando algumas questões norteadoras que estavam vinculadas aos objetivos deste estudo e os interlocutores se sentiram bem a vontade para dialogarem. O primeiro foi Pitágoras que iniciou sua narrativa expressando que *A gente não pode só criticar a BNCC, tanto tem os pontos positivos como tem os pontos negativos,[...] o governo quis colocar essas disciplinas que vocês podem até me ajudar que são as... essas disciplinas... as eletivas, itinerários formativos, projeto de vida que é bem interessante né, e que foi jogado para o professor, e que qualquer Professor poderia pegar pra completar a carga horária...* (Rodas de conversa, 2024).

Observamos na narrativa que Pitágoras tenta se posicionar quanto ao entendimento que traz consigo sobre as mudanças provocadas pela BNCC e nessa direção apresentamos o pensamento de Franco (2012) ao afirmar que “[...] as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade. Aqui reafirmo e realço que as práticas pedagógicas e as práticas docentes se estruturam em relações dialéticas pautadas pelas mediações entre totalidade e particularidade.” A autora destaca a categoria da totalidade como marcante e essencial ao sentido da prática pedagógica para ser entendida como a expressão de dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, culturais, sociais e ideológicas, uma vez que ela produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (*dentro/fora*) da escola (Franco, 2012, p. 162).

Cury destaca que a BNCC traz uma concepção de currículo transvertida de direitos de aprendizagem que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem, obviamente não é possível reduzir toda a complexidade do currículo às prescrições contidas no documento homologado pelo (ocupante do cargo de) presidente da República em 2017 (Cury, 2018, p. 66).

Com sua narrativa Cecília Meirelles chama a atenção no sentido de que [...] *então, é assim ..., a gente não teve formação, esses itinerários que vieram para nós, a gente não teve formação nenhuma, a gente foi para sala de aula e aquilo ali era novo tanto para aluno como*

para nós. E aí é aquela coisa..., são disciplinas interessantes, são; mas tinha que ter uma formação para os professores para que a gente pudesse repassar, porque às vezes pela falta de informação do professor as disciplinas se tornam até desinteressantes para o aluno (Rodas de Conversa, 2024).

Percebemos as indiciabilidades nessas falas que ganham sentidos no contexto de suas produções em espaços escolares diferentes e ao mesmo tempo tão semelhantes, pois as inquietações em torno do currículo e de suas práticas se inter cruzam com os processos de ensino e aprendizagem.

A relação entre formação e prática docente faz parte de um mesmo processo e são momentos interdependentes, isso porque no que se refere à formação docente, a formação continuada na escola ganha espaço, devido o campo fértil que esta prática educativa oferece frente aos limites e possibilidades da atividade de ensinar. É com esta perspectiva que se espera que ocorra o trabalho interdisciplinar com o currículo nas escolas estaduais, haja vista que a integração entre áreas do conhecimento tem por objetivo romper com a concepção estreita da disciplina, que fragmenta e neutraliza a força transformadora. Com base nessa visão corroboramos com o pensamento de Freitas (2007, p. 17) quando afirma que “[...] a simples implementação desses mecanismos não é condição suficiente para desencadear as transformações pretendidas. É preciso uma “mudança qualitativa” no próprio modo de operacionalizar a formação dos professores”.

O reconhecimento de que o professor exerce uma atividade profissional, de natureza pública, implica a percepção de que o desenvolvimento profissional permanente constitui uma necessidade intrínseca a sua atuação, ou seja, é, simultaneamente, um direito e uma condição da nova cultura que se pretende afirmar. Nessa direção, várias estratégias de ação precisam ser projetadas com a finalidade específica de desenvolver novos rumos para a formação continuada.

O surgimento de uma política educacional, sempre fica implícita uma necessidade formativa para que possa haver uma certa compreensão dessa política e a sua implementação possa ocorrer de forma menos angustiante por quem a põe em prática, a realidade é que as formações até acontecem, mas sempre ficam lacunas, que praticamente obrigam aos seus praticantes a atuarem sobre essas política dentro das possibilidades impostas, muitas vezes , e de forma muito rápida de cima para baixo, como é de se observar, principalmente nas falas e ações dos docentes.

Esta capacitação está sendo uma roda de conversa, um desabafo, que a gente fica lá e maioria dos professores querem dizer as suas experiências, o que aconteceu naquela escola, acaba sendo muito chato, porque assim passa o tempo, porque é só uma hora, e aí é só o

professor desabafando o que aconteceu, na verdade é assim que está sendo essas capacitações. (Professora Cecília Meireles, Rodas de conversa, 2024).

A narrativa de Cecília Meireles é uma realidade e essa postura assumida na promoção da formação continuada, ganha eco nas palavras de Franco (2019, p. 56-57) quando afirma ter observado

[...] que os modelos de formação, muito comuns em processos de formação continuada, que pretendem a alteração mecânica das práticas sob forma de treinamento de habilidades e competências têm conseguido, quando muito, alterar a espontaneidade do saber fazer intuitivo, conduzindo o professor a mecanismos de insegurança e apatia na busca de novas propostas de organizar seu saber fazer.

Nesse sentido e, considerando as necessidades formativas dos professores, percebe-se uma enorme preocupação quanto a qualidade dos cursos de formação dos professores ofertados, pois fica claro na fala dos interlocutores que estes estão deixando muito a desejar em alguns aspectos e não supre as suas expectativas e necessidade. Levando-os a planejar e agir conforme os seus conhecimentos e experiências.

Nesse viés, Cecília Meirelles, ainda acrescenta que *quando a gente pega aqueles livros que vieram pra nós, meu Deus aquilo não tem nada a ver com o que eu sei não... aí a gente vai lá pro currículo totalmente desconstruído com os livros, a gente fica desesperado... aí eles querem que a gente trabalhe currículo, e os minitestos é em cima desse currículo a gente que tá sala de aula na prática, não tem condições não, [...]. (Rodas de conversa, 2024).* Ao fazer referência ao livro didático Cecília Meirelles demarca que ele está organizado para contemplar o Novo currículo do Ensino Médio e que fora produzido seguindo as prescrições da BNCC, também acrescenta sobre a forma que são produzidos os Minitestos, uma modalidade de avaliação implantada nesse ano de 2024 que contempla uma das ações contidas no plano de Gestão da Aprendizagem elaborado pela SEDUC e publicado no diário oficial do Estado em 15 de maio de 2024.

De acordo com Zabala (1998, p. 29), “a determinação das finalidades ou objetivos da educação, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática [educativa]. É impossível avaliar o que acontece na sala de aula se não conhecemos o sentido último do que ali se faz”.

Observando o que determina o autor referido, Heródoto chama a atenção no sentido de que na sua área as situações são semelhantes ao expressar que *[...] no meu caso, eu acho que a dificuldade começou, já justamente na construção da BNCC, o que eu imaginava que seria a*

BNCC pro que se tornou, eu acho que tá muito fora da realidade porque assim, eu me recordo... Só que quando a BNCC veio com as habilidades, no meu caso da área de humanas, as habilidades que eles trouxeram no primeiro documento não tem uma do que era antes, as habilidades que foram colocadas para a área de humanas elas são extremamente complexas que você lê e você não entende, você não consegue identificar qual é o conteúdo que você vai trabalhar em cima daquela habilidade, quando chegou o primeiro ano da gente implantar realmente essas habilidades eu olhei para aquilo ali e eu fiquei totalmente perdido sem saber o quê que eu ia trabalhar, então... e aí... vamos mudar, mas o quê que eu vou trabalhar e aí nessa dificuldade de saber [...] (Rodas de conversa, 2024).

Na narrativa de Heródoto é possível identificar a reflexividade através da compreensão das significações das suas ações, sendo que para os etnometodólogos só é possível a partir do próprio processo de reflexividade desenvolvido pelos atores, que deve ser captado e recuperado quando são produzidos. Portanto as fontes dos dados para as análises sociais devem ser os próprios atores, em interação efetiva o que nesse caso essa ação se concretiza nas atitudes dos professores.

Quero realçar que esse professor que, a princípio parece apático pode ser, na realidade, um professor reagindo, criando formas e meios de fazer diferente. Pode-se acreditar que há sempre tensões entre o imposto e o vivido no cotidiano e que, neste espaço de contradição, se há desânimo, há também esperança! (Franco, 2012, p. 159).

Mesmo quando são planejados visando divulgar novas ideias ou sensibilizar os professores para aspectos importantes de seu trabalho (através de minicursos ou oficinas, por exemplo), esses eventos não carregam as características da formação continuada. Esse tipo de intervenção não tem como potencializar o processo de tematização da prática, bem como a observação sistemática de outras experiências.

Nesse caso o imposto e o vivido pelo professor no processo inicial de construção e implementação da BNCC provocou um desencontro de informações da discrepância entre o documento proposto inicialmente e o que foi aprovado para implementação e as ideias da autora vem reafirmar, no sentido de que o professor reage criando formas e meios de fazer o diferente, no sentido de que possa ser o certo para a sua realidade.

É nessa perspectiva que Pitágoras evidencia a sua compreensão ao refletir “*É a BNCC que tá errada? Ou é a gente que não entendeu ela ainda? como é que funciona a BNCC, nós estamos dentro de um mecanismo que tá acontecendo e a gente não entendeu ainda como é que*

funciona a BNCC eu acho que a BNCC não tá errada não , eu acho que são as informações , o material da BNCC, os livros, tem alguma coisa errada que não tá dando certo, O currículo do Piauí , não tá encaixando e o que é diferente, a BNCC diz, é você adaptar para aquela realidade, daquela região (Rodas de conversa, 2024).

Na narrativa de Pitágoras encontramos respaldo nas ideias de García (1999) no sentido de que a recente linha de investigação sobre a aprendizagem do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais, assume-se que o professor é um construtivista, que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influenciam a sua atividade profissional. “Considera-se o professor com ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (García, 1999, p. 47).

Com base no pensamento de Franco (2012, p. 60) a prática docente “[...] é prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. Assim, enfatizo que um professor sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno.

As intencionalidades das práticas docentes atuais seriam: os resultados das avaliações, conduzir o aluno ao ENEM, prepará-lo tecnicamente para exercer uma profissão. O que nos direciona aos aspectos legais também, pois olhando para a LDB podemos perceber como intencionalidade, o preparo para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania.

Considerando o processo de implementação da BNCC e a implementação do Novo Currículo do Ensino Médio no estado do Piauí o que não fica compreensivo para os professores, é que nesse percurso não são considerados os seus conhecimentos, a realidade e as necessidades dos alunos, atuando somente sobre essa política e fazendo uso de seus conhecimentos e experiências no cotidiano escolar da forma como compreendem ser útil.

A ausência ou mesmo carência de instrumentos didáticos que possibilite um trabalho sistematizado do professor, dificulta mais ainda a sua prática e a desordem da sequência dos conteúdos apresentados nos livros contribuem para que isso ocorra, visto que foram feitos para atender a proposta da BNCC, com a ausência de alguns conteúdos provocando uma fragmentação na cientificidade dos conteúdos a serem ensinados, e, diante disso “[...] esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal” (Franco, 2012, p. 160).

A Secretaria de Educação do Estado adotou, nesse ano de 2024, um sistema de planejamento curricular trimestralizado, nesse documento constam as habilidades e competências dispostas para serem trabalhadas durante três meses, mas a dificuldade dos professores consiste exatamente na quantidade de conteúdo a serem trabalhados relacionados a quantidades de aulas dos seus componentes ao longo desse período de três meses, sem contar que os professores já recebem esse material pronto, apenas para transferirem para o instrumental de planejamento, também elaborado pela secretaria de educação, e inserirem as suas estratégias didáticas. O quadro a seguir é a representação do planejamento da disciplina Matemática e suas tecnologias para a 1ª série.

Quadro 07 – Currículo trimestralizado - Matemática

1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO - 1º TRIMESTRE			
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO
CE01: Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das ciências humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral.	(EM1MAT101) Interpretar situações econômicas, sociais e das Ciências da Natureza que envolvem a variação de duas grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação com ou sem apoio de tecnologias digitais.	✓ Relacionar duas grandezas de naturezas diferentes em um dado contexto para obter uma unidade de medida do Sistema Métrico Decimal (espaço e tempo, temperatura e comprimento, massa e volume etc.). ✓ Converter unidades de medidas relacionadas à uma mesma grandeza a fim de expressar a mesma situação em diferentes escalas. ✓ Descrever a variação de uma grandeza em função da outra. Interpretar gráficos que representam a variação entre duas grandezas.	• Sistemas e unidades de medida: leitura e conversão de unidades de grandezas diversas.
	(EM1MAT103) Interpretar e compreender textos científicos ou divulgados pelas mídias, que empregam unidades de medida de diferentes grandezas e as conversões possíveis entre elas, adotadas ou não pelo Sistema Internacional (SI), como as de armazenamento e velocidade de transferência de dados, ligadas aos avanços tecnológicos.	✓ Reconhecer as regularidades do SND, para caracterizá-lo como posicional e decimal. ✓ Comparar vários sistemas de numeração observando semelhanças e diferenças. ✓ Compor e decompor números naturais usando princípio aditivo e multiplicativo. ✓ Ampliar a compreensão do SND e dos princípios que o caracterizam para os números racionais em sua representação decimal. ✓ Identificar, em um determinado contexto, a grandeza envolvida em um processo de medição. ✓ Relacionar duas grandezas de naturezas diferentes em um dado contexto para obter uma unidade de medida do Sistema Métrico Decimal (espaço e tempo, temperatura e comprimento, massa e volume etc.). ✓ Converter unidades de medidas relacionadas a uma mesma grandeza a fim de expressar a mesma situação em diferentes escalas.	• Sistema Internacional de Medidas: principais unidades e conversões. • Bases de sistemas de contagem (base decimal, base binária, base sexagesimal etc.). • Principais unidades de armazenamento de dados na informática (bit, byte, kilobyte, megabyte, gigabyte etc.) e transferência de dados (Mbps, Kbps, Gbps etc.).

Fonte: Currículo trimestralizado para a disciplina Matemática e suas tecnologias (Piauí, 2024).

A forma incomodada como Cecilia Meireles se refere a esse modelo é que conhecimentos já instituídos, cumprindo apenas os programas decididos por especialistas que

nem sequer conhecem a realidade cotidiana da escola. Dessa forma, existe uma separação da concepção e da execução, desvalorizando-se, assim, o trabalho crítico e intelectual dos professores. No entanto García (1999 p. 39) reafirma que “Os professores, [...] funcionam em situações únicas e o seu trabalho é incerto e ambíguo”. Por outro lado, Franco (2012, p. 171) destaca que

[...] é preciso haver espaço para que as diferentes culturas se sintam acolhidas e trabalhadas didaticamente; é preciso que as diferentes classes sociais e culturais se sintam incluídas, tendo suas diferenças respeitadas; é preciso que os diferentes timings de aprender sejam respeitados e valorizados.

Vale salientar que nesse processo de implementação do novo ensino médio no estado do Piauí os professores de linguagem e de matemática foram inseridos em dois processos formativos proporcionados pela secretaria estadual de educação no início deste ano letivo, uma formação para a Recomposição da aprendizagem e outra para a Formação Geral Básica (FGB) sendo necessária a participação desses professores nessas formações, mas como já dito em momento anterior, essas não tem contribuído muito para o desenvolvimento de suas práticas. De acordo com os interlocutores, as duas formações trazem em suas oficinas todo o material que os professores devem trabalhar com os seus alunos, é um composto de PDF com questões já elaboradas e prontas para serem impressas e nas data pré-definidas serem aplicadas em formato de miniteste com questões que estão de acordo com esse material trabalhado. Há também o material, como uma espécie de manual, para os professores com as respostas e explicações das questões. O quadro a seguir é a representação do planejamento da disciplina Linguagens e suas tecnologias para a 1ª série.

Quadro 08 – Currículo trimestralizado –Língua Portuguesa

1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO - 1º TRIMESTRE			
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADE	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO
CE01: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EMLGG101) Compreender, analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	✓ Relacionar discursos e atos de linguagem (linguísticos, multimodais, produções artísticas, práticas da cultura corporal) a seus contextos de produção e circulação. ✓ Analisar usos de recursos expressivos (linguísticos, gestuais, artísticos, multissemióticos) e seus efeitos de sentidos. ✓ Analisar o contexto de produção de diferentes gêneros em diferentes campos de atuação, na leitura, escrita, escuta, apreciação e produção de textos.	• Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem. • Réplica (posicionamento responsável em relação à temas, visões de mundo e ideologias veiculados por diversos meios de comunicação). • Recursos expressivos e seus efeitos de sentidos. • Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos.
	(EMLP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	✓ Utilizar estratégias de busca/pesquisa de textos confiáveis. ✓ Classificar informações. ✓ Selecionar informações, tendo em vista objetivos de busca e/ou de pesquisa previamente definidos.	• Contextos de produção, circulação e recepção de textos. Curadoria. Procedimentos de estudo (grifar, anotar, resumir).
	(EMLP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentido e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	✓ Analisar o contexto de produção de diferentes gêneros em diferentes campos de atuação, na leitura, escrita, escuta, apreciação e produção de textos.	• Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos.

Fonte: Currículo trimestralizado para a disciplina Linguagens e suas tecnologias (Piauí, 2024)

A proposta de um currículo trimestralizado só evidencia que os elementos essenciais – o professor, o aluno, a cultura local e as diversidade – para a construção do conhecimento não estão sendo devidamente considerados e isso fica evidente na narrativa Pitágoras que chama a atenção para o fato de que [...] *eles montam esse currículo trimestral... e se as avaliações externas, o SAEPI e o SAEB vem em cima dessas disciplinas,... eles deveriam fazer uma organização por GRE ,com alguém que é responsável , que ninguém sabe quem é o responsável pela Matemática do Estado a gente vai montar esse currículo aqui, tragam os livros, deem ideias, bora montar aqui esse material para o Piauí todo, bimestral, dá certo, trimestral dá certo...quantos conteúdos dá certo, até pra ficar um currículo comum, tá entendendo, porque não tá, não tá acontecendo comum não...não dá tempo dá tudo*, nesse relato fica evidente que a participação dos professores é fundamental tanto no processo de produção e implementação da BNCC quanto do currículo no Ensino Médio, considerando os desafios que se manifestam no cotidiano escolar dos docentes.

Na prática docente um dos grandes aliados é o planejamento considerado parte fundamental para que os processos educativos, sociais e do conhecimento possam ser

realizados. Observamos na narrativa de Pitágoras um descuido por parte do sistema em promover ações planejadas e assim atingir os objetivos definidos. Menegolla e Sant’Anna (2014, p. 9) ao tratarem do planejamento didático argumentam que “[...] os professores passam a perceber que os planejamentos a eles solicitados não passam de exigências burocráticas ou de defesas de certos modismos pedagógicos que [...] muitas vezes são exigidos dos professores planejamentos um tanto sofisticados, mas de pouca funcionalidade na sala de aula”.

Essa compreensão a partir dos autores citados vem corroborar a narrativa de Heródoto ao destacar que [...] *chega no planejamento a gente foca no número, foca foca... lá no final depois que saiu o número o resultado e tudo o que a gente espera que a gente tá formando esse aluno pra ele levar a vida dele e não é só o número que vai sair do IDEB pra escola não, mas é o conhecimento pra ele seguir na vida dele, pra ele ter uma boa formação, o aluno tem que aprender pra vida dele, ele vai precisar pra universidade ... algumas mudanças que são feitas sem esse diálogo com os professores, porque aí quando chega, caí em cima da gente, a cobrança cai é na gente se os alunos não tiver resultado, o quê que tá acontecendo professor, porque que os alunos tá tendo isso e não tá tendo aquilo, porque essa mudança vem brusca, de uma hora pra outra só joga, sem diálogo* (Professor Heródoto, Rodas de conversa, 2024).

O quadro a seguir é a estrutura do plano que o professor que atua na Formação Geral Básica no ensino médio utiliza para planejar todas as atividades que serão desenvolvidas no contexto das aulas por ele ministradas. Vale salientar que se trata de um modelo que foi construído para ser utilizado em todo o ensino médio da rede estadual do Piauí.

Quadro 09– Estrutura do Plano

ESTRUTURA DO PLANO - ENSINO MÉDIO							
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA - FGB							
Unidade Escolar:							
Professor(a):							
Turma:							
Área do Conhecimento:							
Componente Curricular:							
Período:							
ELEMENTOS ESTRUTURANTES							
Competência Geral:							
Competência Específica da área:							
Habilidade da área	Habilidade Específica do componente Língua Portuguesa	Integração entre as áreas e/ou componentes	Objetivos de aprendizagem	Objetos do conhecimento	Metodologia	Material de apoio	Estratégia de avaliação
Competência Geral: De acordo com as 10 competências gerais da BNCC sintetizam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes; Competência específica: Estabelece relação com conceitos diretamente ligados aos componentes curriculares; Habilidade: da área Expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares e devem estar correlacionadas à competência específica; Específica do componente Língua Portuguesa: Refere-se somente ao componente de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira; Integração entre as áreas: Descrever como será desenvolvido o trabalho integrador entre todos os componentes da área; Metodologia: Descrever os meios através dos quais os professores e estudantes serão imersos no processo ensino – aprendizagem, ou seja, as atividades desenvolvidas pelo professor para o alcance do objetivo de aprendizagem; Objetivos de aprendizagem: Descrições sucintas, claramente articuladas do que os alunos devem saber e compreender, e do que sejam capazes de fazer numa fase específica de sua escolaridade. Descrevem a aprendizagem (conhecimentos, conceitos, habilidades e processos) esperada dos alunos em cada ano escolar; e, Objetos de conhecimento: Diz respeito à seleção de conteúdos que o professor pode utilizar para desenvolver as habilidades com os estudantes.							

Fonte: Instrumental de planejamento elaborado pela secretaria estadual de educação (Piauí, 2022).

Considerando o modelo destacado observa-se que o universo da sala de aula com suas tensões e conflitos tem prejudicado muitos profissionais, principalmente em relação a sua saúde emocional. A insegurança, o medo de não dá conta de todas as novas demandas tem provocado sérios desafios na vida dos docentes, principalmente quando este recebe em sua lotação componentes curriculares que nunca haviam trabalhado antes, não bastasse a falta de conhecimento, pois não o estudaram em sua formação inicial, ainda tem a escassez ou mesmo a ausência de instrumentos didáticos, tais como materiais e livros para o próprio professor e para os alunos. Também há de se observar que mesmo os livros adotados para os componentes já existentes, são inadequados aos conhecimentos que os professores consideram importante

para cada série, inúmeras vezes fugindo até mesmo da sequência necessária para que o aluno possa progredir e dar continuidade na série seguinte.

O real e o concreto na sala de aula são meios que imobilizam e paralisam as ações/práticas dos docentes, quando estes gostariam de poder avançar e não conseguem, pois, a realidade da sala de aula, do cotidiano escolar o impedem.

Como é difícil para o professor aceitar esse processo de mudanças vindo de cima para baixo, como se tudo estivesse perfeito no chão da escola, como se todas as intempéries do cotidiano não interferissem nas suas práticas e ele pudesse ministrar uma aula maravilhosa tanto para ele como para os alunos. A realização desse profissional no exercício de sua profissão tem sido subjugada, ao ponto de muitos pensarem em procurar exercer outra profissão.

Uma política educacional quando implantada de forma inadequada sem considerar o sistema como um todo, pode causar sérios prejuízos tanto no desenvolvimento da sociedade como na vida dos profissionais que terão que atuar sobre elas. Compreender todo esse contexto sem vivenciar o cotidiano, o dia a dia dentro de uma escola, torna-se praticamente impossível, visto que é ali que o currículo se torna real, em todas as práticas ocorridas no chão da escola

Não desmerecendo a força e o poder que os documentos normativos como a BNCC e o currículo exercem sobre as instituições educativas, mas ressaltando o nosso pressuposto do quanto é fundamental que os profissionais da educação participem de forma direta do processo de produção dessas políticas, que essas discussões possam ser ampliadas a quem tem o poder de torná-las possíveis no chão da escola.

Na busca por uma melhor compreensão sobre esse processo apresentamos as matrizes que regulamentam os componentes curriculares do Ensino Médio parcial do Estado do Piauí, neste ano de 2024 como segue no quadro a seguir.

Quadro 10 - Matriz curricular do Ensino Médio parcial diurno - 2024

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO REGULAR TEMPO PARCIAL DIURNO 2024									
CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA POR COMPONENTE CURRICULAR									
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES						CH TOTAL	CH POR ÁREA
		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE			
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	120	3	120	3	120	360	960
	ARTE	1	40	1	40	1	40	120	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40	1	40	1	40	120	
	LÍNGUA INGLESA	2	80	2	80	2	80	240	
	LÍNGUA ESPANHOLA	1	40	1	40	1	40	120	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	120	3	120	3	120	360	360
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	80	2	80	1	40	200	600
	QUÍMICA	1	40	2	80	2	80	200	
	BIOLOGIA	2	80	1	40	2	80	200	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	1	40	1	40	1	40	120	480
	GEOGRAFIA	1	40	1	40	1	40	120	
	FILOSOFIA	1	40	1	40	1	40	120	
	SOCIOLOGIA	1	40	1	40	1	40	120	
CARGA HORÁRIA TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		20	800	20	800	20	800	2.400	2.400
ITINERÁRIOS FORMATIVOS									
PERCURSO DE APROFUNDAMENTO	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS (LÍNGUA PORTUGUESA NA 1ª, 2ª E 3ª SÉRIE)	1	40	1	40	1	40	120	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS (MATEMÁTICA NA 1ª, 2ª E 3ª)	1	40	1	40	1	40	120	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS 1h/a (FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, HISTÓRIA E GEOGRAFIA)	1	40	1	40			80	80
EDUCAÇÃO DO TRÂNSITO				1	40	2	80	120	120
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL		1	40	1	40	1	40	120	120
EDUCAÇÃO FINANCEIRA (INTEGRAR COM O PROJETO DE VIDA)		1	40	-				40	40
CARGA HORÁRIA TOTAL ITINERÁRIOS FORMATIVOS - IFs		5	200	5	200	5	200	600	600
RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM									
RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM	LÍNGUA PORTUGUESA	1	40	1	40	1	40	120	120
	MATEMÁTICA	1	40	1	40	1	40	120	120
CARGA HORÁRIA TOTAL RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM		2	80	2	80	2	80	240	240
CARGA HORÁRIA TOTAL (FGB + IF + RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM)		27	1.080	27	1.080	27	1.080	3.240	3.240

Fonte: Nota técnica orientativa SUPEN/SUETPEJA 001/2024.

Essa matriz apresenta componentes curriculares novos, o que gerou uma lotação nova aos professores, em componentes que nunca haviam ministrado antes, ou por uma questão de complemento de carga horária ou mesmo por considerarem que a lotação pode ser feita por área de conhecimento. Sendo o professor, praticamente “obrigado”, a ministrar esses componentes, ainda que sem uma formação adequada e nenhum material direcionado inicialmente.

O processo de mudança na matriz curricular é bastante delicado pois provoca rupturas e percas irreparáveis no processo de ensino aprendizagem, visto da movimentação da carga horária de cada componente curricular e o professor Heródoto demonstra essa preocupação pois sente na pele o peso desses prejuízos. Na sua narrativa ele destaca que “*Você pegar e fazer algumas mudanças sem a conversa, sem o diálogo, por exemplo agora esse ano na ideia de voltar às disciplinas, carga horária pra 2400, foi feita lá as mudanças até então, e a gente tinha um planejamento eu tô dando aula de 6 disciplinas diferentes, sendo formado em História*

aí já não tem a preparação ideal tem que se virar em cima de tudo aquilo que já é complicado, na correria que a gente já tem, aí na hora de fazer as mudanças tá lá até o ano passado o currículo ele existia e dizia que 1º e 2º ano tem aula de Filosofia e Sociologia, eu não tenho habilidade de Filosofia e Sociologia para o 3º ano no currículo (Rodas de conversa, 2024).

Observamos na narrativa de Heródoto a presença de questões que permeiam a educação básica que é a escassez de professores habilitados para determinadas áreas do conhecimento. Algumas políticas já foram implementadas nesse sentido, o caso por exemplo do PARFOR, mas que não solucionou plenamente essas dificuldades.

Com esse entendimento Urbanetz (2011) esclarece que ao se tratar da formação dos docentes que vão atuar nas disciplinas específicas, a situação fica mais complexa, pois as pesquisas têm evidenciado que a qualidade deste professor resulta da articulação de conhecimentos tácitos, científicos e pedagógicos, o que não se pode resolver com um curso genérico de licenciatura e sem que haja alguma forma de articulação com o mundo do trabalho, pela experiência ou pela pesquisa. Nessa linha de compreensão Kuenzer (2011, p. 681) acrescenta afirmando que

[...] se do ponto de vista da mercantilização, os trabalhadores da educação não se diferenciam dos demais, sendo igualmente superexplorados, o fato de serem trabalhadores não materiais lhes confere especificidades que aumentam as possibilidades de sofrimento no trabalho e, em consequência, maior vulnerabilidade às doenças ocupacionais e à desistência.

Para uma melhor compreensão apresentamos a seguir alguns pontos relevantes sobre a Nota Técnica Orientativa SUPEN/SUETPEJA 001/2024 que estabelece orientações para a organização da oferta da Matriz Curricular Básica do Ensino Médio nas Escolas da Rede Pública Estadual para o Ano Letivo de 2024.

O item 2. do documento apresenta que o tratamento curricular deve possibilitar a integração das áreas de conhecimento de forma contextualizada para apreensão de conceitos e categorias básicas, bem como a intervenção na realidade, requerendo para isso o planejamento e a execução de forma conjugada e cooperada dos professores e coordenadores pedagógicos favorecendo a aquisição de um conjunto necessário de saberes teóricos, práticos, integrados e significativos. Traz ainda no 2.1. que a Matriz Curricular apresentada por esta Nota Técnica será adotada em todas as escolas da Rede Pública Estadual de Educação que ofertam o Ensino Médio, em todas as modalidades.

No item 3. Designa-se que a organização curricular do Ensino Médio está estruturada com 3 (três) anos de duração compreendendo a Formação Geral Básica – FGB, Itinerários Formativos – IFs e Recomposição da Aprendizagem, possibilitando ao estudante a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos necessários ao seu desempenho na vida pessoal e social, bem como à sua inserção no mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos perpassando por esses os projetos interdisciplinares. Na letra “a.” deste, afirma-se que o Ensino Médio em Regime Parcial Diurno perfaz uma carga horária total de 3.240 horas, sendo 2.400 de FGB, 600 de IFs e 240 de Recomposição da Aprendizagem;

No item 5. Explicita que a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio está organizada nas quatro áreas do conhecimento, a saber:

- I. Linguagens e suas Tecnologias;
- II. Matemática e suas Tecnologias;
- III. Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e
- IV. Ciências Humanas e Sociais aplicadas

Prosseguindo no item 5.1.: Os Itinerários Formativos no Ensino Médio Tempo Parcial Diurno estão constituídos por Percursos de Aprofundamento nas três áreas do Conhecimento:

I. Linguagens e suas Tecnologias, contemplando o Componente Curricular de Língua Portuguesa na 1ª, 2ª e 3ª série, perfazendo 120 (cento e vinte) horas distribuídas em 1 (uma) hora-aula semanal para cada série;

II. Matemática contemplando o Componente Curricular de Matemática na 1ª, 2ª e 3ª série, perfazendo 120 (cento e vinte) horas distribuídas em 1 (uma) hora-aula semanal para cada série;

III. Ciências Humanas e Sociais aplicadas contemplando os componentes de Filosofia, Sociologia, História e Geografia na 1ª e 2ª série, atendendo à disponibilidade da Rede, perfazendo 80 (oitenta) horas distribuídas em 1 (uma) hora-aula semanal para cada série;

IV. Educação do Trânsito, como componente eletivo na 2ª e 3ª série, perfazendo 120 (cento e vinte) horas distribuídas em 1 (uma) hora-aula semanal aula na 2ª série e 2 (duas) horas-aula semanais na 3ª série;

V. Inteligência Artificial na 1ª, 2ª e 3ª série, perfazendo 120 (cento e vinte) horas distribuídas em 1 (uma) hora-aula semanal para cada série;

VI. Educação Financeira integrada com o Projeto de Vida na 1ª série; e

VII. Recomposição da Aprendizagem contemplando os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática na 1ª, 2ª e 3ª série, perfazendo 240 (duzentas e quarenta) horas

distribuídas em 1 (uma) hora-aula semanal para cada série dos referidos componentes curriculares.

O item 6. esclarece que o Ensino Médio Tempo Parcial Diurno funciona com jornada de carga horária diária de 5 (cinco) horas-aula em três dias da semana e carga horária de 6 (seis) horas-aula em 2(dois) dias da semana, sendo as aulas de 60 (sessenta) minutos, perfazendo um total de 27 (vinte e sete) horas semanais ministradas em 200 (duzentos) dias letivos no mínimo. No 6.1. explica que os dois dias da semana que as turmas de 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio Tempo Parcial Diurno ofertam carga horária de 6 (seis) horas-aula diárias, com aulas de 60 (sessenta) minutos, são ofertadas as aulas de Recomposição da Aprendizagem, sendo 1(uma) hora-aula do Componente Curricular de Língua Portuguesa e 1 (uma) hora-aula do Componente Curricular de Matemática. As aulas da Recomposição da Aprendizagem não devem ser ofertadas no último horário.

Para melhor compreensão apresentamos a seguir o quadro de horário apresentado na nota técnica para o Ensino Médio tempo parcial diurno:

Quadro 11 - Horário do Ensino médio tempo parcial diurno

Quadro 11 - Horário do Ensino médio tempo parcial diurno

HORÁRIOS ENSINO MÉDIO TEMPO PARCIAL DIURNO

HORÁRIO 01			
MANHÃ		TARDE	
INICIO	FINAL	INICIO	FINAL
7h	8h	13h	14h
8h	9h	14h	15h
9h	10h	15h	16h
INTERVALO 10H AS 10H20		INTERVALO 16H ÀS 16H20	
10h20	11h20	16h20	17h20
11h20	12h20	17h20	18h20
5H/A TRÊS VEZES NA SEMANA 27H SEMANAIS HORÁRIO DA MANHÃ SEM RECOMPOSIÇÃO		18h20	19h20
HORA/AULA 60MIN		6H/A DUAS VEZES NA SEMANA 27H SEMANAIS HORÁRIO DA TARDE COM RECOMPOSIÇÃO	
		HORA/AULA 60MIN	

HORÁRIO 02			
MANHÃ		TARDE	
INICIO	FINAL	INICIO	FINAL
7H	8H	13H30	14H30
8H	9H	14H30	15H30
9H	10H	15H30	16H30
INTERVALO 10H ÀS 10H20		INTERVALO 16H30 ÀS 16H50	
10H20	11H20	16H50	17H50
11H20	12H20	17H50	18H50
12H20	13H20	5H AULA TRÊS VEZES NA SEMANA 27H SEMANAIS HORÁRIO DA TARDE SEM RECOMPOSIÇÃO	
6H AULA DUAS VEZES NA SEMANA 27H SEMANAIS HORÁRIO DA MANHÃ COM RECOMPOSIÇÃO			
HORA AULA 60MIN		HORA AULA 60MIN	

Fonte: Nota técnica orientativa SUPEN/SUETPEJA 001/2024.

E nesse contexto também há de se observar uma disparidade entre currículo proposto (no caso o trimestralizado), conteúdo ministrado (objeto de conhecimento) e sistemática de

avaliação, principalmente as avaliações externas. O currículo traz em seu âmago uma sequência de conteúdos (objeto de conhecimento), habilidades e competências em uma sequência direcionada para cada série e organizado por trimestre. Segundo os professores, há uma certa desordem na sequência do currículo, visto que apresentam objetos de conhecimentos misturados entre as séries (1ª, 2ª, 3ª) e, também repetidos, deixando a desejar em alguns que consideram necessários e, além, é claro, da forma como se apresentam, separados por trimestre.

Só que eu acho que essa ideia do trimestralidade ainda foi feito de forma adaptada pela mudança da carga horária, porque assim, no meu caso...Até o ano passado eram duas aulas de história e geografia no primeiro ano e uma no segundo e terceiro ano só era uma aula, aí tiraram, ficou uma para o primeiro, uma para o segundo e uma para o terceiro, só que ele simplesmente pegaram as habilidades do ano passado, e jogaram em cima do currículo, como eram duas aulas, eu tinha muito mais tempo para trabalhar no primeiro ano, a quantidade de habilidades que seria para esse trimestre, só que eles jogaram a mesma quantidade de habilidades que seria para um trimestre do ano passado que eram duas aulas, só que agora só com uma aula, eu tenho... se eu for pegar a quantidade de habilidades que eu tenho pra trabalhar em um trimestre em história e geografia seria a quantidade pra trabalhar durante praticamente o ano todo... (Professor Heródoto, roda de conversas, 2024).

Sobre as avaliações, o plano de ação da Secretaria da Educação - SEDUC prima por resultados e há uma certa cobrança, exigência mesmo, por resultados nas avaliações, principalmente nas externas. Toda proposta de trabalho da SEDUC está voltada para os índices e metas propostas pelo plano de governo atual, nisso o trabalho no chão da escola tem sido orientado e inspecionado na busca desses resultados.

A observação que se faz é que os professores estão atuando sobre um documento prescrito que tem as suas finalidades legais, em um contexto real e que nesse caso tendem a atender a essas necessidades reais da clientela que atendem, sendo um espaço de atuação diferente do proposto pelo currículo e bem divergente daquilo que está sendo proposto pela Secretaria de Educação do Estado.

Seguindo seu próprio plano, é certo que atingirão seus objetivos, ficarão até satisfeitos com seus resultados internos, mas dificilmente atingirão os resultados esperados pelos sistemas de avaliação externa, visto que há muita divergência entre o prescrito e o praticado na sala de aula. Essa postura fica evidente na narrativa de Heródoto ao chamar a atenção no sentido de que “[...] eu tenho que puxar daqui dacolá pra ver se esses conteúdos vão render pra três meses, por causa dessas adaptações, acho que eles só pegaram e misturaram, não foi muito bem planejado isso aí na minha visão não, aí assim... tem que se adaptar muito que tá lá segue,

mas quando não dá eu trago aquilo que eu vejo mais próximo da realidade do aluno, principalmente daquilo que ele vai precisar pra continuar o estudo... do Enem, aquilo que é mais visto, mais cobrado, pra preparar ele pra isso, porque se eu for trabalhar só a habilidade, o conteúdo do currículo, meus alunos vão fazer o ENEM com uma realidade de conhecimento e quando virem a prova do ENEM vai ser totalmente diferente do que eles vão ter que fazer... (Roda de conversas, 2024).

Observando o posicionamento de Heródoto compreendemos que a base (BNCC) deveria ser a solução, uma vez que o seu objetivo principal é determinar os conhecimentos essenciais que todos os estudantes brasileiros terão o direito de acessar e se apropriar durante sua trajetória na educação básica, desde o seu ingresso na educação infantil, até sua conclusão no ensino médio, mas que, no entanto, se transformou em um dos principais entraves no ambiente escolar, visto que o currículo posto segue suas prescrições. A confusão toda se dá diante do que é apresentado aos professores e do que se espera dos alunos. O desafio de todo esse processo se inicia pela compreensão e atuação dessas políticas no cotidiano escolar, principalmente quando firmamos o olhar sobre as práticas dos docentes.

Nessa mesma linha de compreensão Marie Curie compartilha com Heródoto dessa dificuldade ao chamar a atenção de que “o 1º ano por exemplo, antes tinham duas aulas para trabalhar as habilidades, , hoje eu sinto a maior dificuldade no mundo pra trabalhar um conteúdo em uma aula no primeiro ano e ainda fica sendo no último horário e eles ficam muito dispersos, aí acaba que aquela aula parece que não rende, eu tenho que procurar mil maneiras pra tentar focar o máximo da atenção daqueles meninos, no principal tema daquela aula porque pra seguir aquele currículo ali tá muito muito complicado e aí em relação àquela questão dos livros que ele falou, que isso daí é reclamação de todo professor, de todas as áreas, né porque lá diz pra gente seguir as habilidades, e aí eu estou trabalhando no 3º ano com um livro, aí parte das habilidades desse trimestre tá lá no conteúdo do livro do 1º ano, sendo que a gente não vê sentido” (Roda de conversas, 2014).

É como se fosse “o novo no meio do velho e o velho no meio do novo”. O currículo novo em um espaço escolar que ainda se apresenta com uma estrutura velha, inadequada para as demandas da sociedade atual e um ensino tradicional que insiste em resistir no meio de tantas propostas novas que se mostram necessárias dentro da escola de hoje, mas que ainda é o necessário para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma significativa e a educação possa ser concebida com qualidade garantindo os direitos dos cidadãos, no caso os estudantes.

O chão da escola é sempre muito surpreendente, pois é nele que se revela a essência dos saberes e conhecimentos dos seres humanos, principalmente dos professores e alunos,

intrínsecas nas ações cotidianas, sistematizadas pelas práticas dos professores. O desafio se apresenta na compreensão das ações de cada Ser ali presente e, da fundamentação dos documentos que norteiam o processo educativo, traduzidos e atuados pelos professores diante da realidade vivida em cada instituição.

Pensar e vivenciar a prática docente no cotidiano da escola conforme assinala Meirieu (2005) nos revela as fragilidades do sistema, ao tempo em que nos mostra a força dos docentes em fazer sempre o seu melhor para que o seu trabalho aconteça da forma mais significativa possível. Sendo o aprendizado dos alunos sua principal motivação, pois inúmeros são os problemas estruturais que atingem/afetam as suas práticas diariamente e, no contexto inserido sempre faz uso de sua criatividade para que consiga atingir seus objetivos

4.2 A BNCC E O CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR: NARRATIVAS DE PROFESSORES

Para que haja uma melhor compreensão sobre a questão da constituição da docência e das condições que determinam os seus saberes profissionais e identidade docente, se faz necessário um olhar atento e delicado sobre as reais percepções que estes docentes trazem consigo sobre as suas ações no cotidiano escolar. “Vários autores têm se preocupado com esta questão: como construir saberes? – ou melhor, como propiciar que docentes possam construir seus saberes?” (Franco, 2019, p. 51).

A relevância do saber docente sobre o espaço que atua, ou seja, o significado que o cotidiano escolar tem para o professor; e ainda a importância da realidade escolar para o docente; o que este espaço consegue contribuir para estruturar e validar os saberes docentes. Cunha (2004, p. 37) tem enfatizado que “a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos”, o que significa, entre outras coisas, reconhecer que a possibilidade de construção de saberes a partir da prática é uma condição profissional inerente à atividade do professor.

A gente sabe que com a experiência, com o tempo, você fica com um saber até pra transmitir melhor o seu saber, pra você transmitir melhor o seu conhecimento e esse saber que vem com essa experiência de organizar uma sala, de conhecer um aluno, vê quando o aluno fala uma dúvida, você já sabe o porquê, aonde é que tá encaixando aquela dúvida dele, você já consegue melhor tirar aquela dúvida dele, você vai criando uma experiência, mas o que eu vejo também, não sei se eu posso tá falando besteira, e não é criticando, e ao mesmo tempo se...pode ser uma crítica também, eu não sei, a nossa formação, eu não sei se alguém ensinou

a gente ser professor não, a gente pegar uma professora didática, eu não lembro bem as disciplinas da gente, as disciplinas pedagógicas, a gente tinha didática, tinha um monte de práticas pedagógicas, estágio e tal...e eu lembro que a gente pegava essas folhinhas aqui e a gente se acabava de tirar xérox, pra estudar, lia, escrevia, marcava, , não tinha celular, não tinha essa coisa toda, não sei se é porque eu tô velho (Professor Pitágoras, Rodas de conversa, 2024).

Ambos consideram que o *rapport au savoir* é um processo através do qual um sujeito, a partir de conhecimentos adquiridos, de experiências culturais vivenciadas, produz novos saberes singulares, frutos de interpretações e sentidos que vão sendo construídos, o que lhe permite uma maneira própria de pensar/ relacionar-se/dar um sentido e experienciar seu mundo. Charlot (2000) é enfático ao afirmar a existencialidade da noção da relação com o saber, ao realçar que o saber é algo diferente da informação e do conhecimento (Franco, 2019, p. 52).

As ideias da autora dão conta no sentido de esclarecer que o saber se distingue da informação, porque traz a marca da apropriação pelo sujeito e, portanto, aproxima-se da noção de conhecimento. Charlot (2000, p. 62-63) contribui nessa discussão explicando que “não há saber senão para um sujeito”, porque a construção de um saber implica a relação consigo mesmo e com os outros. Implica ainda atividade desse sujeito, mesmo que inconsciente; e, assim, fundamentalmente, “não há saber em si mesmo”. Percebe-se que há diferentes nuances entre uma informação, um saber e um conhecimento. Pode-se talvez afirmar que os saberes estruturam o caminho do conhecimento (Franco, 2019, p. 52).

Diante do novo, o saber em si não basta, quando esse não consegue atingir um nível que estabeleça o conhecimento, sem o qual não deixa de ser apenas uma informação. O saber leva ao conhecimento quando há apropriação do novo. Sendo essa apropriação reflexiva que o sujeito faz de suas práticas, de suas leituras e de suas experiências, o que fica revelado na narrativa de Pitágoras ao afirmar que *É muito difícil você dirigir uma sala de aula, hoje em dia tá muito mais difícil você conseguir trabalhar em sala de aula porque o aluno tem escola que permite celular, se você falar alguma besteira tá gravado, é arriscado no outro dia de manhã você tá recebendo policial civil na porta da sua casa pra poder ir na delegacia* (Rodas de conversa, 2024).

A construção de um saber é processo, e não produto; é fruto de um trabalho de subjetivação do sujeito; não é algo que se incorpore de fora para dentro; é preciso o papel de reconstrução cognitiva do sujeito (Franco, 2019, p. 53).

O conceito “saberes pedagógicos”, vistos não como informações teóricas ou metodológicas da ciência pedagógica, nem como quefazeres prescritivos à prática; mas quero discutir saber pedagógico como a instância reflexiva e crítica da formação docente: a relação com o saber pedagógico, relação esta que se estrutura no papel ativo do sujeito com seu meio social/profissional/cultural (Franco, 2019, p. 53).

O saber que a gente recebe de formação não abarca tudo, a gente vai se construindo, ... nossas práticas, muito do que a gente faz hoje na nossa sala de aula, a gente adquiriu com a nossa experiência no dia a dia, foi aprendendo na sala de aula, estudando em casa, se planejando, virando a noite mesmo ali, buscando informações e tentando também uma linguagem mais acessível para os alunos, então assim, a gente construiu, não foi algo implantado, colocado ali, pronto tá aqui feito, pronto, botou na nossa cabeça não...a gente teve esse pontapé inicial na nossa formação inicial mas que não foi o suficiente pra garantir que a gente permanecesse na sala de aula.

Como bem realça Charlot (2000, p. 78), “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades e se inscreve num tempo” (Franco, 2019, p. 53). Assim, compreendemos que os saberes se constroem a partir do entrelaçamento das mediações dialéticas na unidade teoria/prática tendo a reflexão como elemento capaz de ressignificar o fazer pedagógico.

A realidade da prática docente é sempre instigadora de mudanças e de necessárias reflexões e adaptações de rotas. Refletindo sobre suas falas e muitas outras similares, percebe-se que processos formativos de docentes não funcionarão, conforme afirma Franco (2019, p. 56) se forem apenas processos de “inculcar novos saberes”, o que, na prática, é apenas um processo transmissivo de teorias, informações ou receitas de “fazer a aula”. Insisto: os saberes só se instalam de dentro para fora; nas reflexões, atividades cognitivas, interpretações e vivências dos sujeitos – e, de preferência, dialogados coletivamente.

E aí hoje da implantação, eu me vi totalmente sem conhecimento de nada, quando começou o Novo Ensino Médio pelo que estava sendo preparado, e aí nessa ideia do jogar, é jogar, é o que acontece no estado, joga pra completar, você como falou, a matemática vai mais pra sua área mesmo, mas e pra quem não tem, começou com projeto de vida, jogaram o Projeto de vida, aí me diziam, tu tem o perfil do projeto de vida, eu não me vejo com perfil de dá aulas de Projeto de Vida, não tenho condições de dá aulas de projeto de vida, como se a gente soubesse como é esse projeto de vida, e eu não sei como é ... (Professor Heródoto, Rodas de conversa, 2024).

É consenso por parte dos estudiosos que os modelos de formação, tal qual ocorrem, na maioria das agências formadoras de docentes, fragmentam o processo formativo, dando a falsa impressão de que os futuros professores precisam se apropriar de teorias para poder aplicá-las na prática (Franco, 2019, p. 56). As ideias da autora servem para reafirmar a narrativa de Heródoto que destaca elementos como: *O aluno chega, um dia lá no Caldeirão mesmo, o menino me perguntou, Professor a gente pergunta e tudo enquanto você responde né??? E eu é, eu tenho que lhe responder, mas se eu não sei, eu não vou mentir pra você, mas se é da minha área, eu te respondo, mas se o menino chega pra mim, pra me perguntar de Filosofia e Sociologia, eu não sei nem pra mim, como é que eu vou passar pra um menino desse (Rodas de conversa, 2024).*

Cecilia Meireles apresenta também em sua narrativa elementos semelhantes aos apresentados por Heródoto quando faz referência [...] *igual professor de Português, eles tem que achar que a gente domina a questão da gramática, a Literatura e a redação É ti desfiar...E são assuntos completamente diferentes, eu sempre digo, eu não domino redação, não adianta...Ainda queriam que eu corrigisse redação, e eu não, eu não domino redação, eu sei que redação tem introdução, desenvolvimento e conclusão, mas eu não sei assim o que é que é cobrado em cada parte, eu estava estudando agora pra eu dar pro 3º ano que enfim, eu dei Graças a Deus que a outra professora foi (Rodas de conversa, 2024).*

Temos visto um tecnicismo muito arraigado fundamentando a prática de formar com receitas de fazer a prática, numa perspectiva aplicacionista que anula o sujeito que constrói/reconstrói a prática. Nóvoa (1995) considera que abordagem aplicacionista acaba por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando impossibilidades pedagógicas nos professores por desconSIDERAÇÃO do sujeito que fundamenta o profissional.

Só a ação docente realizada como prática social pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino (Franco, 2019, p. 61).

É sempre bom realçar que a docência implica sempre tomadas de decisões; a aula não pode ser engessada em modos de fazer; o pensamento crítico, voltado às intencionalidades do projeto pedagógico, deve ser o norteador dos ajustes e das reconstruções da prática. É no pensamento reflexivo sobre a prática que o professor ajusta procedimentos e constrói conhecimentos sobre ela (Franco, 2019, p. 62).

Com base nas narrativas apresentadas pelos interlocutores ficaram evidentes alguns desafios que de uma forma ou de outra são comuns entre eles, dos quais destacamos: *a formação*

inicial e continuada, considerando que ainda existem lacunas para a compreensão do Novo Currículo; *As condições sociais e materiais*, visto que as duas escolas apresentam necessidades reais que dificultam o processo de ensino aprendizagem; *a recontextualização pedagógica exigida pela BNCC*, principalmente as exigências de se estabelecerem práticas inovadoras de ensino que provocam necessidades formativas que vão além das possibilidades tanto dos professores como das escolas (na questão dos instrumentos tecnológicos necessários); *as avaliações externas*, em um contexto de cobranças por resultados e atingimento de metas, que provocam inúmeras preocupações; *lidar com as emoções*, pois as condições emocionais tanto dos estudantes como dos professores também encontram-se fragilizadas e carentes de cuidado e atenção; *a questão do diálogo*, a ausência de diálogo que favoreça o processo de interação entre todos os membros da comunidade escolar (alunos, professores, gestão, família e demais funcionários da escola) e estabeleça uma comunicação não-violenta; *as condições dos estudantes*, principalmente as condições financeiras dos estudantes que vivem situação de vulnerabilidade e de extrema pobreza; *a fragilidade dos estudantes* tanto em relação ao não uso quanto ao uso das próprias tecnologias e isso envolve uma série de outras questões relacionadas ao seu desenvolvimento social e emocional; *a imaturidade dos estudantes*, tanto em relação as questões sociais, culturais, econômicas, quanto em relação a nível de conhecimento mesmo; e ainda destacam-se como desafios, *as concepções que fundamentam as práticas dos professores*, *a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de raciocínio para lidar com questões sociais que estão na sala de aula*, *a importância da participação da comunidade escolar, principalmente dos pais dos estudantes*, dentre outros apontados pelos professores participantes desta pesquisa e que se apresentaram ao longo desta produção



5 ELEMENTOS PARA UMA CONCLUSÃO



5 ELEMENTOS PARA UMA CONCLUSÃO

Analisar o objeto de estudo perante uma Teoria Social nos remete a uma infinidade de possibilidades as quais, de certa forma, dificultam um pouco, pois o cotidiano é muito subjetivo, as visões/percepções da realidade pesquisada nos colocam diante de uma diversidade de conhecimentos que apontam para uma série de fatores que são dignos de estudo e, a concentração/delimitação do campo de estudo ganha valores e reflexões que dificultam análises conclusivas e desafiam a pesquisadora a realizar um aprofundamento tendo em vista fortalecer e enriquecer o estudo.

A junção da Etnometodologia com a Teoria da Atuação para a análise dos dados de forma mais precisa, mais realista e diversificada possível, nos trouxe uma gama de novos conhecimentos e muitas reflexões que foram sendo enriquecidas ao longo do texto com uma variada fundamentação teórica, que favoreceu também à pesquisadora uma mais clara compreensão e interpretação sobre o objeto de estudo que direcionou a escritura desta pesquisa científica cujo foco é articular o currículo do Ensino Médio à BNCC, no âmbito da escola pública.

Desse modo, seus resultados apontam percursos possíveis para organizar transformações na prática, assim como melhor compreender as possibilidades de articulação da prática docente em relação às práticas curriculares estabelecidas. A análise da situação mostrou que a compreensão dos processos que configuram as práticas docentes possibilitou uma atuação mais crítica e reflexiva no contexto da sala de aula.

Entende-se que os sentidos expressos nas práticas docentes, não são facilmente assimilados, “seja pela expansão, flexibilidade, variabilidade, porosidade de seu acontecer existencial, seja pela incapacidade de métodos e técnicas, da ciência dita tradicional, em captar toda a dimensão e a potencialidade desse objeto” (Franco, 2017, p. 28). Ainda conforme o pensamento expresso por Franco (2017), “na investigação educativa, há de se caminhar sempre na direção do rigor científico, organizado em outras bases, compatíveis com os pressupostos – e pertinentes a estes – que marcam os limites do conhecimento científico e as especificidades da pesquisa”.

Nessa perspectiva, um olhar atento sobre as atividades direcionadas aos professores na proposta de implementação do Novo Currículo do ensino Médio para as escolas no Estado do Piauí revela que, a rigor, se trata de prática mecanizada, não reflexiva, que parece funcionar como uma imposição que visa apenas dados, resultados implicados em avaliações externas, algo que tenta impedir uma prática transformadora.

Assim, fica claro que a escola não muda por meio de propostas curriculares modernas e inovadoras, provavelmente impostas por meios burocráticos, mas se transforma quando os educadores, em sua visão mais realista do contexto resolvem interagir coletivamente e atuam sobre tais políticas, percebendo essa necessidade de mudança, mas que contemple a todos de forma justa e democrática.

A implementação de uma política educacional sempre gera expectativas diferenciada nos professores que buscam compreender melhor a sua prática...

Este estudo trilhou por caminhos diversos de construção e produção de dados, desde a observação participante, as rodas de conversas e os memoriais de formação e prática docente nos quais os professores tiveram a oportunidade de dialogar sobre temáticas referentes ao objeto desta pesquisa. Todos os procedimentos estimularam conhecimentos de grande importância para a consolidação das considerações referentes a esta da pesquisa.

Os encontros de diálogos nas rodas de conversas se constituíram em um processo de muitas interações e compartilhamentos das inquietações de cada professor e todos eles tiveram a oportunidade de expressar suas dificuldades, seus desejos e objetivos.

O memorial de formação e prática docente ofereceu aspectos importantes das narrativas de cada docente participante da pesquisa evidenciando principalmente cada contexto da teoria da atuação.

Ao analisarmos como a prática docente no Ensino Médio é atuada em sala de aula, no cotidiano escolar, por meio da observação, nos deparamos com uma realidade concreta que exige desses professores maior gama de conhecimentos, saberes pedagógicos que os ajudem a interagir com as políticas curriculares de forma mais próxima possível da realidade de cada instituição. O fato é que todos os caminhos investigativos foram atravessados por estudos e reflexões constantes.

Os dados revelam que os desafios inerentes à prática docente no Ensino Médio estão relacionados a todos os contextos da Teoria da Atuação, ou seja, ao contexto situado onde são considerados os aspectos históricos, as culturas profissionais levando em conta valores, compromissos e experiências dos professores, ao contexto material pois as considerações sobre as estruturas das instituições, sobre funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura se revelaram de suma importância, incluindo o contexto externo, observando a qualidade do apoio das autoridades locais, das pressões e expectativas do cenário político mais amplo, a exemplo das classificações e das avaliações externas nacionais e internacionais.

Dessa forma, o currículo, ao realizar a seleção e organização do conhecimento, com a intenção de educar indivíduos capazes de participar das práticas sociais da sociedade, busca

também propagar uma parte da cultura, selecionando e organizando conteúdos de formação que se transformaram em disciplinas e materiais cursados pelo estudante no decorrer de seu percurso formativo, colocando em realce competências e habilidades desenvolvidas, significadas e ressignificadas pelo aluno. A escola e seus gestores e professores são responsáveis pelo processo de aquisição, produção, compartilhamentos, organização e reestruturação do conhecimento.

Entendemos que a concretização do currículo ocorre por meio da prática pedagógica, tendo na figura do professor o principal responsável para que de fato o processo curricular se efetive. Os dados avaliados revelam, às vezes, que, para muitos professores, o currículo tem sido uma expressão confusa, imprecisa e até mesmo desconhecida, principalmente quando relacionado às políticas educacionais que normatizam os programas de ensino, os conteúdos ou disciplinas curriculares através das matrizes. Nesse contexto pode perceber que em sua maioria é exatamente por não ter uma participação direta e efetiva nem da escolha e nem na elaboração do currículo, o professor não consegue interagir com esse processo de produção, cabendo-lhe apenas a tarefa de transmissão de conteúdos culturalmente válidos e próximos da realidade dos alunos.

Desse modo, a maneira de selecionar, organizar e desenvolver os conteúdos curriculares envolve uma configuração histórica das práticas educativas das instituições e das teorias que a legitimam, expressando que a prática pedagógica deve apresentar por parte do professor uma postura crítica e flexível, visto ser ele o mediador/concretizador do currículo no chão da escola, no cotidiano da sala de aula, podendo adaptá-lo conforme as necessidades apresentadas pelos alunos para fortalecer sua aprendizagem.

Os objetivos das propostas curriculares são norteados pelo discurso de promover o desenvolvimento e crescimento dos indivíduos de forma plena, para que esses possam ter proveito de todo conhecimento que a eles é apresentado, para se tornar participantes ativos na sociedade. Para que o objetivo da educação seja alcançado é necessário considerar que o currículo é um documento que se apresenta de forma diferenciada, para sujeitos diversos e particulares. É perceptível que tanto o conteúdo programático quanto a prática docente são aspectos importantes que transformam o currículo escolar em uma prática educativa que produz aprendizagem.

Assim, após sua homologação, a Base Nacional Comum Curricular vem sendo vivenciada nas escolas em meio a muitos desafios, visto que os estados e municípios teriam um prazo determinado para reformularem os seus currículos, mas que, com a pandemia da Covid-

19, o cronograma não pôde ser cumprido, uma vez que uma parcela significativa de municípios não conseguiu atualizar ou produzir seus currículos à luz da BNCC.

Estudos realizados, rodas de conversa, observação nas escolas de Ensino Médio e narrativas dos interlocutores, que as conclusões permitem inferir que a BNCC é um documento que apresenta um caráter prescritivo, construída sob forte influência dos organismos internacionais e demais agentes institucionais dos setores público e privado, na tentativa de controle e padronização do conhecimento. Mas na realidade da escola essa política é ressignificada e executada em virtude dos aspectos circunstanciais da própria política e, pela atitude de todos os envolvidos, visto que o contexto da prática é dinâmico e repleto de subjetividade.

Por meio da pesquisa de campo realizada nas duas escolas, tendo como interlocutores quatro professores da rede pública estadual de ensino do Piauí, foi possível perceber que os professores revelaram interesse e necessidade de melhor conhecer esses documentos, demonstrando suas narrativas sobre a necessidade de maior entendimento sistematizado desses documentos, pois tanto o texto da BNCC como o do Novo Currículo do Ensino Médio ainda parecem complexos, principalmente quando associados à concretude de suas práticas docentes. Para os professores, muitas habilidades propostas não condizem com a realidade e com o contexto a ser trabalhado, de modo particular quando analisam a ordem ou mesmo a disposição desses conteúdos de modo que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Observam, ainda, a impossibilidade de contemplar todas as habilidades contidas no novo currículo para cada ano de ensino, pois a realidade da escola não é coerente com essa proposta.

Com o propósito de atingir os objetivos propostos para este estudo foi possível definir a lente para podermos nos debruçar sobre os trabalhos que se interligavam com a BNCC, o currículo e as práticas docentes. Este procedimento permitiu classificarmos os trabalhos em duas categorias principais: Saberes e Práticas e Desafios da Prática Docente

Em relação à categoria *Saberes e Práticas*, o estudo revelou que a utilização dos dispositivos Rodas de conversa e Memorial de formação e prática trouxeram contribuições importantes, possibilidade aos professores colaboradores resgatarem suas experiências da formação inicial e continuada, à luz do contexto de atuação profissional. Esses dispositivos propiciaram aos professores momentos reflexivos e compreensivos de suas práticas, oportunizando aos interlocutores exercitarem a reflexão sobre suas experiências e saberes, revendo a sua constituição como professor e, em decorrência, a constituição da sua identidade profissional.

Na categoria *Desafios da Prática Docente* o estudo revelou aspectos da dimensão profissional e compreensão da complexidade das próprias práticas escolares, notadamente no processo de constituir-se professor vencendo os desafios diários da profissão. Esses dispositivos narrativos permitiram aos professores perceberem elementos inerentes a seu processo de formação docente, dando visibilidade aos saberes que se constroem nas práticas e vivências cotidianas dos sujeitos...

Nesses encaminhamentos conclusivos, apresentamos algumas ponderações que consideramos relevantes advindas dos dados obtidos ao longo da investigação realizada. Vejamos que sobre o objetivo geral propusemos *compreender os desafios dos professores da rede estadual do Piauí, que atuam no Ensino Médio, na implementação do currículo com base na BNCC*: a) os professores precisam, antes de tudo, compreender a BNCC, (seus objetivos, fundamentos e direcionamentos para a sua utilização na prática; b) o nível de dificuldade para a compreensão dos desafios docentes se apresenta em um contexto que envolve, fundamentalmente, o conhecimento sobre as suas práticas e os seus saberes pedagógicos.

Reafirmamos, de acordo com as narrativas dos professores e da experiência vivida e compartilhada no contexto desta pesquisa as seguintes ponderações relacionadas aos objetivos específicos: sobre o primeiro objetivo, *Descrever como os professores do Ensino Médio compreendem o currículo no cotidiano escolar, a partir do que estabelece a Base Nacional Comum Curricular*. Neste aspecto, identificamos desafios relacionados ao Conhecimento e compreensão sobre a BNCC; ao Conhecimento e compreensão sobre o Novo Currículo do Ensino Médio do Piauí; ao Alinhamento das demandas da SEDUC, principalmente sobre o currículo trimestralizado e as matrizes; a Necessidade de conhecimento/formação sobre os componentes novos; a Escassez de informação sobre o currículo e seu desenvolvimento no cotidiano escolar e; Necessidade de instrumentos que viabilizem o sucesso de suas práticas (estrutura física adequada, livros didáticos, instrumentos tecnológicos e outros).

Sobre o segundo objetivo específico: *Analisar como os docentes da formação geral básica implementam o currículo nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar considerando as aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio*. As revelações dão conta da existência de uma necessidade significativa de conhecimento sobre o currículo, o que dificulta a sua compreensão por parte dos docentes e também uma compreensão visível sobre as necessidades formativas que existem, sobretudo, envolvendo o processo de construção e implementação tanto da BNCC como do Novo Currículo do Ensino Médio.

Em relação ao terceiro objetivo específico, *Identificar os desafios presentes na prática dos professores do Ensino Médio quanto à implementação do currículo conforme prescreve as*

normas documentais que orientam a processualidade dessa política no contexto da prática pedagógica que assegura as intencionalidades voltadas para garantir aos estudantes maiores e melhores oportunidades, de garantir a vida em sociedade, de sua cidadania no campo educativo e no mundo do trabalho.

Retomando a proposição da investigação, partindo da seguinte questão-problema: *Quais os desafios dos professores da rede estadual do Piauí, que atuam no Ensino Médio, na implementação do currículo com base na BNCC, considerando o cotidiano da prática docente no âmbito da escola pública?* Pelas revelações da pesquisa, pelo contato direto com o ambiente escolar e com os interlocutores, ouvindo e vivenciando, de certa forma, essa realidade enfrentada pelos professores no cotidiano escolar dentre eles destacamos como as mais visíveis e sentidas por todos: a localização da instituição e a clientela que atende; os desafios relacionados às culturas profissionais, destacando-se as necessidades formativas dos docentes para atendimento às demandas da contemporaneidade; os desafios relacionados à ausência de uma infraestrutura adequada, à necessidade de laboratórios de informática, de ciências, às vezes de livro didático que, no conjunto, possibilitem um trabalho mais coerente com a realidade circundante. Incluem-se, ainda, como situações desafiantes/desafiadoras às pessoas por atingimento de metas e bons resultados nas avaliações externas, cabendo ao professor a responsabilidade de atendimento às expectativas mais amplas, externos à escola.

Diante destas considerações, compreendemos a partir de todas as contribuições, fundamentais para construção desta pesquisa, a importância de entendermos que tanto a BNCC quanto o currículo se configuram para além do ato de dominar o que a legislação e os reguladores educacionais ordenam, ou orientam diante das políticas educacionais curriculares para a prática de ensino. O professor precisa compreender a relevância do currículo e sua operacionalidade diante do sistema escolar, para repensar e construir sua própria prática pedagógica como agente/executor desse currículo. É importante destacar que o estudo proposto não esgota a possibilidade de novas investigações que aprofundem o conhecimento sobre os problemas existentes no campo das políticas curriculares e práticas docentes, por serem áreas dinâmicas e de constantes e necessários debates.



REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3ª edição. Portugal: Coimbra University Press, 2017.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.
- ANDRÉ, M. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais-revista multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, 2016.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeno. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, M. (org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2002. p. 103-128.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J.; MAGUIRRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. DOI: <http://10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.
- BAKER, R. W.; SIRYK, B. Measuring adjustment to college. **Journal of Counseling Psychology**, v. 31, n. 2, p. 179-89, 1984.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EduUFCar, 1998. p. 168-199.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber, 2007.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBIER, R. A. **A pesquisa-ação**. Tradução de LucieDidio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIM, W. **Magia, técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 8º ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1976.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1976.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylor & Francis, 1996.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

BOAS, F. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 1996.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961.

BRASIL. **Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm#:~:text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.208%2C%20DE%2017%20DE%20ABRIL%20DE%201997.&text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%20%C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei Complementar nº 198, de 28 de junho de 2023**. Altera a Lei Complementar nº 91, de 22 de dezembro de 1997, para manter os coeficientes do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) de Municípios com redução populacional aferida em censo demográfico, aplicando redutor financeiro sobre eventuais ganhos, na forma e no prazo que especifica; e altera a Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021 (Lei de Licitações e Contratos Administrativos). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp198.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-649-2018-07-10.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

BRASIL. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009.** Institui no Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador - o ProEMI. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/portaria-federal-sobre-o-programa-ensino-medio-inovador,67f0a51d-f96b-4282-9636-da67edb408e7>. Acesso em: 02 maio 2024.

BRASIL. Portaria nº1.145/ 2016, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. **Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Portaria-No-727-de-13-de-junho-de-2017.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 15/1998**, aprovado em 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-1998>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3/1998**, aprovado 30 de janeiro de 1998. Consulta sobre a aplicabilidade da Medida Provisória nº 1.549 - 32/97 e do Decreto nº 2.208/97. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-1998>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação profissional e tecnológica. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3428>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2017#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%20%2C%20de%2022%20de%20dezembro%20de,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 03 maio 2024.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. IBGE 2010. **Censo.** 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. IBGE 2024. **Censo.** 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Parecer nº853 de 12 de novembro de 1971. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. **Documenta** nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971b.

BRASIL. **Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971.** Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692. Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, Rio de Janeiro, RJ, 1971b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 5.692/71, de 20 de dezembro de 1971.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 305 p.

BRASIL. **Lei 9. 394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 04 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018** – Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 04 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC** – contexto histórico e pressupostos pedagógicos. MEC, 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível

em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br/...temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 04 mai. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Novo Ensino Médio. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2017/04/BNCC-Docmento-Final.pdf>. Acesso em: 05 maio 2024.

BRITO, A. E.; SANTANA, M. C. A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? In: CABRAL, C. L. de O.; NASCIMENTO, E. F.; MELO, P. S. (org.). **As trajetórias de pesquisas em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador**. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 117-144.

BRITO, I. S. **História da educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

CALEFFE, L. G.; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CAPORALE, S. M. M. **Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática**. 2016. 241 f. Tese (Doutorado) - Universidade São Francisco, SP, Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.

CAPORALE, S. M. M. Memoriais de formação: uma prática de (auto)formação de futuros professores de matemática. 13 p., **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática**. Curitiba - Paraná, 2013.

CARVALHO, M. do C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. Enseigner, former: logique des discours constitués et logique des

pratiques. **Recherche et Formation**, Paris, n. 8, 1990.

CHARLOT, B. La question du rapport au savoir: convergences et différences entre deux approches. **Savoirs**, Paris, n. 10, p. 37- 43, 2006. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2006-1-page-37.htm>. p. 37-43. Acesso em: 2 out. 2017.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. **Prática de ensino**: formação profissional e emancipação. Maceió: EDVFA, 2000.

CLANDININ, D. J. **Classroom practice, teacher images in action**. Londres: The Falmer Press, 1986.

CONNELL, R. W. **Schools and social justice**. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1993.

COSTA FILHO, A. **A escola do sertão**: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

COULON, A. Etnometodologia e educação. In: FORQUIN, J. C. (org.). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 300-350.

COULON, A. Etnometodologia e pesquisa qualitativa em saúde: observar, ouvir, descrever. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, v. 28, n. 56, p. 33-43, 2019.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017.

COULON, A. **A escola de Chicago**. Campinas: Papirus, 1995c.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995b.

COULON, A. **Etnometodologia**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a.

COULON, A. **La etnomedotología**. 3ª. Ed. Madrid: Cátedra, 2005.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

CRUSOÉ, N. C.; SANTOS, E. M. Fenomenologia sociológica de Alfred Schutz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-16, 2020.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DELORS, J. **Um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DIAS, A. A. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: ZENAIDE, M. de N. T. *et al.* **Direitos humanos: capacitação de educadores**. Fundamentos culturais e educacionais da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 157-161.

DORLING, D. *et al.* **Poverty, wealth and place in Britain 1968-2005**. Cambridge: Policy Press, 2005.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **“Introduction” to Herculine Barbin**. New York: Pantheon, 1980.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 3. ed. Campinas: Cortez Editores, 2012.

FRANCO, M. A. S. **Observatório da prática docente**: da compreensão/transformação das práticas aos fundamentos didático-pedagógicos. São Paulo. 2013. Projeto de pesquisa e Relatório de Pesquisa Capes/CNPq.

FRANCO, M. A. S. **Observatório da prática docente**: um espaço para compreensão/transformação da prática docente. São Paulo. 2015a. Projeto de pesquisa e Relatório de Pesquisa Capes/CNPq.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015b.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa** - Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 41, p. 601 - 614, 2015c.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, p. 551-569, dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCÍA, M. C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor (coord.). In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-56.

GARCÍA, M. C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. **Políticas de inserción en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. Traduzido por Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Cambridge: Press, 1967.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnometodology**. Cambridge: Polity Press, 1996.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnometodology**. Cambridge: Polity Press, 1984.

GARFINKEL, H.; SACKS, H. On formal structures of practical actions. In: GARFINKEL, H. (org.). **Ethnomethodological studies of work**. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. p. 160-193.

GARFINKEL, H.; SACKS, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GARFINKEL, H.; SACKS, H. **Studies in ethnomethodology**. New York: Blackwll Pub, 1992.

GARFINKEL, H; SACKS, H. **Theoretical sociology, perspectives and developments**. New York: Appleton-Century Crofts, 1970.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

GEERTZ, C. **Atrás dos fatos:** dois países, quatro décadas, um antropólogo. Petrópolis: Vozes, 2012.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro. Ed: Jorge Zahar, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Novos sentidos para a ciência. *In:* GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 70-100.

GIDDENS, A. **Novas regras do método sociológico.** Lisboa: Gradiva, 1996.

GIDDENS, A.; TURNER, J. **Teoria social hoje.** organizadores; tradução de Gilson Cesar Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação:** ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GOODSON, I. F. **Historia del currículum:** la construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corregidor, 1998.

GOMES, T. P.; GUEDES, N. C. Etnometodologia como teoria do social: diálogos teóricos-reflexivos. **Revista Amazônida:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 8, n. 1, p. 1-20, 2023.

GONÇALVES, N. G. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira.** Curitiba: IBPEX, 2005.

GRANTHAM, A. How networks explain unintended policy implementation outcomes: the case of UK rail privatization. **Public Administration**, v. 79, n. 4, p. 851-870, 2001.

GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUEDES, N. C. A Etnometodologia como perspectiva de pesquisa: diálogos da prática. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11420. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11420>. Acesso em: 30 out. 2021.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de formação**: registro de um percurso. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2012. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

GUESSER, A. H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Em Tese**, v. 1, n. 1, p. 149-168, 2003.

HARVEY, D. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HERITAGE, J. C. Etnometodologia. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (org.). **Teoria social hoje**. Tradução Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999. p. 321-392.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, A. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

LAPASSADE, G. Court traité de microsociologie. **Pratiques de Formation/ Analyses**, n. 28, p. 27-60, 1994.

LAPASSADE, G. **L' ethno-sociologie**. Paris: Meridiens Klincksieck, 1991.

LEININGER, M. **Culture care diversity and universality**: a theory of nursing. New York: National League for Nursing Press, 1991.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 45-75.

LOPES, A. C. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 25-25, 2016.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKMANN, T. Realidades: constituição individual, construção social. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 384-394, 2011. DOI: 10.15448/19847289.2011.3.10055.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAINARDES, J. **Projeto diferenciação**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. **Políticas educacionais**: questões e dilemas, São Paulo: Cortez, p. 143-172, 2011.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. **Review of Education**, London, v. 11, n. 3, p. 256 - 264, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840985>. Acesso em: 10 set. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. **Projeto DiferenciAção**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 14 out. 2023.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BAAL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilema. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação**, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2006.

MARCONDES, M. I.; FREUND, C.; LEITE, V. F. Resenha: Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1028-1034, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i3.019>.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, R. S. Profissão professor: docência, formação, saberes e práticas pedagógicas. **Anais [...]** CIET, EnPED. 2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1683>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo, área, aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. (Coleção: Escola em Debate/2).

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar. Como planejar?** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M. **A formação do professor que ensina matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre o currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MYZUKAMI, M. da G.; RODRIGUES, A. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996.

NASCIMENTO, M. A. G.; SILVA, C. N. M. Rodas de conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2009, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ENPEG, 2009. p. 1-11. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20\(36\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20(36).pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 143-175.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 107-130.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Educación 2021: para una historia del futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 49, p. 181-199, 2009.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n.º 350, p. 203-218, 2009.

NÓVOA, A. **Penser la ville, repenser l'éducation**. Quand l'enfance se tisse. Lausanne-Genève: Ville de Lausanne-Ville de Genève, p. 25-31, 2009.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Porto: Porto Editora, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, n.º 74, Ano XXII, Abril. 2001. p. 27-42.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2007.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, p. 383-400, 2009.

PANIZZI, C. A. F. L. A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito. **Anais[...]**, Caxambu, Rio de Janeiro, 2004.

PARAÍSO, M. A. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. **Educação & Realidade**, v. 19, nº. 2, p. 95-114, 1994.

PARSONS, T. **O sistema das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais autobiográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de (org.). **(Auto) Biografia: formação, território e saberes**. Natal - RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PASSEGGI, M. da C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006a. p. 85-104.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 2, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigacion Cualitativa**, v. 2, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memória, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 286p. (Coleção Pesquisa (Auto) biográfica – Educação).

PASSEGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, M. da C.; SILVA, V. B. (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, M. da C. Memorial de formação: sobre a lógica da avaliação e a lógica da (auto)formação. Presente! **Revista de educação**, Salvador, Ano 15, n. 2, jun., p. 34-37, 2007.

PASSEGI, L. **A linguística aplicada nas ciências da linguagem: entre a interdisciplinaridade e a especificidade**. Abordagens em Linguística Aplicada. Natal: EDUFRN, 1998. p. 29-54.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 16, p. 119-141, 1993.

PAVEZI, M. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de educação especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-19, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.009>.

PEREIRA, A. B.; PUTZKE, J. **Proposta metodológica para o ensino de botânica e ecologia**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1996.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

PIAUÍ. CEE/PI. Conselho Estadual de Educação do Piauí. **Parecer CEE/PI Nº 048/2021**, que aprova o Currículo do Piauí – Novo Ensino Médio como Currículo de Referência para o Sistema Estadual de Educação do Piauí. Teresina, 2020.

PIAUÍ. **Resolução CEE/PI n. 124/2020, de 17 de dezembro de 2020**. Institui as Diretrizes Curriculares e orientações para a implementação do Ensino Médio, de acordo com o disposto na Lei n. 13.415 e na LDB – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para as redes e instituições públicas e privadas que integram o Sistema de Educação do Estado do Piauí. Teresina, 2020.

PIAUÍ. **Plano Estadual de Reordenamento da Educação Profissional do Piauí**. MEC/UNESCO. Teresina: Secretaria de Estado da Educação, 1999.

PIAUÍ. **Plano Estratégico e Operacional de Expansão da Oferta de Educação Profissional do Estado do Piauí**. Secretaria de Estado da Educação-Macroman, 2018.

PIAUÍ. **FUNDAÇÃO CEPRO**. Educação Profissional de Nível Médio e Arranjos Produtivos Regionais do Piauí. Teresina, 2017.

PIAUÍ. **Resolução CEE/PI n. 177/2015, de 17 de novembro de 2015**. Dispõe sobre a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio no Sistema de Ensino do Estado do Piauí e regulamenta os procedimentos do credenciamento institucional, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. 2015.

PIAUÍ. **Resolução CEE/PI n. 178/2010, 7 de junho de 2010**. Estabelece normas complementares aos artigos 23 e 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394/96. Disponível em: <http://www.ceeipi.pro.br/normativos.htm>.

PIAUÍ. CEE/PI. Conselho Estadual de Educação do Piauí. **Parecer CEE/PI Nº 048/2021**. prova o Currículo do Piauí – Novo Ensino Médio como Currículo de Referência para o Sistema Estadual de Educação do Piauí. Teresina, 2021.

PIAUÍ. **Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado**. Piauí: Secretaria de Estado da Educação do Piauí, Caderno 01, 2021.

PINHEIRO, B. M. Sobre o mundo da quotidianidade em Alfredo Schütz. In: CANTISTA, M. J. (org.). **Desenvolvimentos da fenomenologia na contemporaneidade** Porto: Campo das Letras, 2007. p. 87-140.

PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, v. 31, p. e20190041, 2020.

PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20190041, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8664297>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram as histórias de formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 47-62.

PRADO, G. do V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. F. H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, [S.l.], v. 12, n. 26, p. 143-153, dez. 2011.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Alínea, 2005. p. 47-62.

PRADO, G. do V. T.; CUNHA, R. C. B.; SOLIGO, R. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais de educação. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 135-152.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSA, S. S. da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-17, 2019. DOI: <https://10.5212/retepe.v.4.004>

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa o currículo**. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed Editora, 2009.

SANTOS, R. R. **Breve histórico do ensino médio no Brasil**. Ilhéus: UESC, 2010.

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, v. 16, p. 35-38, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. (org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SCHUMANN, L. R. M. A. **A multidimensionalidade da construção teórica da vulnerabilidade**: análise histórico-conceitual e uma proposta de índice sintético. 2014. 165 f. Dissertação (Mestre em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SCHUTZ, A. **Le chercheur et le quotidien**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1987.

SCHUTZ, A. **A construção significativa do mundo social**: uma introdução a sociologia compreensiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SCHUTZ, A. **El problema de la realidad social**. 2.ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1995.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia del mundo social**: introducción a la sociología comprensiva. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1972.

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, nº. 31, p. 169-189, 2008. DOI 10.1590/S0104-40602008000100011.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. **Havard Education Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 313-333, fev. 1987.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 96-229, Dez, 2014.

SHULMAN, L. S. **Teaching as community property**: essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, T. T. da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. (Coleção Ciências Sociais da Educação). p. 173-209.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, A. B. (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Ed. Saraiva, 2010.

SILVA, C. F. da.; VOTRE, S. J. (org.). **Etnometodologias**. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2012.

SOARES, S. S. **Narrativas de si**: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior. 2019. 352 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.915>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S.; DINIZ A. M.; GUISANDE, M. A. Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. **Análise Psicológica**, v. 1, n. 24, p. 15-27, 2006.

SOARES, M. B. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOSSAI, F. C.; MENDES, G. M. L.; PACHECO, J. A. Currículo e “novas tecnologias” em tempos de globalização. **Perspectiva** [online], v. 27, n. 01, p.19-46, 2009.

SOUSA SANTOS, B. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUSA NETO, M. de. **O ensino no Piauí nos séculos XVIII e XIX**: reflexos de um processo colonizador. ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003.

SOUZA, E. C. de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 119-133

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006a.

SOUZA, E. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação** [online]. v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

SOUZA, M. A. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, M. C. B. da *et al.* **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. 2016. Disponível em: https://utp.br/wp-content/uploads/2019/08/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.

SOUZA, E. C de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: EDUNEB, 2006b

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Editora Autores Associados, n. 13, Jan./Fev./Mar./Abr. 2000. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 23 jun. 2015.

TAVANO, P. T.; ALMEIDA, M. I. de. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n1.34639>. Acesso em: 23 jun. 2024.

TELLO, C. T.; ALMEIDA, M. de L. P. (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TERIGI, F. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 159-186, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TURNER, R. **Ethnomethodology**. Canadá: Penguin Books, 1974.

URBANETZ, S. T. **A constituição do docente para a educação profissional**. 2011. 151 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2011.

VEIGA, I. P. A.; DOS SANTOS, J. S. **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1992.

VOTRE, S. J.; FIGUEIREDO, C. **Etnometodologia e educação física**. 2003. Disponível em <http://www.geocities.com/Athens/Styx/9231/etnometodologia.html>. Acesso em: 26 set. 2023.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 5. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra 2001.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**. Oportunidades formativas na escola e fora dela. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro.** Uma parceria entre professores, alunos e o conhecimento. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

WARSCHAUER, C. **Entre na roda!** A formação humana nas escolas e nas organizações. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017c.

ZABALA, A. **A prática educativa.** Como ensinar. Trad. E. F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. **O ensino universitário:** seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.



APÊNDICES



APÊNDICE A – Termo de confidencialidade



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O Currículo do Ensino Médio no contexto da Base Nacional Comum Curricular e os desafios da prática docente no cotidiano da escola

Pesquisador responsável: Neide Cavalcante Guedes

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Telefone para contato: XXXXXXXXXX

Local da coleta de dados: Em duas escolas da Rede Estadual de Ensino do Piauí

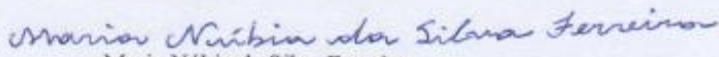
Os pesquisadores do presente projeto que tem como objetivo geral: compreender os desafios dos professores da rede estadual do Piauí, que atuam no Ensino Médio, na operacionalização do currículo com base na BNCC, considerando o cotidiano da prática docente no âmbito da escola e como objetivos específicos: Identificar os desafios presentes na prática dos professores do Ensino Médio quanto a operacionalização do currículo conforme prescreve o documento curricular; Descrever como os professores do Ensino Médio compreendem o currículo no cotidiano escolar, a partir do que estabelece a Base Nacional Comum Curricular; Analisar como os docentes da formação geral básica operacionalizam o currículo nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar considerando as aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio; se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através de Observação participante, memorial da prática docente e rodas de conversas com a utilização de instrumentos tais como, diários de campo e bases de dados, gravação, fotos e filmagem das Instituições escolares. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob sigilo até a execução da pesquisa **por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa sob a guarda e responsabilidade** do (a) Sr. (a) Neide Cavalcante Guedes. Após este período, os dados serão divulgados.

Teresina, ... 05 ... de ... abril ... de 2024


Profª. Dra. Neide Cavalcante Guedes

CPF nº- 135.596.563 - 20-

Pesquisadora responsável


Maria Núbia da Silva Ferreira

CPF: 649 058 023 34

Mestranda em Educação

PPGED/UFPI

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador MARIA NÚBIA DA SILVA FERREIRA (mestranda) E NEIDE CAVALCANTE GUEDES (professora orientadora) e tem como objetivos; Objetivo geral: Compreender os desafios dos professores da rede estadual do Piauí, que atuam no Ensino Médio, na operacionalização do currículo com base na BNCC, considerando o cotidiano da prática docente no âmbito da escola. E objetivos específicos: Identificar os desafios presentes na prática dos professores do Ensino Médio quanto a operacionalização do currículo conforme prescreve o documento curricular; Descrever como os professores do Ensino Médio compreendem o currículo no cotidiano escolar, a partir do que estabelece a Base Nacional Comum Curricular; Analisar como os docentes da formação geral básica operacionalizam o currículo nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar considerando as aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio. Esta pesquisa tem por finalidade Esta pesquisa tem por finalidade construir uma compreensão de como as práticas educativas e a formação podem significar e ressignificar o campo educacional no qual o ensino e a aprendizagem se desenvolvem, identificando a pertinência da gestão e do currículo no que diz respeito a formação democrática do ser humano. Como Benefícios os estudos constituídos a partir deste projeto de pesquisa oferecerão benefícios no sentido de possibilitar o debate em torno de temas que discutam as questões voltadas para o campo da educação e para as políticas de implementação dos mesmos. Como esta pesquisa situa-se no campo científico apresenta ainda os seguintes benefícios para a comunidade acadêmica, científica e sociedade em geral: defesa pública dos resultados da investigação garantindo a confidencialidade e fidedignidade das fontes e dos dados respectivamente; contribuir para a qualidade das produções do Programa de Pós-Graduação em Educação desta IES; divulgação destes resultados em periódicos de circulação nacional e em eventos científicos, contribuindo com outras pesquisas voltadas para o campo da Educação e para as políticas de implementação e/ou atuação de currículos na Educação Básica; servir como referência de pesquisa aos trabalhos acadêmicos de graduandos e pós-graduandos na área da educação; e proporcionar a ampliação dos conhecimentos já produzidos sobre a implementação e/ou atuação de Políticas Curriculares na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones **MARIA NÚBIA DA SILVA FERREIRA**, (86) 9 9834 3326. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, CEP: 64.049-550, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a necessidade de melhor compreender o campo das Políticas educacionais e das práticas da docência nos contextos da educação básica, voltando o olhar para as políticas de currículo, considerando os desafios vivenciados pela educação e suas demandas em relação à necessidade de repensar as práticas curriculares desenvolvidas por docentes e discentes no espaço das salas de aula e para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: *observação participante, memorial de formação e prática, rodas de conversas*.

Utilizaremos os procedimentos de produção de dados da pesquisa narrativa que permite a investigação dos fenômenos, partindo das experiências vividas pelos participantes da pesquisa, na qual se obtém as descrições das práticas docente a respeito da sua experiência. Assim, os dispositivos de dados serão o memorial de formação e prática, as rodas de conversas e a observação participante, que serão utilizados de forma articulada, direcionados ao objeto deste estudo. O *memorial de formação e prática* tem sua importância para este estudo pela possibilidade de permitir aos participantes da pesquisa narrar as experiências vivenciadas em sua trajetória docente, de suas práticas, saberes e experiências. A *observação participante* da prática docente é vista como um procedimento que permite ao pesquisador compreender, detalhadamente, o desenvolvimento da prática docente no espaço escolar e, assim, atender os objetivos do estudo a partir dos dados coletados. As *rodas de conversas* se tornam importantes por favorecerem a construção das narrativas como possibilidades de compreensão do objeto de estudo. É um procedimento muito utilizado em pesquisas educacionais, quando os professores têm a oportunidade de debater sobre diversas temáticas relacionadas aos seus objetivos, por meio de um espaço organizado e agradável, preparado previamente para que os diálogos possibilitem a reflexividade da prática docente.

Convém ressaltar que conforme descrito na redação constante nas informações



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



básicas postadas na Plataforma do CEP e no TCLE, considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco, portanto esclareço que assumimos o compromisso de minimizar possíveis riscos, caso ocorra algum tipo de sentimento ou desconforto ao rememorarem o seu percurso pessoal e profissional frente a temática em estudo. Esta pesquisa não trará prejuízos, desconfortos, lesões, mas caso ocorra alguma dessas situações, será garantida todas as formas de indenização, e também o ressarcimento de despesas. No entanto, por se tratar de uma pesquisa envolvida por narrativas tais como, Memorial de formação e prática, Rodas de conversa e observação participante, poderá acontecer que os participantes se sintam constrangidos. Caso isso venha acontecer a pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais garantindo que os participantes se sintam acolhidos reafirmando, portanto, a garantia da não utilização das informações em prejuízo aos mesmos que terão livre arbítrio para permanecer ou se desligar do mesmo. Esta pesquisa primará tanto pela integridade física, psicológica, moral e intelectual como pelo respeito as orientações de gênero, culturais e religiosas dos mesmos. Se de fato os participantes sentirem algum tipo de constrangimento ou incomodado em qualquer fase da pesquisa, terão plena decisão ou liberdade para ausentar-se ou desistir do estudo sem nenhuma penalidade jurídica. Caso ocorra algum tipo de problema durante a realização deste estudo, será garantida assistência psicológica aos participantes da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis. É assegurado aos sujeitos participantes da pesquisa, conforme Resolução 510/2016 – Cap. III, Resolução 510/ 2016- Sessão II e Resolução 466/ Cap. III, a garantia de ressarcimento, indenização e assistência integral, bem como o acesso total aos resultados da presente pesquisa.

Quanto aos benefícios e, de acordo com as informações básicas postadas na Plataforma do CEP, e no TCLE “os estudos constituídos deste projeto oferecerão benefícios no sentido de possibilitar o debate em torno de temas que discutam as questões voltadas para o campo da educação e para as políticas de implementação dos mesmos”. Por se constituir em proposta que irá agregar novas propostas não é possível detalhar os benefícios advindos dos estudos futuros

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral. Informo ainda que este documento será



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



assinado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – Carta de encaminhamento

Teresina, 01 / 02 / 2024

Prof. Dr. Emídio Marques de Matos Neto
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI/CMPP

Caro Prof,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA”, para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmo também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente,


Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Pesquisadora responsável
CPF nº 135.596.563-20

Nome: Maria Núbia da Silva Ferreira
CPF: 649.058.023 - 34

Instituição: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Área: Doutorado em Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação - CCE

Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga - Fone 0(xx)86 3237-1214/3215-5820
CEP 64049-550 – Teresina/PI E-Mail: educmest@ufpi.br

APÊNDICE D – Declaração dos pesquisadores

Declarações do(s) Pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CMPP
Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Neide Cavalcante Guedes - Profa. Dra. orientadora e a Mestranda Maria Núbia da Silva Ferreira, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada “O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA”, declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Neide Cavalcante Guedes** da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI/CMPP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI/CMPP será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 01 de fevereiro de 2024

Maria Núbia da Silva Ferreira
Maria Núbia da Silva Ferreira
CPF: 649 058 023 34
Mestranda em Educação
PPGED/UFPI

Neide Cavalcante Guedes
Profª. Dra. Neide Cavalcante Guedes
CPF nº 135.596563-20
Orientadora
PPGED/UFPI

APÊNDICE E – Roteiro do memorial de formação e da prática docente



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROF.^a Dra. Neide Cavalcante Guedes
MESTRANDA: Maria Núbia da Silva Ferreira**

ROTEIRO PARA SUBSIDIAR A ESCRITA DO MEMORIAL DA PRÁTICA DOCENTE

Prezado(a) professor(a),

A prática docente, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo do Ensino Médio, tem provocado discussões e inquietações na atuação dos profissionais nas instituições escolares e provocando reflexões sobre a operacionalização dessas atuais políticas no cotidiano das escolas diante das práticas docente. Desse modo, pesquisar sobre a temática intitulada – O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA requer dos pesquisadores e dos pesquisados um compromisso nas ações de estudos e pesquisa sobre essa prática docente no Ensino Médio.

Nesse sentido, o presente estudo, que se constitui em uma Dissertação de Mestrado, tem como objetivo geral: compreender os desafios dos professores da rede estadual do Piauí, que atuam no Ensino Médio, na operacionalização do currículo com base na BNCC, considerando o cotidiano da prática docente no âmbito da escola. E como objetivos específicos: Identificar os desafios presentes na prática dos professores do Ensino Médio quanto a operacionalização do currículo conforme prescreve o documento curricular; Descrever como os professores do Ensino Médio compreendem o currículo no cotidiano escolar, a partir do que estabelece a Base Nacional Comum Curricular; Analisar como os docentes da formação geral básica operacionalizam o currículo nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar considerando as aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio

Dessa forma, objetivamos com esse roteiro nortear a escrita do memorial. Portanto, solicitamos sua valiosa colaboração como participante desta pesquisa, realizando a escrita do memorial de sua prática pedagógica no Ensino Médio tendo como referência o roteiro

orientador a seguir. Esclarecemos que as informações contidas no memorial de sua prática docente são confidenciais, conforme esclarecido no termo de confiabilidade.

Os aspectos descritos para a escrita do memorial de sua prática docente é apenas um roteiro para a produção do memorial, podendo ser acrescentados outros aspectos que considerar relevantes descrever em sua narrativa. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e dúvidas em relação à produção do memorial da prática docente no Ensino Médio e reiteramos votos de apreço e consideração em participar desta pesquisa.

QUESTÕES QUE DARÃO SUBSÍDIO PARA A ORGANIZAÇÃO DO PENSAMENTO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: SABERES DA PRÁTICA

- a) A sua formação inicial contribuiu para o exercício da docência no Ensino Médio? Que necessidades formativas você considera necessária para um melhor desempenho da sua prática docente?
- b) Quais os diferentes cursos que tem participado ao longo da trajetória profissional e qual a importância para a sua prática docente no Ensino Médio?
- c) Que conhecimentos você considera essencial e/ou necessário para serem trabalhados no Ensino Médio, especificamente na operacionalização do currículo?
- d) Você participou de alguma formação sobre a BNCC e/ou sobre o Currículo do Ensino Médio atual? Explique um pouco sobre essa formação.

2 CONCEPÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

- a) O que você entende por:

I- Política Educacional

II- Currículo;

III- Base Nacional Comum Curricular

IV- Prática Docente

- b) Que concepções teóricas e metodológicas orientam sua prática docente?

4 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

- a) Que fatores interferem no desenvolvimento da sua prática docente?
- b) Quais são os desafios que você professor do Ensino Médio enfrenta no contexto atual?
- c) Quais as contribuições da formação inicial e/ou continuada para a sua prática docente?
- d) Como você relaciona os conhecimentos construídos na sua prática docente com a operacionalização do currículo no chão da escola a partir do que estabelece a BNCC?

APÊNDICE F- Roteiro da observação da prática docente



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROF.^a Dra. Neide Cavalcante Guedes
MESTRANDA: Maria Núbia da Silva Ferreira

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

1. A professora:

- a) Tem plano de aula sistematizado, contemplando as situações didáticas prescritas na BNCC e no Currículo?
 - b) Segue as orientações do plano de aula e consegue operacionalizá-lo na sala de aula?
 - c) O plano tem correlação com a formação continuada e a sua prática no cotidiano escolar?
- 2. A prática docente está voltada para o desenvolvimento de habilidades e competência das propostas na BNCC e no Currículo?**
- 3. Que competências da BNCC estão presentes na prática docente da professora?**
- 4. Há domínio dos métodos, técnicas e materiais específicos para a aula?**
- 5. Realiza atividades que contemplem as estratégias propostas na BNCC e no Currículo, motivando os alunos?**
- 6 – Demonstra segurança ao operacionalizar o instrumental planejado de acordo com a BNCC e o Currículo?**
- 7- Tem estratégias diversificadas para o atendimento das necessidades dos alunos?**

Observação: Os outros aspectos a serem observados podem ser acrescentados a esse roteiro da prática docente.

APÊNDICE G – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

PROTOCOLO: _____
DATA: __/__/2024



PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Dia da observação:	Duração da observação
Local da observação	
Característica da amostra	
Anotações Descritivas	Anotações Reflexivas ou Compreensivas
Questionamento e/ou diálogos feitos durante a observação	
Respostas dadas ao questionamento	

APÊNDICE H - Roteiro das Rodas de conversas



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROF.^a Dra. Neide Cavalcante Guedes
MESTRANDA: Maria Núbia da Silva Ferreira**

ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA

As rodas de conversas serão realizada em etapas com temas específicos direcionados ao objeto de estudo. Nela contemplarão as discussões relacionadas aos objetivos e questão problema. As Rodas de Conversa desta pesquisa ocorrerão em quatro oportunidades. Cada uma delas será guiada por um tema que terá como propósito suscitar o início do diálogo e a troca de ideias. A partir dos temas iniciais os participantes se sentirão convidados a conversar, relatar e trocar experiências. Segundo Warschauer (2002, p. 47), a roda de conversa “[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] Constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...]”. Portanto para atingirmos os objetivos propostos na pesquisa, planejamos as Rodas de Conversas a partir de eixos temáticos que serão direcionadas pelos seguintes temas:

TEMA 01: DIALOGANDO SOBRE PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ

TEMA 02: DIALOGANDO SOBRE A BNCC E O CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE