

DM

## O ProEMI e Suas Práticas Pedagógicas

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Ugnes Eloi Oliveira da Silva**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

julho | 2020



**Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Ciências da Educação- Inovação Pedagógica**

**Ugnes Eloi Oliveira da Silva**

**O PROEMI e Suas Práticas Pedagógicas**

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL-2020**

**Ugnes Eloi Oliveira da Silva**

**O PROEMI e Suas Práticas Pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Inovação Pedagógica.

Orientadores:

Professora Doutora Alice Mendonça.

Professor Doutor Josemar da Silva Martins Pinzoh

Dedico este trabalho inicialmente a Deus, por consentir coragem, ousadia e determinação nos momentos mais complexos de um extenso tempo percorrido até a sua finalização; ao meu esposo, aos meus filhos: Carlos Gianne, Rafael Eloi, Jair Filho, Caila Leilane e ao meu neto, Hiago Filipe, pelo apoio e incentivo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pois tudo o que eu sou e tudo o que eu tenho vem d'Ele. Obrigada Senhor por todas as bênçãos recebidas. À minha família, em especial meus filhos, meu esposo e ao meu neto Hiago Filipe, com quem convivo diariamente e compartilho minha vida. Obrigada pelo amor e carinho que vocês me dão. Obrigada por compreender a minha ausência em nosso lar. Obrigada aos meus orientadores Professora Doutora Alice Mendonça e Professor Doutor Josemar da Silva Martins Pinzoh, que me orientou na construção desta dissertação e trouxeram ricas contribuições durante a minha qualificação do mestrado. Aos Professores Doutores Carlos Nogueira Fino, Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa, Roberto Sidney e ao Professor Mestre Abel Sotero de Souza Júnior, pela competência e dedicação de todos.

Aos Gestores do Colégio Estadual Petrônio Portela, Professora Edineuza da Silva Reis Oliveira e Professora Eunice Carvalho de Queiroz, pela atenção e acolhimento. Aos educadores e educandos inseridos no Programa Ensino Médio Inovador, por consentirem a minha presença na sala de aula e por contribuírem com todo o processo de investigação.

Aos colegas de estudo com os quais tive a grata oportunidade de compartilhar sonhos, medos, inseguranças, alegrias, e muitas aprendizagens. Maria da Paz, Maria Gama, Eva Silvana, Celma Suely, Alexandra do Vale e Reasilva Maia. Obrigada colegas por cada momento que passamos juntas, arriscando as nossas vidas na BR, rumo a cidade de Senhor do Bonfim, no Estado da Bahia, ou para a cidade de Petrolina, no Estado de Pernambuco, onde foram realizados os seminários de mestrado. E a todos os colegas que trilharam juntos nessa caminhada. Obrigada meu Deus por ter conseguido mais uma vitória em minha vida.

## RESUMO

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), proposto pelo Governo Federal brasileiro, é uma iniciativa que busca implantar no Ensino Médio metodologias diversificadas, com base no lúdico, proporcionando aos educandos novas formas de explorar os espaços existentes na escola, construindo, coletivamente, um processo de ensino-aprendizagem significativo. Este estudo visou compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas nas oficinas, no âmbito deste Programa, no Colégio Estadual Petrônio Portela, Distrito de Pilar, município de Jaguarari, Bahia, Brasil, à luz do conceito de Inovação Pedagógica. Questionou-se, com esta pesquisa, determinar se ocorre efetivamente quebra de paradigma, rompendo os padrões tradicionalistas enraizados no sistema educacional brasileiro, nesta modalidade de ensino, e se esta constitui uma inovação pedagógica. Para atender a esse propósito, alguns objetivos específicos se mostram relevantes de serem buscados como: observar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo PROEMI na unidade de ensino; aprofundar o conceito do tema em estudo; compreendê-la como instrumento de transformação da escola e analisar, criticamente, se as práticas pedagógicas do PROEMI podem ser consideradas inovadoras. Para conduzir tal investigação, o processo de pesquisa adotou uma metodologia qualitativa, na modalidade etnográfica. Para a coleta de dados utilizou-se a observação participante e a entrevista etnográfica, os dados foram registrados no diário de campo e posteriormente realizou-se a análise de conteúdo. Concluiu-se que, através das oficinas, são proporcionadas ao aluno novas perspectivas de aprender diante do desenvolvimento de práticas pedagógicas que se preocupam com quem aprende, considerando essas oficinas um cenário de práticas pedagógicas inovadoras.

**Palavras Chave:** Educação, Inovação Pedagógica. Programa Ensino Médio Inovador. Práticas Pedagógicas. Ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

The Innovative High School program (PROEMI) proposed the Brazilian Federal Government bases an initiative that seeks to implement in high school diversified methodologies on playful, providing students with new ways of exploring the existing spaces in the school, building collectively a meaningful teaching-learning process. This study aimed to understand the pedagogical practices developed in the workshops, under this program, at the PetrônioPortela State School in the Pilar district, municipality of Jaguarari, Bahia, Brazil, according to the concept of pedagogical innovation. It was questioned, with this research, to determine whether it effectively breaks the paradigm, breaking the traditionalist patterns rooted in the Brazilian educational system in this modality of teaching, and whether it constitutes a pedagogical innovation. To meet this purpose, some specific objectives are relevant to be sought, such as, observing the pedagogical practices developed by PROEMI in the teaching unit, deepening the concept of the theme under study, understand it as instrument of transformation of the school and critically analyze whether the pedagogical practices of PROEMI can be considered innovative. To conduct this investigation, the research process adopted a qualitative methodology in the ethnographic modality. Participant observation and ethnographic interview were used for data collection. The data were recorded in the field diary and, subsequently, the content analysis was performed. We conclude that, through the workshops, new perspectives are provided to the student to learn from the development of pedagogical practices that care for those who learn, considering these Workshops a scenario of innovative pedagogical practices.

**Keywords:** Education, Pedagogical Innovation. Innovative High School program. Pedagogical practices. Teaching-learning.

## RESUMEN

El Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), propuesto por el Gobierno Federal brasileño, es una iniciativa que procura implementar en la Enseñanza Secundaria metodologías diversificadas, con base en lo lúdico, proporcionando a los educandos nuevas formas de explorar los espacios existentes en la escuela, construyendo, colectivamente, un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Este estudio vislumbra comprender las prácticas pedagógicas desarrolladas en los talleres, en el ámbito de este Programa, en el Colegio Estadual Petrônio Portela, Distrito de Pilar, municipio de Jaguarari, Bahía, Brasil, a la luz del concepto de Innovación Pedagógica. Se pretende, con esta investigación, determinar si ocurre efectivamente quiebra de paradigma, rompiendo los patrones tradicionalistas enraizados en el sistema educacional brasileño, en esta modalidad de enseñanza, y si esta constituye una innovación pedagógica. Para atender a ese propósito, algunos objetivos específicos se muestran relevantes como: observar las prácticas pedagógicas desarrolladas por el PROEMI en la unidad de enseñanza; profundizar el concepto del tema en estudio; comprenderla como instrumento de transformación de la escuela y analizar, críticamente, si las prácticas pedagógicas del PROEMI pueden ser consideradas innovadoras. Para conducir tal investigación, el proceso de investigación adoptó una metodología cualitativa, en la modalidad etnográfica. Para la recopilación de datos se utilizó la observación participante y la entrevista etnográfica, los datos fueron registrados en el diario del campo y posteriormente se realizó el análisis del contenido. Se concluyó que, a través de los talleres, son proporcionadas al alumno nuevas perspectivas de aprender ante que recorren del desarrollo de prácticas pedagógicas que se preocupan con quien aprende, considerando esos talleres un escenario de prácticas pedagógicas innovadoras.

Palabras Clave: Educación, Innovación Pedagógica. Programa Ensino Médio Inovador. Prácticas Pedagógicas. Enseñanza-aprendizaje.



## RÉSUMÉ

Le programme innovateur du lycée (PROEMI), proposé par le Gouvernement Fédéral Brésilien, est une initiative visant à mettre en œuvre des méthodologies diversifiées basées sur le ludique, offrant aux apprenants de nouvelles façons d'explorer les espaces existants dans l'école, en construisant collectivement un processus important d'enseignement et d'apprentissage. Cette étude visait à comprendre les pratiques pédagogiques développées dans les ateliers, dans le cadre de ce programme, au Collège. » Petrônio Portela », district de Pilar, municipalité de Jaguarari, Bahia, Brésil, pour tenir compte du concept d'innovation pédagogique. Nous nous sommes posé de questions, avec cette recherche, de déterminer si le paradigme était effectivement brisé, rompant avec les modèles traditionalistes enracinés dans le système éducatif brésilien, dans cette modalité d'enseignement et s'il constituait une innovation pédagogique. Pour atteindre cet objectif, il convient de poursuivre certains objectifs spécifiques, tels que: observer les pratiques pédagogiques développées par PROEMI dans l'unité d'enseignement; approfondir le concept du thème à l'étude; Comprenez-le comme un instrument de transformation de l'école et analysez de manière critique si les pratiques pédagogiques du « PROEMI » peuvent être considérées comme innovantes. Pour mener une telle enquête, le processus de recherche a adopté une méthodologie qualitative dans la modalité ethnographique. Pour la collecte des données, l'observation des participants et les entretiens ethnographiques ont été utilisés, les données ont été enregistrées dans le carnet d'observation, puis l'analyse du contenu a été réalisée. Il a été conclu que les ateliers offrent aux élèves de nouvelles perspectives d'apprentissage face résultant du développement de pratiques pédagogiques concernant l'apprentissage, en considérant ces ateliers comme un scénario de pratiques pédagogiques innovantes.

Mots-clés: Education, Innovation pédagogique. Programme innovateur de l'école secondaire. Pratiques pédagogiques. Enseignement-apprentissage.

## LISTA DE SIGLAS

- BR** - Batalhão Rodoviário
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CEPP** - Colégio Estadual Petrônio Portela
- CIC** - Campos de Integração Curricular
- CNE / CEB** - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- COEM** - Coordenação Geral do Ensino Médio
- DCNEM** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DICEI** - Diretoria de Currículos e Educação Integral
- EEx** - Unidades Executoras
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH** - Índice de Desenvolvimento Humano
- IES** - Instituto de Ensino Superior
- INEP** - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- MEM** - Movimento da Escola Moderna
- PAP** - Plano de Ação Pedagógica
- PAR** - Plano de Ação Articulada
- PCR** - Projeto Curricular Redesigna (PCR em português)
- PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PIB** - Produto Interno Bruto
- PNE** - Plano Nacional da Educação
- PRC** - Proposta de Redesenho Curricular
- PROEMI** - Programa Ensino Médio Inovador
- PRONATEC** - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- RCNEIs** - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação

**SEB** - Secretaria de Educação Básica

**SIMEC** - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

**TCU** - Tribunal de Contas da União

**TIC** - Tecnologia da Informação e Comunicação

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Painel da fachada do Colégio Estadual Petrônio Portela – Área Externa.....	41
<b>Figura 02:</b> Colégio Estadual Petrônio Portela – Área Interna.....	42
<b>Figura 03:</b> Biblioteca.....	42
<b>Figura 04:</b> Quadra Esportiva.....	43
<b>Figura 05:</b> Sala de projeção .....	43
<b>Figura 06:</b> Ambiente natural das oficinas.....	50
<b>Figura 07:</b> Pesquisadora entrevistando alunos do PROEMI.....	54
<b>Figura 08:</b> Alunos realizando atividades de matemática na oficina de Acompanhamento Pedagógico.....	61
<b>Figura 09:</b> Presença da pesquisadora no <i>locus</i> da pesquisa.....	62
<b>Figura 10:</b> Alunos participando da oficina de Acompanhamento Pedagógico (Português).....	63
<b>Figura 11:</b> Alunos realizando atividades na oficina de Produção e Fruição das Artes.....	65
<b>Figura 12:</b> Alunos realizando atividades na oficina de Produção e Fruição das Artes.....	65
<b>Figura 13:</b> Alunos finalizando o trabalho de pintura na parede da escola.....	66
<b>Figura 14:</b> Alunos finalizando o trabalho de pintura na parede da escola.....	66
<b>Figura 15:</b> Pintura finalizada .....	66
<b>Figura 16:</b> Presença da pesquisadora na Oficina de Comunicação, Cultura Digital e Uso da Mídia.....	68
<b>Figura 17:</b> Alunos Executando atividades de Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias.....	68
<b>Figura 18:</b> Alunos fotografando a pintura rupestre.....	69
<b>Figura 19:</b> O aluno localizou uma pintura.....	69
<b>Figura 20:</b> Pintura rupestre nas rochas.....	69
<b>Figura 21:</b> Alunos registrando pinturas encontradas nas rochas.....	69
<b>Figura 22:</b> Professora orientando os alunos na pintura em cerâmica.....	70
<b>Figura 23:</b> Alunos executando pintura em cerâmica.....	70
<b>Figura 24:</b> Confecção de garrafas decorativas.....	71
<b>Figura 25:</b> Exposição das garrafas decorativas.....	71
<b>Figura 26:</b> Aula de dança.....	72
<b>Figura 27:</b> Professores e alunos na aula de dança.....	73
<b>Figura 28:</b> Pesquisadora no <i>locus</i> da pesquisa.....	73

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b> Escolas com jornada escolar de 5 horas diárias e / ou com oferta de Ensino Médio no período noturno.....	35
<b>Tabela 02:</b> Escola com jornada escolar em tempo integral de, no mínimo, 7 horas diárias.....	36
<b>Tabela 03:</b> Resultado IDEB.....	40

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro I:</b> Condições básicas para a implantação do PCR.....	30
<b>Quadro II:</b> Entrevista com a Diretora.....	80
<b>Quadro III:</b> Entrevista com a Coordenadora Pedagógica.....	83
<b>Quadro IV:</b> Entrevista com os Professores.....	87
<b>Quadro V:</b> Entrevistas com os Alunos.....	91

## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA</b> .....	ii
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	iii
<b>RESUMO</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	v
<b>RESUMEN</b> .....	vi
<b>RÉSUMÉ</b> .....	vii
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	viii
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	ix
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	x
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	xi
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1

### PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

<b>1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO QUEBRA DE PARADIGMA</b> .....	7
<b>1.1 Inovação pedagógica: conceito</b> .....	7
<b>1.2 Paradigmas conservadores: a reprodução do conhecimento</b> .....	12
<b>1.3 Inovação pedagógica, mudança cultural e quebra paradigmática</b> .....	15
<b>1.4 Paradigma educacional emergente</b> .....	17
<b>2. PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)</b> .....	19
<b>2.1 Contextualização</b> .....	19
<b>2.2 Evolução do ensino no Brasil: educação e práticas pedagógicas tradicionais</b> .....	21
<b>2.3. Insucesso escolar e Evasão escolar no Brasil</b> .....	25
<b>2.4 As contribuições do PROEMI</b> .....	28
<b>2.5 A integração das escolas no PROEMI</b> .....	32
<b>2.6 Órgãos responsáveis pelo programa</b> .....	34
<b>2.7 O papel das escolas face a implantação do PROEMI</b> .....	37
<b>2.8 Papeis da equipe pedagógica</b> .....	38

### PARTE II – QUESTÕES METODOLÓGICAS

<b>3.A INVESTIGAÇÃO: QUESTÕES E OBJETIVOS</b> .....	40
<b>3.1 O <i>locus</i> da investigação</b> .....	40
<b>3.1.1 Estrutura física</b> .....	41
<b>3.1.2 Hierarquia funcional</b> .....	43
<b>3.2 Escolha dos sujeitos da pesquisa</b> .....	44
<b>3.3 Abordagem qualitativa de viés etnográfico</b> .....	44
<b>3.4 Instrumentos e técnicas de recolha dos dados</b> .....	48
<b>3.4.1 Observação Participante</b> .....	48
<b>3.4.2 Diário de campo</b> .....	52
<b>3.4.3 Entrevista etnográfica</b> .....	53
<b>3.4.4 Pesquisa e análise documental</b> .....	55

### PARTE III – APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

<b>4. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROEMI</b> .....	59
---	----

<b>4.1 Observações no campo macro acompanhamento pedagógico.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2 Observações da produção e fruição das artes.....</b>	<b>64</b>
<b>4.3 Observações na oficina de comunicação, cultura digital e uso de mídias.....</b>	<b>67</b>
<b>4.4 As práticas do PROEMI e a inovação pedagógica.....</b>	<b>74</b>
<b>4.4.1 Envolvimento familiar no estímulo as práticas do PROEMI.....</b>	<b>74</b>
<b>4.4.2 Apresentação de avaliação dos resultados obtidos pelo PROEMI.....</b>	<b>78</b>
<b>4.5 Análise dos resultados das entrevistas.....</b>	<b>76</b>
<b>4.5.1 Entrevista com a gestora.....</b>	<b>77</b>
<b>4.5.2 Entrevista com a coordenadora pedagógica.....</b>	<b>82</b>
<b>4.5.3 Entrevista com os professores.....</b>	<b>84</b>
<b>4.6 Grupo focal com os alunos.....</b>	<b>90</b>
<b>4.7 O que mostra os documentos? .....</b>	<b>94</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>120</b>



## INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva identificar, analisar e compreender as Práticas Pedagógicas desenvolvidas pelo Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) implantado no Colégio Estadual Petrônio Portela, adjacente aos alunos do 2º Ano do Ensino Médio Fundamental. Este programa tem como maior preocupação o alcance de ações qualitativas que impulsionem o ensino médio no Brasil. Pretende-se analisar como o PROEMI contribui efetivamente com a construção de práticas pedagógicas inovadoras.

Para tanto, o governo central do Brasil subscreveu a Resolução CNE/CEB nº 2, em 30 de janeiro de 2012, com a intenção de promover a “Formação Contínua” dos professores e, ao mesmo tempo, possibilitar a elaboração de “Propostas de Redesenho Curricular”. Essas ações, instituídas pelo governo, constituíram as ferramentas que subsidiam o desenvolvimento do ensino médio e da aprendizagem estudantil a nível nacional. Assim, esta investigação buscará responder se estas ações vêm alterando a rotina do colégio e gerando transformações capazes de romper o paradigma tradicional e patrocinar a implantação da inovação pedagógica.

Ao patrocinar espaço propício ao diálogo e, ao gerar abertura para o implante de práticas pedagógicas inovadoras, o governo admite o retardo temporal existente na educação brasileira e, assim busca recuperar este atraso através de programas e ações que privilegiem a qualidade e o diálogo entre os participantes das diversas instituições sociais. O Programa Ensino Médio Inovador consiste em um Programa de indução à inovação curricular que busca modificar o quadro atual do Ensino Médio por meio de uma mudança no currículo escolar, sendo que suas ações estão voltadas para as redes estaduais de ensino.

Mesmo tardiamente, o país iniciou o processo de abertura para discussões e para o surgimento de novas práticas pedagógicas capazes de modificar, com profundidade as estruturas da educação brasileira. Essas mudanças devem respeitar a diversidade cultural e garantir uma maior dinâmica pedagógica, já que ela é tida pelos estudantes, como defasada.

Nessa perspectiva, as novas práticas pedagógicas podem definir o sucesso ou o insucesso da aprendizagem e, conseqüentemente, do indivíduo. O que se busca, portanto, são práticas pedagógicas com mais dinamismo, com a máxima motivação e com maior satisfação por parte de quem ensina e, também, por parte de quem aprende.

Diante de práticas pedagógicas inovadoras, que respeitem os anseios individuais e coletivos e a diversidade cultural, o governo federal espera desenvolver habilidades que não eram desenvolvidas pelos alunos, anteriormente. Nesse sentido, o PROEMI estimula práticas que possam romper com os paradigmas conservadores.

Neste contexto, meu ingresso nos ciclos de seminários preparatórios de acesso ao mestrado em Ciências da Educação – área de Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira – evidenciou, ainda mais, minha inquietação em relação ao “conservadorismo” presente nas práticas pedagógicas docentes. Essa participação, sobretudo, no seminário de “Tecnologia e Pedagogia Construtivista”, proporcionou-me um novo olhar sobre possíveis e reais mudanças que almejem uma educação plena e cidadã, na qual o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, quando auxiliado pela concepção construcionista, possa favorecer o prazer na aquisição da aprendizagem.

Minha formação acadêmica, juntamente com as experiências de docência, que desempenho há vários anos, revelou-me, ponderações semelhantes às de Belloni (2009): os baixos resultados na aprendizagem dos alunos têm por base a dicotomia entre o que é ensinado e o que os jovens almejam aprender como sendo significativo às suas necessidades cotidianas.

A compreensão a respeito de como são desenvolvidas e realizadas as atividades pelo PROEMI fez-me propor este estudo, no sentido de investigar se as ações desenvolvidas no Colégio Estadual Petrônio Portela no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), de fato, podem ser consideradas práticas pedagógicas inovadoras, capazes de ampliar a aprendizagem dos alunos em menor tempo.

Desde que o PROEMI foi introduzido no Colégio Estadual Petrônio Portela, passou a fazer diferença na vida dos alunos que dela participam, melhoraram o desempenho na aprendizagem e passaram a sentir-se motivados a participar deste projeto. Esses foram os motivos que deram início às nossas implicações, pois passamos a assistir às apresentações

dos trabalhos realizados, criados e executados por eles, percebemos que o projeto estava colaborando com o desempenho das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço, os alunos apreendem em equipe. Nesse sentido, veio à tona a inquietação, onde presumimos que as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do PROEMI podem estar melhorando a formação educativa, social e cultural dos integrantes, pois as melhorias proporcionadas pelo programa poderão ser atribuídas à interação entre os alunos, com a realização de trabalhos em equipe, excursões, projetos interdisciplinares e aulas diferenciadas, com uso de recursos tecnológicos. Dessa forma, acreditamos ser relevante um estudo aprofundado para compreendermos se existe ou não inovação pedagógica nessas práticas pedagógicas. Visto que, as diversas atividades realizadas pelos alunos em grupo, nos ajudará a entender se existe inovação pedagógica, nestas práticas pedagógicas, pois as metodologias utilizadas facilitam a construção de uma nova forma de aprender.

Compondo as informações acima referidas descreve-se o contexto sociocultural da instituição estudada, fato necessário para melhor amparar a análise do objeto de estudo. Procurando embasá-lo, realizamos uma revisão bibliográfica sobre inovação pedagógica e paradigmas educacionais, e explanamos o programa ensino médio inovador (PROEMI).

Considerando essa explanação inicial, destaca-se a problemática dos alunos do Colégio Estadual Petrônio Portela (CEPP), que vêm demonstrando pouco interesse em participar das atividades oferecidas pela escola e pelos professores. Igualmente, não apresentam interesse em prestar atenção nas aulas, permanecendo na sala de aula por obrigação. A interação com alguns docentes é deficiente e apática, já que alegam que a maioria das aulas são monótonas e transmitidas de forma conservadora. Este conjunto de fatos vem provocando um descrédito, não só na escola em tela, como nas instituições de ensino de modo geral, pois há uma enorme dicotomia entre o que é ensinado com o que a realidade vigente exige de cada ser humano.

É imprescindível o agir intencional e deliberado para desenvolver novas ações pedagógicas comprometidas com as atuais demandas mundiais. Entretanto, não se trata de qualquer ação, e sim do emprego de práticas pedagógicas que promovam a inovação e a superação dos paradigmas tradicionais, especialmente o fabril, no cotidiano educacional. Portanto, o desafio é descrever, buscando compreender como são

desenvolvidas e utilizadas as novas práticas pedagógicas promovidas pelo PROEMI no âmbito institucional escolar.

Este conjunto associado à insuficiente utilização das novas tecnologias representa um dos maiores problemas da educação contemporânea. A apatia e a monotonia das aulas e o distanciamento do que se ensina frente às demandas do mundo atual, influencia, de modo significativo, a mediação da aprendizagem e como consequência, também influencia a qualidade e a quantidade de conhecimento adquirido pelos alunos. Essa problemática é o objeto que esse estudo abrange. Amparada nos ideários construcionistas, a pesquisa busca respondê-la com a finalidade de alcançar um olhar sobre as práticas pedagógicas, verificando se as mesmas têm características inovadoras.

Assim sendo, apresenta-se como questão norteadora dessa pesquisa a seguinte questão: A inovação pedagógica pode ser percebida com o Projeto Ensino Médio Inovador (PROEMI), implantado e vivenciado no Colégio Estadual Petrônio Portela?

Deste modo, tem-se como objetivo geral, compreender se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo projeto PROEMI, implantado e vivenciado no Colégio Estadual Petrônio Portela, do Distrito de Pilar, Município de Jaguarari, no Estado da Bahia, se constituem como Inovação Pedagógica e se permitem obter os resultados almejados, de maneira positiva e significativa.

Para atender a esse propósito, alguns objetivos específicos se mostram relevantes de serem buscados como: observar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo PROEMI no Colégio Estadual Petrônio Portela; aprofundar o conceito de inovação pedagógica; compreender a inovação pedagógica como instrumento de transformação da escola e analisar, criticamente, se as práticas pedagógicas do PROEMI podem ser consideradas inovadoras.

O estudo, também, intenciona ponderar de forma crítica, uma visão sobre a cultura e a educação dentro das alterações que novas práticas pedagógicas podem provocar na contemporaneidade e, analisar as implicações dessas mudanças no âmbito sociocultural do Colégio Estadual Petrônio Portela. Por essa razão, Belloni (2009, p.56) pondera que toda a observação e debate sobre a circunstância que afeta, atualmente, os elementos

culturais e educacionais, assumem um alto grau de importância junto às sociedades, uma vez que a cultura é a grande fornecedora de ingredientes para os indivíduos edificarem sua vida particular. Contudo, “a realidade é certamente demasiado complexa para ser regida por regras meramente técnicas”.

Nestes termos, faz-se necessário explorar e apreender o que se entende por cultura, pela importância que o termo apresenta junto à resistência de mudanças nas práticas pedagógicas na educação. Esse contexto busca explicar a diagnóstico que se faz dos aspectos socioculturais, tradicionalmente populares, dessa região estarem dividido espaço com traços insurgentes na cultura local e, que, portanto, serve de condição básica e necessária para a compreensão de uma nova realidade sócio educativa. Esta visão deve ser assumida e refletida no processo pedagógico e prático para contemplar a realidade sociocultural dos seus alunos à necessidade da nova ordem política e econômica do Estado da Bahia.

A presente investigação qualitativa, na modalidade etnográfica, trata sobre o Programa Ensino Médio Inovador, aderido pelo Colégio Estadual Petrônio Portela, no município de Jaguarari, Estado da Bahia, Região Nordeste do Brasil. Nesse sentido contempla discussões teóricas sobre a etnografia enquanto metodologia que apoia e direciona o referido estudo, destacando a observação participante e a entrevista etnográfica, como instrumentos de coleta de dados colaborando com a progressividade da pesquisa, de forma harmoniosa. A revisão bibliográfica surge fundamentada em alguns autores, como: Carlos Fino, Toffler, Morin, dentre outros.

Para melhor entendimento deste estudo, este texto está estruturado em três partes.

Na primeira parte tem-se o enquadramento teórico, onde são estudados os temas que envolvem esta pesquisa, trazendo a inovação pedagógica como quebra de paradigma e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), objeto deste estudo.

Já na segunda parte o texto dedica-se à questão metodológica, descrevendo o caminho percorrido para que se pudesse chegar aos resultados, descrevendo desde o *locus* da pesquisa até o processo de coleta de dados. Por fim, a terceira parte do texto é voltada para apresentação, análise e discussão dos dados coletados, respondendo à questão proposta neste estudo e buscando o alcance dos objetivos traçados.

Na terceira parte apresento os resultados das interpretações realizadas a partir dos dados coletados no campo da pesquisa com alunos e professores, onde foi possível perceber que a prática pedagógica desenvolvida pelo PROEMI podem ser chamadas de inovadora, pois as atividades são desenvolvidas por meio de metodologias diferenciadas, onde os alunos são ativos em todo o processo, aprendendo em grupo de forma colaborativa, ajudando e construindo seu conhecimento de forma diversas e dinâmica.

Também trago ao final as minhas considerações acerca das descobertas em relação ao PROEMI, e como essas práticas pedagógicas tem modificado a aprendizagem dos alunos do locus de pesquisa, e se podemos chama-las de inovadoras.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO QUEBRA DE PARADIGMA**

Esse capítulo aborda sobre a inovação Pedagógica e seu foco principal dentro do contexto desse estudo, dando ênfase à realidade escolar e às dificuldades de implantação de inovação, na escola, nos dias atuais.

### **1.1 Inovação pedagógica: conceito**

O termo inovação, de acordo com Couto (2012) deriva da palavra latina *innovatus*, que é a forma substantiva de inovar "renovar ou mudar". A inovação geralmente se refere à criação de produtos, processos, tecnologias ou ideias melhores ou mais efetivos que são aceitos pelos responsáveis pela educação – professores, administradores, pais, etc. A inovação difere da invenção ou renovação em que a inovação geralmente significa uma substancial mudança positiva em relação às mudanças incrementais. Não raramente, as inovações não são aceitas por educadores ou formuladores de políticas. Por isso, alguns dizem que as inovações verdadeiras são heréticas e pertencem ao futuro. (GREGORY, 2009)

Mas quando se trata de discutir o conceito de inovação pedagógica, recorreremos às palavras de Fino (2008) que melhor define o que é, e como ocorre nas práticas pedagógicas.

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolve sempre um posicionamento crítico,

explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a inovação, ainda que se possa apoiar nesses factores, não é neles que reside, ainda que possa ser encontrada na maneira como são utilizadas. (FINO, 2008, p.01)

Ao analisar o pensamento de Fino (2008) sobre a inovação pedagógica, percebe-se que só é possível ocorrer inovação quando ocorre uma quebra de paradigma nas práticas pedagógicas tradicionais. Logo, não basta introduzir tecnologias na sala de aula, mas as práticas pedagógicas continuarem as mesmas de antes. Desta forma, é preciso um esforço coletivo para que as mudanças possam ocorrer, pois fazer mudanças nas práticas pedagógicas não é uma tarefa fácil. Novamente citamos Fino (2011), quando pontua o seguinte,

[...] romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas, que bem poderiam ser facilitadas ou estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas [...]. (FINO, 2011b, p. 7)

Porém, a Educação atual apesar das mudanças ocorridas na sociedade, ainda permanece vinculada às concepções conservadoras e distanciada das demandas socioeconômicas exigidas pelo mundo atual. Papert em 1993 já fazia críticas em relação à educação oferecida naquele período, relatando que a escola não conseguia acompanhar as mudanças da sociedade, para ele, naquele momento existia apenas superficiais mudanças, por isso, que afirmava que a escola continuava a mesma de antes. Pois, não basta mudar os instrumentos, mas a prática permanecer a mesma. A alteração das práticas pedagógicas poderá constituir uma inovação pedagógica geradora de novas perspectivas para a vida das pessoas, visto que, poderá ocorrer transformações na construção do conhecimento.

Mesmo com as tecnologias disponíveis, muitas escolas permanecem com trabalhos mecânicos, usando apenas o que está disponível nos módulos e livros didáticos, não promove momentos de pesquisas, não dá espaço para que os alunos mostrem o lado criativo, não abre espaço para que eles descubram como ocorre o processo de formação de tal coisa. O conhecimento é passado de forma fragmentada, reduzido. Esses são alguns dos motivos que tem levado muitos alunos a se desmotivarem de ir à escola.

O trabalho pedagógico da escola atual ainda é desenvolvido de acordo com o sistema do trabalho fabril, e se esse velho paradigma não for rompido, a educação formal não dará



conta de solucionar todos os problemas que atinge a escola, não podemos querer que a escola funcione da mesma forma que a trinta anos atrás, pois a sociedade já não é a mesma, os sujeitos possuem outras concepções, as transformações ocorrem rápido demais, as informações se modifica em minutos, pois o avanço nas Tecnologias de informação e comunicação agem de forma veloz, e a cada dia chega até o ser humano uma avalanche de conhecimentos, pois a tecnologia lhe acompanha dia a dia. Em alguns casos uma criança de 5 anos domina tecnologias como o celular, mas que um adulto, logo ela terá a chance de conhecer coisas que seu professor e seus pais desconhecem. Então, a escola precisa avançar, caso contrário continuará sendo ultrapassada.

Toffler (1971) já pontuava em sua obra “O choque do futuro” que futuramente pais e alunos iriam querer uma nova educação. E já estamos vivenciando esse anseio, essa angustia de perceber que a escola está atrasada em relação às mudanças sociais. É urgente e necessário que seja feita uma quebra paradigmática na educação, principalmente na brasileira para que possamos perceber inovação pedagógica. Por enquanto, apenas presenciamos ações individuais de professores e escolas. Sendo que, é na escola onde menos se encontramos inovações. Papert (1993) na obra “A máquina das crianças” já comparava o avanço da medicina com o da educação, quando pontuou que, se médicos e professores do século passado resolvessem fazer uma visita histórica a outras épocas, seria um espanto para os médicos devido às grandes transformações ocorridas nos hospitais, já os professores iriam conseguir dar aulas sem dificuldades, pois as mudanças são mínimas.

Portanto, para que ocorra inovação torna-se necessário que a escola crie contextos de aprendizagem que motivem os alunos a construir seu conhecimento. Percebe-se que tanto as ideias de Fino (2008, 2009) quanto as de Papert (1980 e 1993) consideram que o papel do professor construcionista, é o de provocar um máximo de aprendizagem com um mínimo de ensino, agindo mais periféricamente, como assistente, ou como um agente metacognitivo, e não como um simples transmissor de conhecimento.

Hernández (1998) refere que a inovação pedagógica tem significados diferentes, dependendo dos atores nela implicados. Neste sentido, qualquer inovação é sempre motivada por valores (os de quem a promove, os de quem a coordena, os de quem a põe em prática e os de quem recebe os seus efeitos).

Confere-se que a inovação pedagógica acontece justamente quando se rompe com as práticas educacionais conservadoras. Atualmente, a escola precisa se redefinir dentro de um campo em alto grau de complexidade e bastante desafiador, visto que as rápidas mudanças sociais sugerem ações pedagógicas reflexivas e que agreguem valores necessários à vida cotidiana.

Consequentemente, se faz necessário o adequado entendimento da cultura onde se pretende desenvolver as práticas pedagógicas, já que esses dois componentes possuem fortes conexões epistemológicas, e distanciá-los seria um equívoco. Fino (2008), amplia a ideia de inovação pedagógica dentro do campo da ruptura paradigmática e cultural, quando afirma que,

Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas tradicionais. E abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição. Para olhares assim, viciados pelas rotinas escolares tradicionais, é evidente que resulta complicado definir *inovação pedagógica*, e tornar a definição consensual. No entanto, o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao, muitas vezes inesperados. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação. (FINO, 2008, p. 2)

Observa-se que as distintas culturas, circunscritas em suas respectivas sociedades, têm enfrentado as mudanças, não só na educação como em todos os outros setores sociais, com atitudes bastante particularizadas. Então, torna-se coerente a compreensão da inovação, enquanto instrumento que não deve ser restrito, apenas, a um mero mecanismo de atualização do comportamento humano. Morin (2000), sobretudo, defende que devemos considerá-la como um conceito de mudança de atitudes dentro dos meios empíricos, científicos, filosóficos, e, especialmente quando se trata de educação, nos ambientes didático-pedagógicos, e compreendemos o que ela pode proporcionar beneficiando a entrada de pessoas no mercado econômico, social e político no mundo contemporâneo.

Com o intuito de melhor elucidar o que é entendido por inovação na área educacional, Cardoso (1992, p. 2), enumera atributos essenciais à sua designação:

A inovação pedagógica traz algo de “novo”, ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar

a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver requer componentes integrados de pensamento e de ação.

Compreende-se que a intencionalidade da inovação e seu compromisso com a qualidade das práticas pedagógicas, precisa ter coerência com sua fundamentação teórica. Além do mais, quando apoiada pela inovação pedagógica, a educação adquire uma função mais atualizada junto ao comportamento e às necessidades das sociedades de hoje. Moran (2000, pp. 11-12) apoia a ideia de Toffler, acrescentando o quanto a educação e as demais instituições estão pressionadas pelas atuais mudanças que atingem o planeta, considerando que “a educação é o caminho fundamental para transformar a sociedade”.

Neste conjunto, amplia-se a dimensão da inovação na educação, pois só dentro de um quadro inovador ela responderá às atuais demandas sociais. E, é nesse sentido que o mesmo autor liga o fato da abertura de um “(...) gigantesco mercado que está atraindo grandes grupos econômicos dispostos a ganhar dinheiro, a investir nesse novo nicho (...)” (MORAN, 2000, p.12) Contudo, é, igualmente, necessário reorientá-lo, inovadoramente, para atingir melhores resultados para atender as reais necessidades do mundo contemporâneo.

a necessidade do redirecionamento das práticas pedagógicas em todos os espaços da vida social, para que possam proporcionar e provocar a aprendizagem nas pessoas. Complementando este contexto, Fino (2008), defende a globalização das informações, norteando a inclusão de posturas inovadoras, tanto nas práticas educacionais como no comportamento e atitude dos indivíduos e das instituições:

Nos nossos dias, há muito que sabemos que a escola já deixou de ser o *locus* da informação (...). Hoje em dia, a informação disponível não cabe em nenhuma biblioteca, nem na mente de nenhum professor, por muito sábio que seja. Além disso, ninguém precisa de recorrer à escola para ter acesso às fontes da informação, a maioria das quais tornada acessível a partir das nossas próprias casas, por causa do desenvolvimento tecnológico. (FINO, 2008, p. 3)

Confere-se, ainda, que as mudanças nas práticas educacionais conservadoras são necessárias e devem ocorrer continuamente em todos os setores da vida social, já que, “o paradigma tradicional está, de algum modo equivocado” (KUHN, 2009, p. 159) e não mais responde às necessidades da contemporaneidade.

Verifica-se, assim, que é no conjunto acelerado das mudanças que repousam as maiores contradições na capacidade de organizar o cotidiano social, muito embora a inovação tenha estabelecido um importante diálogo. Complementando, Toffler (1984, p. 23) considera que essas alterações transformam o planeta e, também, causam certo equívoco no agir, aspecto que “(...) conturba o nosso equilíbrio interno, alterando a própria maneira por que olhamos a realidade”.

A inovação impulsiona olhares para abertura de novos horizontes; constitui maior distanciamento entre as atitudes conservadoras e a realidade vigente e, também cria menor aproximação às exigências cobradas, dando origem à denominada “sociedade do conhecimento.” (DRUCKER,1993, p. 8)

Em alto grau, observa-se que as atuais mudanças socioeconômicas e políticas vêm ocorrendo a uma velocidade extremamente intensa, cabendo aos indivíduos, apoiarem-se em posicionamentos críticos e em respostas inovadoras frente aos problemas que afetam a vida, cotidianamente. Nesse sentido, a nível educativo, o projeto que iremos estudar - PROEMI-, busca modificar as práticas pedagógicas no Colégio Estadual Petrônio Portela para subsidiar melhores e reais respostas às demandas sociais atuais.

## **1.2 Paradigmas conservadores: a reprodução do conhecimento**

Fazendo um percurso histórico pelo processo metodológico do conhecimento, Kuhn (1994) aponta uma dimensão norteada do paradigma newtoniano-cartesiano que influenciou não apenas as ciências, como ainda, as demais extensões sociais. Para Cardoso (1995, p.31), esse paradigma “(...) orienta o saber e a ação propriamente pela razão e pela experimentação (...)”. Originário do século XVIII, ele marcou e, atualmente, ainda aponta para um ensino fragmentado e conservador, onde o foco se dá na centralização da reprodução do conhecimento. A grande ênfase dispensada ao método cartesiano da ciência está em oferecer uma compreensão sobre a imensa influência que ele teve sobre as estruturas dos paradigmas conservadores, especialmente, quando se aprecia o quanto ele fragmenta o pensamento.

De tal modo, Moraes (1997, p. 43), acrescenta que o paradigma tradicional nos induziu “(...) a uma concepção de vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, à crença no progresso material ilimitado a ser alcançado através do crescimento econômico e tecnológico”. Os modelos reprodutivistas do conhecimento, ainda forneceram a concepção reducionista que se alastrou nas culturas globais gerando um processo alienatório, acentuando, igualmente, um individualismo excessivo e despontou para uma crise moral e ética de abrangência mundial.

Apesar da enorme penetração e estabilidade que os paradigmas tradicionais atingiram adjacentes aos setores das sociedades durante os últimos três séculos é importante ressaltar como eles também se fundamentaram no antropocentrismo, o qual sempre indagou a essência da ciência servindo ao indivíduo, consentindo, a ele, certo gerenciamento da natureza, muito embora a humanidade venha colhendo um alto preço pelos danos causados ao meio ambiente.

Reforçando esse argumento, Morin (1987, p.15), indica que “(...) a ciência criou a possibilidade de destruir a humanidade ou manipulá-la, coisa que ninguém havia conseguido antes”. O paradoxo se deu quando o paradigma cartesiano induziu o homem a submergir a visão do todo e mediou esforços para privilegiar as partes fragmentadas. Ainda, discorrendo sobre a fragmentação, verifica-se que ela gerou uma nova maneira de ver e pensar sobre os acontecimentos, derivando na redução do conhecimento e separando, de certo modo, as diversas áreas do conhecimento em planos particularizados para se obter melhor eficácia nos resultados. Essa visão solicita percepção mais crítica e genérica das informações e do mundo e, ao mesmo tempo, maior distanciamento da fragmentação do conhecimento. Capra (1996, p. 33) destaca que convivemos num momento repleto de conflitos “(...) entre as partes e o todo. A ênfase nas partes tem sido chamada de mecanicista, reducionista ou atomística, e a ênfase do todo, de holística, organísmica<sup>1</sup> ou ecológica”.

Para se atingir um planeta mais pleno e sistêmico é necessário ressaltar o todo, ao invés de, apenas, aceitar as orientações do método cartesiano, que propõe a segregação da matéria e da mente e fragmentada do conhecimento entre as diversas áreas das ciências

---

<sup>1</sup>Como uma forma do organismo de interagir com o mundo, segundo a qual o organismo pode se atualizar, respeitando a sua natureza, do melhor modo possível.

em planos especializados para melhor se alcançar a eficácia dos resultados.

O paradigma fabril, desenvolvido para dar sustentabilidade às necessidades dos vários setores da sociedade, está sendo vastamente contestado; porém, foi ele quem nos permitiu o desdobramento da ciência e da tecnologia até a contemporaneidade. Compartilhando dessa ideia, Toffler (1995), apresenta que as experiências e instrumentos acumulados durante séculos promoveram, para os dias de hoje, uma inquietação no sentido de reorganizar, produzir e disseminar o conhecimento e a comunicação. Ele, ainda, pondera que um fato histórico como a revolução industrial “(...) não alterou apenas a tecnologia, a natureza e a cultura; mas alterou também a personalidade, ajudando a produzir um novo caráter social”. Verifica-se que a transmissão do ideário da “Revolução Industrial” quebrou com os modelados até então vigentes e redesenhou o mundo de acordo com sua necessidade, mas também, fez convergir, no tempo e no espaço, um padrão de mundo que determinou a realidade das sociedades e, que se perpetua visível até o presente momento.

Behrens (2011) também assinala que, a partir do século XVIII o paradigma fabril caracterizou as bases organizacionais das instituições políticas, econômicas, familiares, e, especialmente, os fundamentos da educação volvida para fragmentar e reproduzir o conhecimento e que ainda marca, de certa forma, os nossos dias. Ao analisar esse conjunto de ideias junto ao campo educacional, salienta-se que os enfoques pedagógicos conservadores visam “(...) a reprodução, a repetição e a uma visão mecanicista da prática educativa. Essas foram denominadas como: paradigma tradicional, paradigma escolanovista e paradigma tecnicista”. Mesmo que, surgindo em momentos e situações distintas, todas essas abordagens apresentam a mesma particularidade em suas bases: a reprodução e fragmentação do conhecimento. Apresentamos os enfoques reprodutores nomeados de paradigmas conservadores de acordo com suas cronologias:

a) *Abordagem Tradicional* – Surgida no século XVIII, a partir do Iluminismo que objetivava assegurar a universalização do acesso das pessoas ao conhecimento. Aproxima-se do ensino humanístico; valoriza a cultura geral; assinala para a rigidez disciplinar e funciona como um “local de apropriação do conhecimento, por meio da transmissão de conteúdos e confrontação com modelos e demonstrações” (SILVA, 1986, p. 86). Esse paradigma afetou e, ainda afeta, não apenas os sistemas educacionais como a sociedade em sua plenitude. Assim, a escola é percebida como o espaço ideal para se

transmitir o conhecimento previamente selecionado e sistematizado por profissionais que se avaliam como os mais habilitados;

b) *Abordagem Escolanovista*– seu mentor foi o filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte americano John Dewey. Oferece-se “(...) como um movimento de reação à pedagogia tradicional e busca alicerçar-se com fundamentos da biologia e da psicologia e dando ênfase ao indivíduo e à sua atividade criadora” (BEHRENS, 2011, p. 44). Portanto, a Escola Nova propõe um ensino focado no autodesenvolvimento, na formação democrática e na realização do sujeito. Mesmo que semelhante à pedagogia do trabalho, esta abordagem não enfatiza as raízes das desigualdades sociais. Contudo, prioriza os aspectos psicológicos da educação em detrimento à análise da organização do modo de produção capitalista, como fator determinante para a estrutura educacional e seu objetivo maior não é a mera transmissão do conhecimento, mas ensinar o aluno a produzi-lo.

c) *Abordagem Tecnicista* – apoiada nos princípios positivistas do filósofo Augusto Comte, destaca a racionalidade, a eficácia, a eficiência e a produtividade. Para Saviani (1985 p. 16), o tecnicismo pedagógico procurou “(...) planejar a educação de modo a adotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficácia”. Neste enfoque, o aparelhamento racional dos meios, contíguo ao processo educativo, recebe maior evidência que o professor e o aluno. No entanto, a educação, nessa abordagem, apresenta-se fragmentada e mecanicista, já que o exercício educativo incide na “técnica pela técnica”.

Portanto, o desafio é superar totalmente, ou em grande parte, o modelo conservador educacional já que as novas gerações de indivíduos aprendizes, “nascidos na era digital”, estão sendo violentadas pelos sistemas educacionais em seus princípios mais elementares: o direito de aprender dentro de um universo mais autônomo, fornecido pelo universo inovador e livre de ações que visem, não apenas, a reprodução do conhecimento e das informações.

### **1.3 Inovação pedagógica, mudança cultural e quebra paradigmática**

Esclarece Kuhn (1994, p. 225), que o paradigma é “a constelação de crenças, valores, e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”. Ao explicar e

compartilhar um determinado aspecto da vida ou da natureza, aceitando-o como modelo, admite-se, embora, elucidá-lo e adequá-lo ao momento pelo qual se está experimentando, como um fenômeno fundamental à vida. Dessa forma, o paradigma permite e determina estruturar o surgimento de novas e possíveis teorias que podem, em um dado momento, se tornar convincentes aos olhos sociais.

A Pedagogia conforme Campbell (2000) explora os processos pelos quais a sociedade pode deliberadamente transmitir seus conhecimentos, habilidades e valores acumulados de uma geração para outra, de um lado, e ativar o crescimento de cada pessoa – de outro. As principais questões pedagógicas são: como educar um ser humano? Como melhorar o aprendizado dos alunos e atender às necessidades de vários tipos de alunos?

Essas indagações podem incluir metas educacionais estabelecidas pelo aluno e professor, estratégias ou estilos de instrução, as próprias convicções filosóficas do educador, conhecimento e experiência de fundo do aluno, currículo, dispositivos tecnológicos modernos, sistemas de monitoramento e testes e outros. No entanto, as práticas pedagógicas, quase sempre continuam as mesmas, justamente porque a maioria das escolas recebem um currículo pronto, e a quantidade de documentos a serem preenchidos, a lista de conteúdos para serem ensinados até o final do ano letivo as vezes impedem o professor de avançar, muitas vezes não recebem apoio do corpo docente da escola, para fazer uma prática pedagógica diferente. Isso porque, por trás de um currículo pronto sempre possui uma intencionalidade do tipo de sujeito que se deseja formar, para atender o mercado capitalista.

No Brasil, por exemplo, existe sempre uma preocupação com os dados numéricos dos exames aplicados para avaliar o desempenho do aluno, mas esquecem do contexto o qual a escola está inserida, do material oferecido, da formação do professor entre outros fatores. Se os dados são favoráveis não se procura entender qual foi a prática pedagógica desenvolvida, se os dados são negativos, não procuram meios para melhorar essas práticas. E assim, o paradigma permanece o mesmo.

É possível observar que no Brasil inúmeras propostas pedagógicas estão sendo desenvolvidas a fim de melhorar a formação dos alunos, além de aumentar a qualidade dos currículos educacionais no país. É fato que essas medidas foram implementadas com



o objetivo também de assegurar que os alunos desenvolvam a cidadania e os valores morais, necessários para viver na sociedade. Mas, é preciso que se prepare o aluno para a vida, é necessário conhecer o local onde ele vai usar aqueles conhecimentos e porque aquele conteúdo está sendo ensinado, é preciso que o aluno veja sentido, e dê significado àquilo que está aprendendo. Neste sentido, Papert (1997, p.13), considera que “[...] a habilidade mais determinante do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com o inesperado”.

No entanto, essas transformações ocorrem de maneira muito lenta, necessitando de maior interesse do Estado em possibilitar a autonomia das escolas

[...] por meio da inserção transversal na estrutura curricular de temas como: saúde, ética, meio ambiente, o respeito às diferenças, os direitos do consumidor, as relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades, as drogas e a educação de sentimentos. Essa incorporação não se dá por meio de novas disciplinas, mas com novos conteúdos que devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar e transversal aos conteúdos tradicionais (ARAÚJO,2004, p.4).

Através da incorporação dos conteúdos básicos da educação de maneira consciente, eles continuarão a ser necessários para a educação, porém deixarão de ser o objetivo principal do ensino e da aprendizagem, passando a ser encarados como ferramentas para se alcançar também a cidadania e o desenvolvimento de indivíduos mais autônomos e críticos. Visto que, um dos caminhos viáveis para alcançar o que se deseja da educação escolar, é trabalhar o todo, de forma integral, cada professor deve colaborar com o outro para que possa ocorrer mudanças nas práticas pedagógicas, mas enquanto cada professor se preocupar apenas com o conteúdo da sua disciplina, com sua gaveta como coloca Morim (2007), a interdisciplinaridade não irá acontecer, e a fragmentação do conhecimento continuará mais firme, e a aprendizagem continuará reduzida.

As práticas pedagógicas são imprescindíveis para a construção da cidadania, pois de nada adianta inserir conteúdos programáticos importantes sem haver a devida análise das ações que garantem a sua aprendizagem pelos alunos. A cidadania não pode ser construída por meio de práticas autoritárias que visam à mera disseminação de conteúdo. É essencial que as práticas pedagógicas partam do intuito de que cada aluno deverá intervir ativamente na sua própria aprendizagem.

Segundo Araújo (2004, p. 5) essa construção refere-se a um educando ativo em sala de aula, onde há a participação de “um sujeito que constrói sua inteligência e sua personalidade através do diálogo estabelecido com seus pares e com os professores, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive”.

Por outro lado, uma instituição escolar capaz de promover a inovação pedagógica dentro da sala de aula, proporciona a participação dos alunos e da comunidade nas decisões educacionais e está contribuindo para o desenvolvimento da sociedade uma vez que a democratização das políticas pedagógicas, auxilia também nas mudanças relacionadas ao poder e à cidadania.

#### **1.4 Paradigma educacional emergente**

Masetto (2000, p. 161), afirma que as novas tecnologias: informática, computadores, internet, entre outros, possibilitaram a criação de ambientes em que as informações são compartilhadas mundialmente, podendo ser exploradas individualmente ou em rede, permitindo, também, que o volume de pessoas que a navegam aumente, vertiginosamente, em todas as sociedades. “Acrescente-se a essas vantagens a comodidade do acesso que se faz de casa, (...)”, ou de qualquer local do planeta onde “a internet é um grande recurso de aprendizagem múltipla: aprende-se a ler, a buscar informações, a pesquisar, (...)”. Observa-se então, que a internet, enquanto recurso tecnológico, pode e precisa ser empregado em educação para propor melhoramento qualitativo e quantitativo, não só nas práticas pedagógicas, mas sobretudo, porque proporciona a autoaprendizagem e a Interaprendizagem.

Porém, o rápido desenvolvimento desse recurso, em um curto espaço temporal, causou problemas que “(...) transcendem o nível meramente técnico para se situar na esfera social e cultural (...)” (BELLONI, 2009, p. 21). Esse argumento encontra alento em Toffler (1971, p. 23), quando menciona que o “impulso acelerativo atingiu, nos dias atuais, um nível que não pode ser tomado como ‘normal’”. Esses dois argumentos convergem para uma reflexão acerca dos desafios que essas mudanças têm provocado aos indivíduos e às instituições sociais, já que por mais dedicado midiaticamente que seja um indivíduo ou uma sociedade, não se dar conta da velocidade que o avanço tecnológico,

indiscriminadamente, impõe, configura uma situação de estagnação, destinada ao retrocesso cultural, em todos os seus níveis.

Assim, Sousa e Fino (2008, p. 1), argumentam:

E, agora, são as tecnologias de informação e comunicação, a aldeia global, a Internet. Os nossos dias assistem ao desenrolar de um conjunto de fenômenos que nos habilitam a assistir, em tempo real, à mudança na nossa maneira de nos percebermos e de representarmos as novas instituições mais importantes e arraigadas, incluindo a escola.

Pretto (1995, s/p), aprofundando a discussão, afirmando que a educação precisa de mudanças estruturais para assumir o futuro que já é contemplado pelo presente, considera que

O advento das novas tecnologias de comunicação e informação, com especial ênfase na informatização da sociedade e da possibilidade de uma comunicação mais ágil e interativa, como a promovida pelas redes como a internet, coloca os sistemas educacionais, e a escola em particular, numa encruzilhada.

Nesse sentido, faz-se necessário a busca constante, de novas práticas pedagógicas que se associem à evolução da tecnologia para democratizar o acesso à comunicação, à informação e ao conhecimento, pois as estruturas das instituições sociais têm sido atingidas e transformadas, unificando as diversas culturas mundiais que, segundo Toffler (1971) se transformam no que designou de “aldeia global”.

Esse novo paradigma tem redesenhado o traçado do futuro das sociedades humanas. Contudo, a escola deve fazer um enorme esforço para incorporá-lo, aproximando-o do interesse e do conhecimento dos estudantes em vez de distanciá-los. Nessa direção, Papert (2008, p. 37), defende que coexistimos em “(...) uma sociedade na qual os indivíduos têm que definir e redefinir seus papéis ao longo de toda sua vida”. Com isso, ele defende que a ruptura paradigmática sugere o envolvimento do aprendiz, do profissional e de tudo o que as novas tecnologias possam ofertar, objetivando o desenvolvimento pleno das construções cognitivas.

## **2. PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)**

Esse capítulo aborda sobre o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) passando pela contextualização e seguindo para as particularidades do programa até destacar sobre a inovação presente no seu enquadramento legal.

### **2.1 Contextualização**

Buscando melhorar a qualidade do Ensino Médio no Brasil, o governo federal instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), que busca estabelecer-se como uma nova ferramenta colaborativa para “(...) o fortalecimento das escolas em tempo integral quanto para a reflexão sobre as possibilidades de construção de propostas curriculares com diferentes ênfases”. (PROEMI – DOCUMENTO ORIENTADOR, 2013, p. 3).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, propicia a Formação Contínua para os professores. Igualmente, possibilita a “(...) elaboração das Propostas de Redesenho Curricular, no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador” (PROEMI – DOCUMENTO ORIENTADOR, 2013, p. 3).

Os programas governamentais buscam superar o atraso da Educação brasileira e, ao mesmo tempo, apontam para uma maior extensão nos horizontes da permanência dos alunos nas unidades de ensino. Assim, o propósito é definir e acolher uma concepção de Estado mais livre, democrático, ético e desenvolvido intelectualmente. Para atingir esta demanda, e atingir “(...) o sonho de uma escola de dia inteiro” (MOLL, 2012, p.40), ou seja, uma escola que faça uso de maior espaço temporal - educação integral, os profissionais responsáveis pela implantação desta proposta do Ministério da Educação e Cultura têm manifestado a necessidade de modificações na escola para atender as necessidades demandadas pela realidade atual. Para Jaqueline Moll, o parecer 05/2011, busca responder aos desafios, pois:

(...) é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais. (PARECER 05/2011, p.2).

Na Documentação que orientou o PROEMI em 2009, tornou-se fulgente a concepção do MEC ao distinguir as dificuldades que almejava enfrentar. Parte do diagnóstico concentrava-se na oferta do ensino público e, as políticas públicas para a educação agruparam-se em torno da maior permanência dos estudantes na escola, assim como, na qualidade da educação oferecidas pelas unidades educacionais. Muito embora, desde 1996, o ensino médio brasileiro, já configurasse na Lei de Diretrizes e Base (LDB) como parte integrante da educação básica brasileira.

Nos últimos anos, o Brasil ampliou a idade de ingresso de jovens da classe trabalhadora no Ensino Médio. Este fato causou a procura por novas direções para que as escolas tivessem condições de atender uma população com características diferenciadas da escola tradicional organizada de forma conservadora. Neste mesmo período ocorreu o aumento da procura de jovens e adolescentes no Ensino Médio nas regiões rurais. Contudo, o desafio governamental girou em torno de evitar a evasão e a reprovação desses jovens.

Assim, o Ensino Médio Inovador, estabelece um movimento de cooperação entre “(...) os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às secretarias de educação e respectivas escolas”. De tal modo, as secretarias de Educação do Distrito Federal e as Estaduais terão que ampliar e expandir novas “(...) ações voltadas para a organização, implementação e fortalecimento do Ensino Médio”. (PROEMI - DOCUMENTO ORIENTADOR, 2013, p. 3).

A principal meta do governo, neste programa, é a “reestruturação do currículo de ensino médio”. No entanto, o maior desafio é o de apoiar a educação com o máximo de qualidade. Para isto o programa sugere “(...) mais tempo de permanência na escola e revitalização dos espaços de aprendizagem” e “o currículo do PROEMI, portanto, ocupa papel central no programa”.

Diante disso, as escolas, participantes do Programa, são orientadas por um documento que oferece um “Plano de Ação Pedagógica (PAP)” que delimita as ações e as diretrizes que devem ser adotadas” (...) para que o programa de cada unidade de ensino seja aprovado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).” Em 2013, porém, a “Reestruturação Curricular”, existente no documento de 2011, recebeu a denominação de

“Programa de Redesenho Curricular”. Contudo, o texto original recebeu poucas alterações em seu conjunto. O documento final definiu que:

Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento, a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes: Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. (BRASIL, 2008, p.87).

A supervisão, acompanhamento e controle dos Programas é de responsabilidade do governo federal. No entanto, como o Brasil possui dimensão continental, o controle efetivo do seu cumprimento, tornou-se mais um encargo para as comunidades e para a sociedade na totalidade.

## **2.2 Evolução do ensino no Brasil: educação e práticas pedagógicas tradicionais**

Para tratar especificadamente do Ensino Médio é necessário compreender como funcionam as práticas pedagógicas no Brasil. Assim sendo, as práticas pedagógicas no Brasil foram iniciadas logo com a chegada dos jesuítas no país em 1500, sendo que a partir dessa data novas técnicas e métodos foram desenvolvidos no intuito de melhorar as ações educacionais. De acordo com Gomez (2015, p. 145):

[...] essas práticas revelam influências da pedagogia tradicional, com suporte do modelo da formação religiosa, no qual o professor – centro das ações pedagógicas - era reconhecido como “o detentor do saber”. Essa premissa influenciou profundamente a ação docente, cujos reflexos se estendem até os dias de hoje e se mostram insuficientes.

O autor ainda afirma que na década de 30, com o desenvolvimento da Escola Nova, as práticas pedagógicas conferiam aos educadores posturas centrais, onde eram considerados indivíduos incentivadores da aprendizagem, formando os princípios tradicionais da pedagogia. Com isso, o ensino propriamente dito foi instituído no país somente em 1924, conforme relata Franco (2008, p. 54):

Certamente, temos a considerar que o ensino no Brasil iniciou sua organização mais sistemática a partir de 1934 com a fundação da Universidade de São Paulo. Evento este, que representa uma condição de história recente no cenário educacional. Contudo, não podemos deixar de registrar que o pós-guerra colocou o Brasil numa condição de país que mais expandiu seu sistema de educação, não apenas do nível básico, mas também da educação.

Somente, com a chegada da década de 60, mais especificamente em 1964, o governo brasileiro promoveu o crescimento das propostas educacionais brasileiras através do crescimento industrial e a necessidade do aumento da produtividade. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída através da Lei nº 5692 em 1971, passou a apoiar todas as iniciativas pedagógicas do país.

As práticas pedagógicas dos docentes foram fragmentadas em conhecimentos específicos de acordo com os períodos atuantes, onde o currículo dos mesmos foi determinado em todo o território nacional, sendo obrigatório cumprir com a formação técnico-profissional.

Os cursos de formação docente, influenciados por essa tônica, criaram a denominada “licença curta” para preparação rápida e massiva de professores, centrada na aprendizagem de métodos e técnicas visando atingir os objetivos propostos pelo Sistema de Ensino. Nesse contexto, o professor passou a ser um técnico especialista, sobrepondo-se a uma formação que permitisse um olhar crítico e reflexivo sobre o sentido de sua prática e de seu compromisso com a educação e a sociedade como um todo (GOMEZ, 2015, p. 146).

Nesta perspectiva, os aspectos produtivos das funções dos professores foram mais destacados do que os simples atos de pensar, analisar, refletir e orientar. Com isso, nos anos 60, os docentes foram utilizados como meros instrumentos de ensino, sendo ignorada sua função como dinamizador do conhecimento e transformador da sociedade.

Nos anos 70, este cenário tampouco mudou, fazendo com que os docentes buscassem novas oportunidades e expectativas, visando a detenção do conhecimento plural, desenvolvendo um senso crítico, imperativo e totalmente focado na *práxis* pedagógica (TARDIFF; LESSARD & GAUTHIER, 1977). Em relação à década de 80:

Na década de 80, considerada ainda a fase de controle sobre os professores, a escola começa a assumir um papel mais organizativo e transformador junto à sociedade, mobilizada pelas teorias críticas que ora surgiam, passando de uma visão tecnicista para uma concepção mais dialética, em que as experiências vividas passaram a ser valorizadas como possibilidades de aprendizagem. (GOMEZ, 2015, p. 146).

O crescimento da educação no Brasil se deu devido à necessidade de diversificar as maneiras de atendimento dos alunos ingressantes, principalmente nos cursos de graduação, considerando que esta expansão envolveu apenas a hierarquia institucional

das universidades e não a melhoria dos projetos pedagógicos das instituições direcionadas ao atendimento da sociedade (MARTINS, 2000).

Este processo de crescimento esteve ligado ao aumento de vagas para os estudantes, assim como para as mudanças no perfil dos estudantes que desejavam ingressar no ensino superior. Isto exigiu que as universidades passassem a desenvolver novas alternativas estruturais para garantir um sistema educacional voltado para o mercado de trabalho e a inserção dos alunos diplomados no mesmo.

Infelizmente, somente na década de 90, os professores foram considerados fundamentais para o debate acerca da prática pedagógica, sendo responsáveis por atender as problemáticas educativas.

Segundo Pimenta e Nastasiou (2002) a metodologia de ensino no Brasil aplicada à formação de professores, atualmente se encontra baseada nas primeiras práticas pedagógicas educativas em vigor nas universidades dos modelos europeus, dentre os principais, o jesuítico, o francês e o alemão, exercendo importante influência até os dias de hoje. No entanto, esses modelos tradicionais sofreram algumas alterações, tornando os objetivos mais exigentes e complexos, visando o aumento da qualidade do ensino no país.

O ensino pela sua constituição pedagógica se apresenta como um ato complexo, variando desde o processo de esforço a partir de necessidades formativas, até o esforço para se adequar a determinadas metodologias, que se desenvolve num momento histórico de grande oportunidade para a educação e que se apropria de uma diversidade teórica rica que marca de forma verdadeiramente positiva o desenvolvimento da formação de professores para o ensino. (CÂMARA, 2010, p. 3).

A missão da educação é disponibilizar à sociedade um ensino altamente qualitativo e eficaz na aquisição de conhecimento teórico e prático, necessário para a formação profissional e cívica do indivíduo, fazendo com que o mesmo esteja apto a atender as exigências do mercado e da sociedade. Dessa maneira, a sala de aula funciona como importante ferramenta ao fortalecimento das práticas pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem, onde o educando poderá lidar com suas habilidades e capacidades, desenvolvendo sua perspectiva científica e seu senso crítico.



De acordo com Masetto (2008, p. 14) “a função do Ensino é de criar situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores”.

O ensino envolve o fortalecimento dos conhecimentos específicos para determinada área, sendo imprescindível a mediação de um docente entre os conteúdos programáticos e os alunos. Neste sentido, Freire (1996, pp. 22-23) ressalta que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

[...] a história registra que o professor, em especial nas áreas técnicas e humanas, por um longo período, era um profissional que, diferentemente dos professores do ensino fundamental e médio, não cuidava da sua formação pedagógica. O pressuposto para a tarefa de ensinar era o domínio de conhecimento, aqui entendido como saber específico sobre determinada área, condição suficiente para o exercício do magistério. (BARUFFI, 2000, p. 181).

Com isso, entende-se que a educação neste nível exige profissionais cujas funções devem acompanhar as diferentes e constantes mudanças em sala de aula, onde a formação e as habilidades do docente devem partir de atividades qualificadas, uma vez que são fundamentais para que os resultados das aulas sejam efetivos e positivos.

A didática do ensino exige um processo de ensino-aprendizado otimizado e consistente, onde os alunos adquirem o conhecimento de modo satisfatório para si mesmos e para os profissionais responsáveis por sua avaliação ao final do período letivo.

Conforme ressaltam Costa e Farias (2008, p. 45) é de responsabilidade do ensino “instigar o educando a se preocupar com a valorização do conhecimento, a atualização contínua, a pesquisa, o estudo, a cooperação, a solidariedade entre educador e educando, a criatividade, o trabalho em equipe e o pensamento crítico”. Através desta afirmação, observa-se que é de extrema importância que os docentes desempenhem suas funções com base em práticas pedagógicas democráticas e autônomas.

[...] no âmbito da Educação a qualidade profissional prescinde do conteúdo/forma técnica, na medida em que ela é entendida como instrumento pedagógico reflexivo, organizativo e contextualizado do trabalho pedagógico e como veiculadora e produtora de significados e sentidos sociopolíticos e culturais. (TORRES, 2006, p. 32).

É preciso ressaltar que o desenvolvimento da sociedade depende essencialmente da área da educação, cuja modernização, no entanto, ocorre de maneira gradativa e bastante lenta, pois engloba inúmeras transformações associadas a novos paradigmas, comportamentos e posturas, responsáveis por mudar as dimensões humanas sociais e culturais. Este processo é fundamental para o fortalecimento da cidadania e da democracia na sociedade (SANTOS, 2004).

De acordo com Almeida (2002) as instituições de ensino são consideradas organizações produtoras de conhecimento, mantendo como função disponibilizar aos cidadãos oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo assim com a melhoria de todo o sistema educativo, mas principalmente com o fortalecimento do conteúdo científico e das práticas pedagógicas mais eficazes.

Nos aspectos atuais do ensino brasileiro, é preciso citar a legislação atuante. Esta legislação envolve a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, cujo objetivo é estabelecer as diretrizes para a Educação Nacional, inclusive o ensino, ressaltando que o docente deve desenvolver suas funções a partir do princípio de que suas competências são provenientes de suas áreas de conhecimento específicas. Segundo o artigo 43 desta lei, os objetivos da Educação envolvem:

- I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.
- III – Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.
- V – Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição.

### **2.3. Insucesso escolar e Evasão escolar no Brasil**

No artigo 205 da Constituição Federal do Brasil diz que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família”. No entanto, não é isso que presenciamos no dia a dia. Segundo os dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB, 2017) nas escolas, a evasão ainda é grande e precisa ser trabalhada ainda mais essa questão. Até o momento resgatamos a discussão a partir de alguns autores como Mendonça (2009) e Lahire, (2008) sobre as “possíveis razões” do “fracasso e sucesso” escolar. No entanto, até que se consigam respostas mais precisas acerca do assunto e das diversas situações que o envolvem, não podemos esquecer que os alunos enfrentam grandes desafios com as mudanças, com as avaliações, com as reprovações, com o abandono e com seu desempenho escolar geral.

Segundo os estudos apresentados Mendonça (2009) e Lahire (2008) conhecer melhor a realidade dos alunos e a aproximação das famílias na escola fortalece a relação entre a escola e o aluno, favorecendo dessa maneira o aprendizado deste. Lahire (2008), em sua investigação realizada com 27 alunos do Ensino Fundamental na França, considera que os casos de “fracasso” nas escolas, decorrem do sentimento “solidão” por parte dos alunos, no que concerne à falta de acompanhamento familiar face ao contexto escolar. Ou seja, encontram-se só no sistema educativo.

[...] podemos dizer que os casos de ‘fracasso’ escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamento... próprios da escola), as formas escolares de relações sociais [...]. (Ibid., 2008, p, 19).

O autor coloca que, muitas vezes, os problemas da escola não são socializados com as famílias. Quando regressam da escola com algum problema, em casa os pais não os podem auxiliar. Quando estão na escola isso também acontece, os professores não podem ajudá-los diante do que vivenciam e estão enfrentando em casa, os alunos sentem-se “alheios diante da realidade escolar, sentindo-se “sozinhos”.

De facto, nas escolas públicas, percebe-se que os docentes não estão preparados para os desafios de conhecer o contexto em que os alunos vivem nem de se comprometerem em socializar, seja o conhecimento científico como o cultural. Com isso a escola acaba não

tendo significado algum para esses alunos que provêm de grupos sociais e económicos mais desfavorecidos.

Como vimos anteriormente, encontramos nesta pesquisa situações em que os professores esperam em sala de aula alunos que sejam compromissados, gostem de estudar e aprender, que sejam disciplinados e educados, que a família acompanhe os seus desempenhos, em síntese, desejam um aluno “ideal”. Entretanto, o que fazer com esses alunos que não apresentam nenhuma dessas características e estão nessa sala de aula? E aqueles com essas características e que não conseguem um bom rendimento?

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para o aluno, para os pais e para a escola ocorre a "dificuldade de aprendizagem". E antes que a "bola de neve" se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: alunos, pais, professores, coordenador e diretor.

A aprendizagem pode ser definida como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência. E pode ser caracterizada pelo estilo sistemático e intencional e pela organização das atividades que a desencadeiam, atividades que se implantam em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar.

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo (ALVES, 2007, p. 18).

Alguns autores como Bzuneck (2000), Garrido (1990) e Balancho e Coelho (1996) acreditam que o aluno precisa estar motivado para aprender, seja ele bem-sucedido ou não. Se ele não consegue um bom desempenho, necessita de estímulo para melhorar, caso obtiver bons resultados precisa também valorização para continuar “brilhando” e envolvendo-se em atividades desenvolvidas pela escola ou pelo professor, para adquirir cada vez mais conhecimento.

É normal os alunos esperarem um *feedback* positivo de seu esforço e/ou capacidade para prosseguir os estudos. Garrido (1990) afirma que a motivação é um processo psicológico, é uma força que se origina no interior da pessoa impulsionando para a ação. Balancho e

Coelho (1996, p. 17) discorrem que a motivação “é tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta”. Já Bzuneck (2000, p. 10), diz que “toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talento, conhecimento e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade”. Para o autor não é possível uma motivação no ambiente escolar se não forem consideradas as particularidades do ambiente.

A parceria entre professor e aluno torna-se indispensável para o bom rendimento do aluno em sala de aula, segundo os autores citados. O fato de se buscar somente nos familiares os motivos para o “fracasso ou sucesso”, não são suficientes, pois as pesquisas mencionadas mostram que a motivação auxilia no desempenho escolar.

Não é possível generalizar que o fracasso escolar acontece somente com os sujeitos pertencentes à classe popular, pois há alunos provenientes dessa classe que são brilhantes em sala de aula (Charlot, 2000). Se esses alunos brilhantes pertencem como os demais às classes populares, de certa forma, poderiam auxiliar a escola como um todo, pois conhecem uma realidade que a escola não vivencia.

Para Lahire (1997), algumas crianças apresentam “necessidades pessoais” de sucesso escolar, é algo interiorizado. Por isso considera que é importante desenvolver no aluno a “autonomia” para que cada um consiga se “virar sozinho”, solucionando os problemas que enfrenta.

[...] todas as crianças parecem ter interiorizado precocemente [...] o sucesso escolar como uma necessidade interna, pessoal, um motor interior. Assim, elas têm menos necessidade de solicitações e de advertências externas do que outras crianças, e até parecem, às vezes, mais mobilizadas do que os pais. (LAHIRE, 1997, p.197)

Diante disso, percebe-se que há grandes desafios a serem enfrentados, tanto pelos alunos como por todos os envolvidos diretamente ou indiretamente com a educação, para se chegar ao resultado esperado.

#### **2.4. As contribuições do PROEMI**

O Programa de Ensino Médio Inovador (PROEMI) é atualmente a principal aposta do Governo Federal para o ensino médio, no Brasil. Com a iniciativa do Ministério da Educação, em ações conjuntas com os Estados e o Distrito Federal, o PROEMI pretende

induzir a redação dos currículos escolares em todas as escolas brasileiras, com a intenção de que as ações podem ser "incorporadas [...] no currículo expandindo o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos alunos do ensino médio "(PROEMI, 2013, p. 9).

Como parte da 'Avalanche' de políticas educacionais das últimas décadas orientadas pelo Estado, visavam intervir na rotina escolar (SANTOS, 2007), o PROEMI apresenta a determinação de elevar os padrões de qualidade da escola, quase sempre relacionando essa demanda com os requisitos da sociedade contemporânea e com o cumprimento da função social das escolas, pretendendo proporcionar melhores condições de vida e trabalho para os graduados deste modo de ensino.

Portanto, as escolas devem entender e desempenhar seu papel face à competitividade da economia nacional (hegemônica globalizada) e à coesão social, e atentas aos requisitos da sociedade contemporânea imprevisível, abordando assuntos capazes de atuar com os códigos da Sociedade liberal e pós-moderna. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2009).

A avaliação que justifica a tomada de posição pelo Programa, de acordo com o Documento de Orientação do PROEMI (2013), mostra que o cenário atual do Brasil nas escolas secundárias, ampliou a sua oferta (superando oito milhões e quatrocentos mil alunos matriculados). Este valor indica uma maior democratização no acesso ao sistema escolar, mas apresenta-se simultaneamente como um objeto de preocupação pois existe uma alta porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola (apenas 51% estão no ensino médio). Por outro lado, subsiste um aumento da distorção idade / série educacional entre jovens da mesma idade, onde o número de falhas no primeiro ano de ensino médio é de cerca de 18%, e a taxa de abandono escolar no ensino médio é de 11% no primeiro ano, 9% no segundo e 7% no terceiro. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014)

Esta situação impede as escolas de cumprir sua função, afastando-as das expectativas e necessidades de jovens brasileiros (PROEMI, 2013). Diante desse cenário, o Ministério da Cultura e Educação (MEC) defende a necessidade de expansão e fortalecimento de políticas efetivas que garantam o direito à educação secundária com

“[...] qualidade para todos e o necessário para ter condições, através da expansão da universalização do atendimento à população, de acordo com a consolidação da função social desta etapa da educação básica” (PROEMI, 2013, p. 29).

Neste contexto, de acordo com o documento do MEC, o PROEMI, (estabelecido pelo Decreto nº 971, 10/9/2009), foi criado para permitir o debate entre a escola e os sistemas educacionais distritais e estaduais no sentido de promover propostas pedagógicas inovadoras em escolas, fornecendo-lhes, para tal, suporte técnico e financeiro, de acordo com a disseminação da cultura, da dinâmica e de um currículo flexível que atenda às demandas de sociedade contemporânea.

A adesão ao Programa, pelo Estado, Departamentos e Escolas, inicia um movimento de cooperação entre as entidades federadas, onde o Ministério da Educação é responsável por apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e suas respectivas escolas. Nesse caminho, incumbe às Secretarias de Educação do Estado e do Distrito aceitar a tarefa de desenvolver e ampliar as ações direcionadas para a organização e implementação de políticas curriculares e práticas pedagógicas para escolas secundárias, aconselhando e contribuindo para o PCR de cada escola, para que elas possam atender às respectivas necessidades:

[...] concentrar-se na promoção de melhorias que garantam o direito de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes, reconhecendo especificidades regionais e conceitos curriculares implementado por redes educativas. (PROEMI, 2013, p. 32).

No entanto, apenas as escolas indicadas por secretarias de educação podem solicitar PRC. O apoio técnico e financeiro será anualmente dirigido às escolas que elaboram e atendem o redimensionamento curricular proposto. Ou seja, a proposta do PROEMI estabelece uma referência para o desenvolvimento curricular, indicando as condições básicas para a implantação do PCR:

### **Quadro 1: Condições básicas para a implantação do PCR**

a) Mínimo de 3.000 horas, compreendendo 2.400 horas obrigatórias, mais 600 horas para ser implantado gradualmente;
b) Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadas para flexibilização dos currículos;
c) Ações que articulam o conhecimento para a vida dos alunos, seus contextos e realidades, para atender às suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que trabalham tanto nas cidades e os campos, de Quilombola e indígenas comunidades, entre outros;

d) Foco na leitura, letramento e na matemática como elementos de interpretação e ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
e) Atividades teóricas e práticas que apoiem os processos de iniciação científica e pesquisa, utilizando laboratórios de ciências naturais, humanos, Ciências, linguagem, matemática e outros espaços que promovam a aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento;
f) Atividades em idiomas estrangeiros / adicionais, desenvolvido em ambientes que usam recursos e tecnologias que contribuem para a aprendizagem de estudantes;
g) Fomentação de atividades de produção artística que promovem a expansão do universo cultural de estudantes;
h) Fomento de atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes;
i) Fomentação de atividades que envolvem comunicação, cultura digital e uso de meios de comunicação e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;
j) Oferta de ações que podem ser estruturadas em práticas pedagógicas multidisciplinares ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes currículos componentes de uma ou mais áreas do conhecimento;
k) Estimulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
l) Consonância com as ações do Programa Político Pedagógico Projeto implementado com efetiva participação da comunidade escolar;
m) Participação de estudantes do Exame Nacional de ensino médio (ENEM);
n) Todas as mudanças curriculares devem atender aos padrões e prazos estabelecidos pelos Conselhos de Estado para a implementação das mudanças.

**Fonte:** site: Programa Ensino Médio Inovador. 12 de junho de 2019.

Além disso, o PCR deve introduzir ações que irão compor o currículo e que poderão ser estruturadas em diferentes formatos, tais como: eletivas disciplinas, workshops, clubes, seminários integrados, grupos de pesquisa, trabalho de campo e outras ações interdisciplinares. Para a sua concretização podem adquirir-se materiais e tecnologias educacionais, bem como realizarem-se formações destinadas aos profissionais da educação envolvidos na implementação das atividades.

A escola deve também organizar o conjunto de ações que compõem o PRC dos macro campos e áreas de conhecimento, de acordo com as necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da escola, da comunidade e, acima de tudo, dos adolescentes e dos adultos que frequentam esta etapa da educação básica. Também deve contemplar os três macro campos Pedagógico, Monitoramento e Iniciação Científica e, pelo menos, mais dois macro campos de sua escolha, totalizando ações em pelo menos cinco macro campos, que são nomeadamente: Pedagógico, Monitoramento (Idiomas, Matemática, Humanidades e Ciências Naturais); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e



Alfabetização; Línguas Estrangeiras; Cultura do Corpo; Produção e Prazer das Artes; Comunicação, Cultura Digital e Mídia; Participação dos Alunos.

#### **2.4 Missão e objetivos do Programa Ensino Médio Inovador**

O Programa foi criado pela Portaria Ministerial nº 971, de 9 de outubro de 2009, do Ministério da Educação e a edição atual do Programa rege-se pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. E tem por objetivo apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distritais no desenvolvimento de propostas curriculares envolvendo práticas pedagógicas dinâmicas, flexíveis e que atendam às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea.

O PROEMI consiste, portanto, em um Programa de indução à inovação curricular que busca modificar o quadro atual do Ensino Médio por meio de uma mudança no currículo escolar, sendo que suas ações estão voltadas para as redes estaduais de ensino, que segundo o Censo Escolar de 2010, respondem por 85,9% das matrículas de Ensino Médio do país. (BRASIL, MEC/INEP, 2012).

A escolha das escolas que participam do Programa é realizada pelas Secretarias de Estado da Educação com base em critérios definidos pelos documentos orientadores (BRASIL, MEC/SEB, 2011, 2013a, 2013b). A ideia central é contemplar as escolas de forma regionalizada, especialmente aquelas que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem e que tenham estrutura física adequada para a implementação do Programa.

Como o PROEMI pretende induzir inovação curricular, o Programa sugere que cada escola elabore o seu Projeto de Redesenho Curricular (PRC) a partir de um conjunto de macro campos.

Veremos a seguir de acordo com o Documento Orientador do PROEMI (2013) como funcionam a adesão, o desenho curricular, o financiamento e as competências do MEC a escola.

## 2.5 A integração das escolas no PROEMI

A adesão ao Programa pelas Secretarias Estaduais de Educação ocorre desde outubro de 2009, por meio do módulo PAR do SIMEC (<http://simec.mec.gov.br>) e a escolha das escolas participantes ficou a critério dos Estados. O MEC sugere a seguinte priorização:

- Escolas que receberam recursos do Ensino Médio Inovador de 2014 -2016;
- Escolas em Estados com baixo percentual de adesão;
- Escolas com índice socioeconômico baixo ou muito baixo;

As Secretarias devem informar ao MEC qual a carga horária de participação das escolas, se 5 ou 7 horas diárias, ou se permitem que as escolas façam essa escolha.

O redesenho curricular que se pretende, reafirma a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo para a proposição de ações e respectivas práticas pedagógicas dentro de cada CIC.

Compreende-se por CIC um campo de ação curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os CIC se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares.

No CIC, a escola precisará indicar os princípios e ações que irá adotar com o objetivo de produzir maior diálogo e interação entre as áreas do conhecimento e componentes curriculares/disciplinas. Os princípios e ações deverão ser articulados em torno da proposição do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador conforme estabelecem as DCNEM.

As Propostas de Redesenho Curricular (PRC) deverão considerar 8 (oito) Campos de

Integração Curricular (CIC):

- I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- II - Iniciação Científica e Pesquisa;
- III - Mundo do Trabalho;
- IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras;
- V - Cultura Corporal;
- VI - Produção e Fruição das Artes;
- VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
- VIII - Protagonismo Juvenil.

No momento da adesão, as Secretarias deverão acatar os 4 Campos de Integração Curricular (CIC) obrigatórios:

- I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática), que não pode ser alterado
- II - Iniciação Científica e Pesquisa;
- III - Mundo do Trabalho e Produção e Fruição das Artes;
- VIII - Protagonismo Juvenil.

Sendo o CIC I obrigatório, poderão alterar um dos CIC II, III ou VIII pelos CIC IV, V, VI ou VII.

Os demais CIC serão escolhidos pela escola, considerando o mínimo de 5 CIC a serem trabalhados.

As ações dentro de cada CIC deverão visar à interação direta com o estudante, podendo também, incluir ações de formação dos professores e adequação dos ambientes escolares. É essencial que as ações elaboradas para cada CIC sejam pensadas a partir das áreas de conhecimento, contemplando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e envolvendo temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento. (PROEMI, 2013)

Destaca-se que as DCNEM apontam que as propostas curriculares deverão contemplar os seguintes aspectos: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como

princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

Desta forma, compreende-se que os conhecimentos e a produção dos mesmos, deverão dialogar com o projeto de vida dos estudantes, na diversidade de contextos que compõem a realidade, e os conteúdos dos componentes curriculares/disciplinas devem articular-se entre si, o que pressupõe um currículo flexível e elaborado a partir das quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

## **2.6. Órgãos responsáveis pelo Programa**

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o órgão financiador, responsável pelo cadastro e análise da documentação relativa à habilitação da instituição proponente, indicação orçamentária, trâmites processuais relativos à formalização, repasses dos recursos, acompanhamento da execução financeira e análise da prestação de contas, de acordo com as normas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador.

O Ministério da Educação, via Fundo Nacional da Educação (FNDE), destinar às escolas recursos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para garantir as condições de implantação do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas indicadas pelas Secretarias. Assim, as escolas recebem por meio de suas Unidades Executoras Próprias (UEX), recursos de custeio e capital, tomando como parâmetros os intervalos de classe de número de alunos matriculados no ensino médio da unidade educacional, extraído do censo escolar do ano anterior ao do repasse, a carga horária escolar e os correspondentes valores de referência, conforme as tabelas

De acordo com o documento de Orientação do PROEMI (2013) a destinação dos recursos ocorre nos moldes e sob a égide das 20 normas do Programa Dinheiro Direto na Escola e do Programa Ensino Médio Inovador em vigor. Às escolas que realizarem adesão serão destinados, por meio de suas Unidades Executoras (UEX) próprias, recursos de custeio e de capital, tomando os intervalos de classe de número de alunos matriculados no ensino médio da unidade educacional extraído do censo escolar do ano anterior ao do repasse, a carga horária escolar e os correspondentes valores de referência, seja de 5 horas/dia, oferta

do Ensino Médio Noturno (Tabela 1) ou de Tempo Integral de 7 horas/dia já instituída (Tabela 2).

**Tabela 1:** Escolas com Jornada Escolar de 5 (cinco) Horas Diárias e/ou com Oferta de Ensino Médio no Período Noturno.

Intervalo de classe de número de alunos matriculados no Ensino Médio da unidade educacional	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
10 a 50	7.000,00	3.000,00	10.000,00
51 a 100	14.000,00	6.000,00	20.000,00
101 a 300	21.000,00	9.000,00	30.000,00
301 a 500	28.000,00	12.000,00	40.000,00
501 a 700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701 a 900	42.000,00	18.000,00	60.000,00
901 a 1100	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1101 a 1300	56.000,00	24.000,00	80.000,00
1301 a 1400	63.000,00	27.000,00	90.000,00
Mais de 1401	70.000,00	30.000,00	100.000,00

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file>

**Tabela 2:** Escolas com Jornada Escolar em Tempo Integral de, no Mínimo, 7 (sete) Horas Diárias

Intervalo de classe de número de alunos matriculados no Ensino Médio da unidade educacional	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
10 a 50	9.800,00	4.200,00	14.000,00
51 a 100	19.600,00	8.400,00	28.000,00
100 a 300	29.400,00	12.600,00	42.000,00
301 a 500	39.200,00	16.800,00	56.000,00
501 a 700	49.000,00	21.000,00	70.000,00
701 a 900	58.800,00	25.200,00	84.000,00
901 a 1100	68.600,00	29.400,00	98.000,00
1101 a 1300	78.400,00	33.600,00	112.000,00
1301 a 1400	88.200,00	37.800,00	126.000,00
Mais de 1401	98.000,00	42.000,00	140.000,00

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file>

Aos valores das Tabelas 1 e 2 será acrescido adicional de 10% (dez por cento) para escolas cadastradas como rurais no censo escolar do ano anterior ao da adesão e/ou que possuem Indicador de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Os recursos financeiros previstos serão destinados ao desenvolvimento de propostas curriculares no ensino médio regular, na forma especificada nas Propostas de Redesenho

Curricular (PRC), devidamente aprovados pelos Comitês do Programa Estaduais e Distrital e poderão ser empregados em:

I - Na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários à implementação da Proposta de Redesenho Curricular;

II - Na aquisição de equipamentos e mobiliários necessários à implementação da Proposta de Redesenho Curricular; e

III - No ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos alunos monitores, selecionados a partir de critérios definidos pelas secretarias de educação, que atuarão como auxiliares dos professores na implementação da Proposta de Redesenho Curricular.

A Coordenação Geral do Programa é da responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), através da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), por meio da Coordenação Geral do Ensino Médio (COEM) com a competência de estabelecer ações e estruturas para implantação, implementação, monitoramento e avaliação do Programa. Incumbe-lhe a liberação dos recursos a relação nominal das escolas que aderiram ao Programa, a assistência técnica às secretarias de educação Estaduais e Distritais fornecendo-lhes as orientações necessárias para que seja assegurada a implementação das PRC, realizar as atividades de acompanhamento e avaliação, de maneira a garantir a aplicação dos recursos das escolas beneficiárias e o cumprimento das metas, acompanhar as taxas de aprovação, reprovação e abandono da base de dados do INEP e outras informações que venham a ser solicitadas às secretarias de educação (PROEMI, 2013).

As secretarias de educação Estaduais e Distritais também são responsáveis pela coordenação do Programa Ensino Médio Inovador, tendo como responsabilidades: Estruturar o planejamento para a implementação do Programa especialmente a ampliação gradativa da carga horária e garantia de lotação dos professores em uma única escola; Selecionar e indicar as escolas que participam do programa; Constituir um Comitê Gestor do Programa; Analisar as propostas de redesenho curricular e orientar as escolas para possíveis ajustes; Estabelecer instrumentos de acompanhamento e avaliação da implantação do Programa nas escolas;—Garantir livre acesso aos órgãos de acompanhamento, fiscalização e auditoria; Encaminhar ao Conselho Estadual de Educação (CEE) as mudanças curriculares e da carga horária; Registrar a quantidade de alunos em tempo integral; Garantir que as escolas participantes do Programa indicam essa

situação e zelar para que as UEx/escolas cumpram as disposições constantes na Resolução do Programa Ensino Médio Inovador.

## **2.7. O papel das escolas face à implantação do PROEMI**

As escolas inseridas no Programa Ensino Médio Inovador deverão:

- Informar que participam do Programa Ensino Médio inovador;
- Desenvolver sua Proposta de Redesenho Curricular
- Efetivar, por meio do PDDE Interativo, a adesão ao Programa Ensino Médio Inovador; encaminhar para análise da EEx à qual está vinculada a escola;
- Disponibilizar informações e dados escolares que contribuam para o registro institucional do Programa, bem como para a disseminação de experiências educacionais significativas;
- Participar de reuniões técnicas e eventos de formação, promovidos pelas secretarias de educação dos Estados e do Distrito Federal e pela SEB/MEC, que contribuam para a sustentabilidade e aperfeiçoamento do Programa.
- Elaborar Relatórios de Atividades via Sistema PDDE Interativo;
- Indicar um coordenador pedagógico ou professor para coordenar e articular as ações de organização curricular propostas;
- Proceder à execução e à prestação de contas dos recursos de acordo com as normas vigentes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Ensino Médio Inovador;
- Zelar para que a prestação de contas seja acompanhada dos comprovantes referentes à destinação dada aos recursos de que trata esta Resolução (notas fiscais, faturas, recibos);
- Garantir livre acesso às suas dependências a representantes da SEB/MEC, do FNDE, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo federal e do Ministério Público, prestando-lhes esclarecimentos e fornecendo-lhes documentos requeridos, quando em missão de acompanhamento, fiscalização e auditoria.

## **2.8. Papeis da Equipe Pedagógica e do Articulador do Programa**

A equipe pedagógica da escola deverá participar de todo o processo de redesenho do currículo tendo como coordenador dos trabalhos o professor articulador das ações que deverá ser escolhido pelo conjunto de professores e coordenadores da escola. O articulador deverá ser um coordenador pedagógico, ter cargo equivalente ou ser professor do quadro permanente, possuindo formação e perfil para exercer as seguintes atribuições:

- Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das ideias e ações propostas pelos professores, visando à elaboração da Proposta de Redesenho Curricular (PRC) da escola, em consonância com o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador, as orientações curriculares das Secretarias Estaduais e Distrital e o Projeto Político Pedagógico da escola;
- Promover as articulações curriculares necessárias, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas no Projeto de Redesenho Curricular;
- Coordenar e acompanhar a execução das ações de redesenho do currículo da escola; e elaborar Relatórios de Atividades via Sistema PDDE Interativo.



## PARTE II – QUESTÕES METODOLÓGICAS

### 3.A INVESTIGAÇÃO: QUESTÕES E OBJETIVOS

Neste capítulo apresentam-se os aspectos metodológicos que caracterizam esta pesquisa, com vistas a atingir os objetivos traçados, ao mesmo tempo em que se responde ao problema de pesquisa.

#### 3.1 O *locus* da investigação

Esta pesquisa teve como *locus* o Colégio Estadual Petrônio Portela, foi escolhido pela curiosidade desta pesquisadora em averiguar informações referentes ao desenvolvimento de sua metodologia, no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Essa metodologia objetiva inovar o Ensino Médio brasileiro a partir do uso de novos métodos de ensino que

elevem o desempenho escolar dos estudantes. A escola tem apresentado resultados positivos em relação à elevação das notas dos alunos, que se encontram acima do nível brasileiro, quando se fala em Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, obtidos através de avaliações externas para auferir a qualidade do ensino em nível nacional, promovidas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mantido pelo Governo Federal. Pelas projeções de notas nos anos de 2011 a 2017, verificou-se crescimento ao longo dos anos, conforme pode-se verificar na Tabela 3.

**Tabela 3 - Resultado IDEB**

ANO	IDEB	PROJEÇÃO IDEB	MUNICÍPIO IDEB
2005	0.0	-	2.5
2007	0.0	0.0	2.7
2009	3.0	0.0	2.6
2011	3.3	3.1	3.2
2013	0.0	3.4	2.9
2015	5.2	3.7	4.0
2017	-	4.0	5.2
2019	-	4.3	4.2
2021	-	4.5	4.5

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2018).

### 3.1.1 Estrutura Física

O Colégio Estadual Petrônio Portela (CEPP) situa-se na Rua do Paturi, n. 115, Quadra 30, Lote I, no centro do Distrito de Pilar, Município de Jaguarari, Estado da Bahia, Região Nordeste do Brasil. Essa localização é privilegiada, pois se encontra próxima da avenida principal, a Avenida Caraíba, onde se concentram bancos, comércio, posto de saúde, clínica dentária e consultórios médicos. A escola oferece aos seus 475 alunos – oriundos da sede, dos povoados circunvizinhos e da zona rural – o Ensino Médio, em concomitância ao ensino profissionalizante, Médio Técnico - PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) Agronegócio, justificando, assim, uma carga horária que se estende entre os três turnos.

Este colégio foi fundado no ano de 1980, tendo sua data inaugural em 11 de abril daquele ano, no governo de Antônio Carlos Magalhães, governador do Estado da Bahia, Brasil. A unidade de Ensino foi construída pela empresa estatal denominada Caraíba Metais para atender à demanda dos alunos da época, sendo mais tarde doado ao Governo do Estado. Em 1980, iniciou apenas com o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série nos turnos matutino e vespertino, 5ª e 6ª série no turno matutino, somente a partir de 1982, passou a funcionar o turno noturno, com turmas de 5ª a 8ª séries.

No que diz respeito à infraestrutura da escola, conta-se com 12 salas de aulas; 34 funcionários; sala de diretoria; sala de vice; sala de professores; laboratório de ciências; quadra de esportes descoberta; cozinha; biblioteca; banheiro dentro do prédio; sala de secretaria; banheiro com chuveiro; almoxarifado; e área verde.

**Figura1:** Pannel da Fachada do Colégio Estadual Petrônio Portela – Área externa



Fonte: A própria autora

**Figura 2:** Colégio Estadual Petrônio Portela – Área interna



Fonte: A própria autora

O pátio do colégio é determinado por ser um espaço físico destinado a realizações de atividades, possibilitando assim diversas atividades externas tais como: reuniões com os pais e comunidade escolar, dança, peças teatrais, atividades físicas, além de outros tipos de eventos que acontece na escola. Também é no pátio que os alunos recebem as refeições que são oferecidas pela escola.

A biblioteca da escola é um elemento importante no espaço para a construção da aprendizagem, pois permitem que os alunos desempenhem diversas atividades, de leitura, de produção e de pesquisa.

**Figura 3: Biblioteca**



Fonte: Fotos do acervo da autora

**Figura 4: Quadra Esportiva**



Fonte: Fotos do acervo da autora

No dia a dia a quadra esportiva é utilizada para as aulas de educação física. Além das atividades esportivas, os alunos deixam as salas de aula para usar a quadra em atividades de outras disciplinas. Percebe-se que os alunos gostam de estar na quadra esportiva.

**Figura 5:** Sala de projeção



Fonte: Fotos do acervo da autora

A sala de projeção ou projetores de imagem em geral é uma ferramenta tecnológica cada vez mais utilizada pelos professores e alunos como recurso pedagógico. As vantagens são muitas, pois ele permite que se escape do ritmo comum das aulas expositivas em lousas e também facilita a observação de imagens e animações didáticas.

### **3.1.2 Hierarquia Funcional**

A escola possui uma hierarquia funcional, tendo à frente da escola uma Diretora e uma Vice-diretora, que se responsabilizam pelos processos administrativos, pedagógicos e disciplinares, respondendo por todos os acontecimentos da unidade de ensino. Todo o corpo escolar subordina-se ao Diretor. A Coordenadora Pedagógica é a profissional que desempenha função de apoio pedagógico com o corpo docente e está diretamente subordinada à Direção escolar.

A escola conta com 22 professores do Ensino Regular, que se responsabilizam pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos, respondendo diretamente à Coordenadora Pedagógica e indiretamente à Direção.

### **3.2 Escolha dos sujeitos da pesquisa**

Para verificar se o PROEMI, promove inovação pedagógica, delimitamos nosso estudo ao universo composto por 5 profissionais da hierarquia escolar – 1 Diretora, 1 Coordenadora Pedagógica, 3 Professores e 22 alunos participante do PROEMI, no ano letivo de 2018. Sendo que, a realização da entrevista se deu de forma individual e também através de grupo focal.

Optamos por escolher esses sujeitos de segmentos diferentes com o intuito de entender e confrontar as falas obtidas para identificar se realmente é possível chamá-las as práticas pedagógicas desenvolvidas de inovadoras.

### **3.3 Abordagem qualitativa de viés etnográfico**

A abordagem utilizada, no âmbito deste trabalho, foi de natureza qualitativa de viés etnográfico. Esse tipo de pesquisa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais Empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, Denzin e Lincoln et al. (2006) colocam que os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 43), as pesquisas qualitativas são mais apropriadas para investigar os fenômenos humanos, para que “tentemos conhecer as motivações, as representações, consideremos os valores, [...], deixemos falar o real a seu modo e o escutemos”.

Já Lapassade (2005, p. 82) complementa confirmando que, “[...] a pesquisa etnográfica pode ser descrita como um encontro social”, como, aliás, é feita na tradição interacionista, em que se considera, precisamente, que o trabalho de campo pode ser ele mesmo o objeto de uma sociologia. Dessa forma, a interação entre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa favoreceu a recolha de dados, com a realização de entrevistas e observação direta do contexto investigado e das situações nele ocorridas.

Complementando Leininger (1985), define etnografia como um processo sistemático de observar, detalhar, descrever, documentar e analisar o estilo de vida ou padrões específicos de uma cultura ou subcultura, para apreender o seu modo de viver no seu ambiente natural.

Assim, no espaço de recolha e análise dos dados deste estudo, foram consideradas as relações e interrelações estabelecidas entre os educadores e os educandos nos processos pedagógicos das aulas do PROEMI. Nas estratégias de investigação adotadas nesta pesquisa, identificada como etnográfica, a investigadora estudou o grupo social em seu ambiente natural, por um longo período de sete meses coletando, primariamente, dados observáveis numa perspectiva participante de observação.

Esta prática pode ser justificada face ao processo de interação, interrelação e de vivência dos sujeitos envolvidos, fato este, imprescindível à caracterização do ambiente natural, ambiente escolar, no qual a pesquisa foi realizada. A relação humana nela existente, professor/professor; professor-alunos, contribui como fonte direta para a recolha dos dados, em que o pesquisador é o seu principal instrumento de coleta. (SOUSA, 2001; FINO, 2003; CRESWELL, 2007; LAPASSADE, 2005).

A vivência deste estudo no âmbito da pesquisa qualitativa de perspectiva etnográfica possibilitou investigar a inovação pedagógica nas práticas pedagógicas PROEMI. Neste sentido, o exercício de acompanhar todo o processo formativo e as referidas aulas representaram momentos de relevante significado para esta investigação, no sentido de possibilitar uma melhor interação com o *locus* e os sujeitos da pesquisa, favorecendo uma aproximação e uma melhor compreensão do objeto de estudo aqui investigado.

O grande objetivo deste trabalho foi descrever as práticas pedagógicas aplicadas no PROEMI no Colégio Estadual Petrônio Portela, com intuito de verificar se realmente podem ser consideradas inovadoras. Os estudos naturalistas baseiam-se em estudos descritivos, “procede-se a uma narrativa ou descrição de fatos, situações, processos ou fenômenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido diretamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (AFONSO, 2005, 43). Como tal, o investigador frequenta o local de estudo porque quer conhecer e compreender o contexto. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994,

p. 48) defendem que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 57) defendem que “a tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspectos dela designa-se por etnografia”. Esta desenvolveu-se numa abordagem metodológica qualitativa, “caracterizada pela observação profunda e a descrição pormenorizada, para se compreenderem as pessoas, as suas ações, os valores que as orientavam e o significado que lhes atribuía” (ESTEVEES, 2008, p.111).

Na opinião de Spradley (1979, citado por FINO, 2000, p. 149), “a etnografia é o trabalho de descrever uma cultura, e o objetivo do investigador etnográfico é compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos dessa cultura”. Mas antes de compreender, o investigador precisa descobrir as interações sociais entre os vários colaboradores da organização. A descrição é uma característica fundamental no trabalho de investigação etnográfica. Esta marca a diferença entre a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida (GRAUE & WALSH, 2003).

Na investigação etnográfica, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Estes, ao recolherem dados descritivos, abordam o contexto estudado de forma minuciosa. Sendo assim, os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Para esse efeito o investigador qualitativo não pode separar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto (BOGDAN &BIKLEN,1994).

De acordo com o pensamento de Brazão (2008, p. 137) “na fase descritiva é necessário manter o esforço descritivo inicial para explicar a realidade observada e que esse é o ponto de partida para a credibilidade dos resultados e do processo de investigação”. De acordo com o autor citado, na fase interpretativa, o investigador utiliza referências precisas que considera oportunas, analisa, interpreta e compreende os fenômenos em estudo.



A utilização da metodologia etnográfica na compreensão das relações interpessoais é uma ferramenta útil para aprender com as pessoas e não para avaliá-las. Lapassade (2005) define bem o termo etnografia como:

Descrição (grafia) de um *ethos* (termo que designa um povo, uma cultura). O trabalho etnográfico de campo implica fundamentalmente a observação participante (noção que define ao mesmo tempo a etnografia em seu conjunto e as observações prolongadas feitas no campo ao participar da vida das pessoas), a entrevista etnográfica (que não se concebe, em geral, sem dispositivo de observação participante) e a análise de “materiais” oficiais e pessoais (diários pessoais, cartas, autobiografias e relatos de vida produzidos conjuntamente pelo pesquisador e pelo sujeito). (LAPASSADE, 2005, P.148)

O trabalho aqui descrito enfatizou a importância de entender o fundamento do método etnográfico para poder interpretar os fatos, interagir e compreender as vozes dos sujeitos sociais, partindo da oralidade de todas as pessoas investigadas, durante a permanência da pesquisadora no campo. O diálogo foi sempre gravado com a devida permissão das pessoas investigadas.

A linguagem aqui é um forte fator de mediação para apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização. Há toda uma gama de gestos e expressões densas de conteúdos indexais importantes para a compreensão das práticas cotidianas. Verifica-se, inclusive, que o tipo de pesquisa mais adequada para a etnopesquisa em educação aproxima-se mais dos esquemas livres e flexíveis, como dissemos mais no alto, enveredando, também, pela captação de diálogos nos processos de interação (MACEDO, 2000, p. 164).

Portanto, neste tipo de pesquisa o investigador não se omite às entrevistas e conversas informais, pois torna-se necessário entender as falas dos sujeitos durante a sua ação, considerando todos os recursos como, fotos, gravações, diário de campo, pois na realização do trabalho de campo é necessário que haja a relação entre a fundamentação teórica com o objeto da pesquisa, ou seja, o tema específico da pesquisa e o campo onde a pesquisa foi realizada.

O estudioso em etnografia trabalha com um tipo de pesquisa que se vê diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor (ANDRÉ, 1995, p. 20).

Na pesquisa qualitativa, torna-se necessário a interação entre os sujeitos investigados e o pesquisador, uma vez que o ser humano vive em grupos na dependência um do outro. Assim, na perspectiva do interacionismo simbólico, o pesquisador não encontra os seus

questionamentos prontos porque não é uma aplicação de forma sistemática de sentidos. As pessoas vivem, por intermédio do seu convívio social, criando maneiras de relacionar-se com o mundo; e, diante da ação coletiva é que ocorre o processo de interpretação para o estudo.

Os dados recolhidos resultam dos documentos do arquivo da escola, da observação participante, e principalmente dos relatos colhidos na entrevista. Segundo Lapassade (1993), os dados recolhidos na investigação etnográfica ocorrem de várias fontes, principalmente entrevista etnográfica, conversações ocasionais, observação participante. O investigador observa e vive com as pessoas e participa nas atividades e o estudo dos documentos oficiais, mas principalmente os documentos pessoais.

### **3.4 Instrumentos e técnicas de recolha dos dados**

Para o desenvolvimento desta pesquisa etnográfica, foram selecionados alguns instrumentos e técnicas para que a coleta de dados representasse de forma transparente o cotidiano dos contextos de aprendizagem propostos pelo Programa estudado. Assim, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados e técnicas de trabalho: observação participante, diário de campo, entrevista e análise de documentos.

#### **3.4.1 Observação Participante**

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. Tem como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.

Segundo os meios utilizados, a observação pode ser estruturada ou não estruturada. Segundo o grau de participação do observador, pode ser participante ou não participante. (GIL, 2014). Portanto, o desenrolar das observações foram feitas de forma participante e sem roteiro de estruturação, visto que, durante os momentos de visita ao lócus íamos

dialogando com os sujeitos de modo informal, anotando sempre as ações desenvolvidas pelo sujeito e somente no final do processo da pesquisa foi feita uma análise das observações realizadas.

O registro da observação se faz geralmente mediante diários ou caderno de notas. O momento mais adequado para o registro é, indiscutivelmente, o da própria ocorrência do fenômeno. Entretanto, em muitas situações é inconveniente tomar notas no local, pois com isso elementos significativos da situação podem ser perdidos pelo pesquisador, e a naturalidade da observação pode ser perturbada pela desconfiança das pessoas observadas.

Por essa razão, é convenientemente que o pesquisador seja dotado de boa memória e que se valha dos recursos mnemônicos disponíveis para melhorar seu desempenho. Também podem ser utilizados outros meios para o registro da observação, tais como gravadores, câmeras fotográficas, filmadoras etc. Há, porém, que se considerar que em muitas situações a utilização desses instrumentos é contraindicada, pois podem comprometer de forma definitiva o processo de observação. (GIL, 2014).

No desenvolvimento da pesquisa optou-se por usar a observação participante é uma técnica de recolha de dados que nos permite explorar, com mais detalhe, a dinâmica da escola, vendo os sujeitos em ação (SANTOS, 2007). Esta situação acontece porque “o investigador participante consegue aceder com maior facilidade aos problemas mais sensíveis de uma comunidade, porque também os vive” (ESTEVES, 2008, p. 110). Na verdade, o observador participa na vida do grupo por ele estudado (ESTRELA, 1994). O estudo realizado neste projeto de investigação tem por base a observação participante que, de acordo com Estrela (1994, p.35), “corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto”.

**Figura 6:** Ambiente natural das oficinas



Fonte: Própria autora

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150) o êxito “de um estudo de observação participante em particular baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo”. Estes autores defendem que as notas de campo são indispensáveis para a observação participante. Aliás, se o produto da observação for notas de campo, a investigação é qualitativa (TUCKMAN, 2000).

Como salienta Afonso (2005), um dos princípios essenciais da pesquisa etnográfica é a presença prolongada do investigador nos contextos que são objeto de investigação. Por isso, esta estratégia é também frequentemente denominada por observação participante, trabalho de campo ou pesquisa no terreno (fieldwork).

A investigação etnográfica é baseada fundamentalmente na entrevista etnográfica e observação participante. Estas observações são prolongadas e o próprio investigador participa na vida das pessoas (LAPASSADE, 1993). No caso concreto este estudo etnográfico pertence ao grupo da observação participante completa porque o investigador já está no terreno onde vai fazer as pesquisas.

Na investigação qualitativa o investigador encontra-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos na escola e outros locais por eles frequentados. “Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às tarefas cotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores” (BOGDAN &BIKLEN, 1994, p.113). O observador e investigador participarão da vida da população observada (contexto escolar) e “a observação é o produto do sentido que o observador confere ao objeto observado” (SOUSA, 1997, p.7).

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. A técnica de observação participante foi introduzida na pesquisa social pelos antropólogos no estudo das chamadas “sociedades primitivas”. A partir daí passou a ser utilizada também pelos antropólogos nos estudos de comunidades e de subculturas específicas. Mais recentemente passou a ser adotada como técnica fundamental nos estudos designados como “pesquisa participante” (BRANDÃO, 1981).

A observação participante pode assumir duas formas distintas: (a) natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; e (b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação. Na observação artificial, o observador depara-se geralmente com mais problemas que na observação natural.

Em primeiro lugar, precisa decidir se revelará o fato de ser um pesquisador ou se tentará a integração no grupo utilizando disfarce. Depois, precisa considerar, no caso de não revelar os objetivos da pesquisa, se as suas atividades disfarçadas podem prejudicar algum membro do grupo, e, nesta hipótese, se os resultados que vierem a ser obtidos são tão importantes para prejudicar sua aquisição com esses riscos. Para essa observação participante, assumimos a forma natural.

A observação participante apresenta, em relação às outras modalidades de observação, algumas vantagens e desvantagens. As principais vantagens podem ser assim relacionadas, com base, principalmente, nas ponderações do antropólogo Florence Kluckhohn (1946, p. 103-18):

- a) “Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos”
- b) “Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado”.
- c) “Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados”.

Para um bom desenvolvimento na pesquisa torna-se necessária a construção de vínculos com os sujeitos da pesquisa para obter um melhor acesso ao local e uma constante presença do pesquisador nas atividades do grupo, compartilhando também com os processos subjetivos como afetos e interesses que envolvem a vida cotidiana das pessoas em estudo, uma vez que a observação participante tem como finalidade a coleta de dados.

### **3.4.2 Diário de Campo**

As notas de campo constituem os dados para o projeto de investigação qualitativa. Por sua vez, a análise destes dados significa a utilização dos mesmos para responder às questões da investigação (TUCKMAN, 2000). Durante o trabalho de campo, é fundamental que se registre tudo. O Diário de Campo consiste num instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador no seu dia-a-dia. Nele se anota todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos. Sobre este instrumento, Macedo (2000, p. 196) faz a seguinte explicação:

Além de ser utilizado enquanto um instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado também como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. Diria que, é um instrumento de grande relevância para acessar os imaginários envolvidos na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista.

As notas de campo compõem-se de duas partes. A primeira parte é descritiva, em que o investigador capta uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. A outra é reflexiva – a parte que apreende mais do ponto de vista do observador, as suas reflexões e preocupações. Na parte descritiva das notas de campo o investigador procura registrar objetivamente os detalhes do que ocorre no campo, em vez de ser resumido (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Por isso, as notas de campo são tanto descritivas como interpretativas. Estas descrevem não apenas o que ocorreu, mas, muitas vezes, o porquê e também as razões (TUCKMAN, 2000).

Para Lourau (1994) o diário de campo ultrapassa seu quadro técnico de coleta de informações; é; frequentemente, também um diário de pesquisa. O texto institucional se mostra, não somente oferece seu quadro de referência, mas orienta, implicitamente, a observação, informa os dados que se coleta, excluindo outros.

Para Araújo et al. (2013, p. 54): [...], o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. No caso da formação de pesquisadores, o diário, nos fala Borba (1997, p. 21-22),

Torna-se uma prática regular de escrita de um texto nosso, com o objetivo de uma maior competência de escrita e de articulação dos nossos espaços de reflexão, um dispositivo que coloca a nu nossas relações, e que, assim, nos ajuda a compreendê-las em profundidade.

Os diários abrangem geralmente um período previamente estabelecido um dia, uma semana, um mês ou, por vezes, espaços de tempos maiores - dependendo da informação necessária. Em determinados períodos específicos, no local ou retrospectivamente, pede-se aos indivíduos que digam o que fizeram. Os diários lidam principalmente com comportamentos, e não com emoções, embora possam ser adaptados para servir qualquer outro objetivo que tenha em mente.

No diário de campo foi registrado todas as informações recolhidas, a fim de serem interpretadas, como tempos, espaço escolar, aula de campo, ações dos envolvidos no PROEMI e todas as observações colhidas na escola, proporcionando esquematizar os dados coletados para sua interpretação. Segundo Falkembach (1987, pp.19-24):

[...] os fatos devem ser registrados no Diário de Campo o quanto antes, se possível, imediatamente depois de observados, caso contrário, a memória vai introduzir elementos que se deram; e a interpretação reflexiva, não se separa de fatos concretos, virá frequentemente a deturpá-lo.

Neste sentido, os trabalhos desenvolvidos no PROEMI, pelos alunos (desenhos, pinturas, teatro, dança, jogos matemáticos, redação, leitura e interpretação de textos) fazem parte das notas de campo e foram de grande importância para esse trabalho de investigação.

### 3.4.3 Entrevista etnográfica

A entrevista foi um dos instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa. É um recurso extremamente significativo para a etnopesquisa, pois ultrapassa a simples função de fornecimento de dados no sentido positivista do termo. Pode começar numa situação de total imprevisibilidade, em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com participantes.

**Figura 7:** Pesquisadora entrevistando alunos do PROEMI



Fonte: Própria autora

Sobre a entrevista, Macedo explica que pode ser aberta ou semiestruturada e “se trata de um encontro ou de uma série de encontros face a face entre um pesquisador e atores”. (MACEDO, 2006, p.105); complementa, ainda, que este recurso extremamente significativo para a etnopesquisa visa “a compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em sua linguagem própria” (ibidem).

Lüdke e André (1986, p. 34), discorrem que:

A vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (...) Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial (...).

Na entrevista etnográfica, o investigador não dispõe de um roteiro, pelo contrário, o diálogo foi com naturalidade, onde os entrevistados têm liberdade para responder às



perguntas que desejarem, entendendo os detalhes e os aspectos específicos, através das quais se pretende obter o máximo de informações em seu estágio original de veracidade.

A entrevista é um outro recurso extremamente significativo para a etnopesquisa. Numa etnopesquisa, a entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados no sentido positivista do termo. Comumente com uma estrutura aberta e flexível, a entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade, em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com participantes. Pode-se estruturar-se assim no desenrolar das interações, como é comum nas pesquisas participantes (MACEDO, 2000, p.164).

Assim, nesta pesquisa, optou-se por um trabalho de campo, dando ênfase às entrevistas etnográficas, por ser um procedimento para a realização da pesquisa qualitativa, buscando compreender as falas das pessoas pesquisadas através de um diálogo a dois e em grupo com o propósito de investigar a vivência de uma determinada realidade, com os atores sociais a ter total liberdade de expressar algo que desejem relatar sobre o tema específico. Mas além da entrevista individual foi realizado um momento de entrevista em grupo devido a quantidade dos alunos ser 22, essa foi uma forma eficaz encontrada para o andamento do trabalho.

#### **3.4.4 Pesquisa e análise Documental**

As técnicas de coleta de dados têm em comum o fato de serem aplicadas diretamente às pessoas. Mas há dados que, embora referentes às pessoas, são obtidos de maneira indireta, que tomam a forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos, que são obtidos de maneira indireta.

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos. Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno (GIL, 2014).

O uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental, qualitativa ou quantitativa, favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos,

conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). No contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (ALVES-MAZZOTTI, 1998; LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Assim o pesquisador irá extrair os elementos informativos de um documento original a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada, resultando na conversão de um documento primário em documento secundário. Para Lüdke e André (1986), a análise documental, entendida como uma série de operações, visa estudar e analisar um ou vários documentos na busca de identificar informações factuais nos mesmos; descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse.

Para a realização desta pesquisa, foram considerados os seguintes documentos:

#### DOCUMENTOS OFICIAIS

- a) Programa Ensino Médio Inovador
- b) Projeto Político Pedagógico
- c) Relação dos alunos matriculados no Programa Ensino Médio Inovador.

#### DOCUMENTOS PESSOAIS

- a) Fotos dos educadores ministrando aula no Programa Ensino Médio Inovador.
- b) Fotos dos educandos realizando atividades do Programa Ensino Médio Inovador.
- c) Fotos do pesquisador no *locus* da pesquisa
- d) Registros escritos de atividades realizadas pelos alunos nas oficinas do Programa Ensino Médio Inovador.

Podemos dizer que a pesquisa documental usa como fontes uma série de elementos variados. Esses documentos são utilizados como fonte de informações, indicações e esclarecimento que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador.

A análise dos documentos pode dividir-se em crítica externa e interna, embora estas possam sobrepor-se em grande medida. A crítica externa procura saber se um documento é genuíno (isto é, se não foi forjado) e autêntico (isto é, se é o que pretende ser e se o que diz sobre aquilo é verdadeiro) (BARZUN E GRAF, 1977). Por exemplo, um grupo de observadores pode escrever um relatório acerca de uma reunião em que os seus membros nunca participam. O seu relatório seria genuíno, porque de fato foi escrito por esses observadores, mas não seria autêntico porque eles não estiveram presentes na reunião.

O investigador terá ainda de verificar a assiduidade dos autores de documentos. Quaisquer funcionários que produzam documentos a serem usados em apelos ou reuniões públicas são extraordinariamente cuidadosos e a maneira como encaram um relatório acerca de um aluno é muito diferente se souberem que os pais do aluno ou outras pessoas, e não apenas os seus colegas, vão ver o documento.

**PARTE III – APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E  
ANÁLISE DOS DADOS**

#### **4. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROEMI**

Esta investigação tem como objetivo averiguar informações referentes ao desenvolvimento do Projeto Ensino Médio Inovador (PROEMI) e de sua metodologia que objetiva inovar o Ensino Médio brasileiro, a partir do uso de novos métodos de ensino que elevem o desempenho escolar dos estudantes.

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi instituído pelo MEC através da Portaria nº 971, de 09/10/2009, com o objetivo de garantir o acesso à educação de qualidade e a correção da distorção idade/série dos jovens nessa etapa da educação básica. Propõe uma reorganização curricular que articule as áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), relacionando-as às dimensões do Trabalho, da Cultura, da Ciência e da Tecnologia (Res. nº 02/2012 – CNE). O redesenho curricular do Ensino Médio Inovador propõe que sejam contempladas a iniciação científica e o acompanhamento pedagógico, bem como o foco na leitura e o desenvolvimento da capacidade de letramento dos alunos, como estratégias metodológicas a serem adotadas em um currículo que se pretende inovador. O PROEMI foi implantado no Colégio Estadual Petrônio Portela em 2014. O Governo Estadual busca com essa implantação o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras e a ampliação da permanência dos alunos na escola, como forma de garantir a sua formação integral.

O currículo do PROEMI é orientado pelas DCNEMs (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio). De acordo com essas orientações, a metodologia a ser adotada deve proporcionar a valorização da leitura e do desenvolvimento da capacidade de aprender, de forma investigativa e criativa, bem como a iniciação científica através da articulação teoria/prática. Segundo o programa, a organização curricular pode ser elaborada pela equipe da escola, de forma coletiva, com a participação dos professores, técnicos e gestores que têm autonomia para elaborar um Projeto de Redesenho Curricular – PRC, desde que esteja em consonância com as DCNEMs e as orientações do PROEMI.

O redesenho curricular proposto pelo programa pode contribuir para construir as bases de sustentação para um novo ensino médio no Brasil. O Projeto de Redesenho Curricular – PRC, deve atender às reais necessidades das unidades escolares, sempre procurando melhorar a aprendizagem do estudante.

O Programa Ensino Médio Inovador propõe às instituições que a ele aderirem a atualização de seu Projeto Político Pedagógico – PPP, como movimento inicial para a construção do PRC. A construção do PRC provocou o movimento inicial de engajamento de todos os segmentos do colégio em busca de um objetivo comum: realizar o sonho de construir uma escola pública de qualidade, comprometida com o desenvolvimento de competências nos jovens estudantes que os possibilitem tornarem-se sujeitos autônomos e participativos na sociedade contemporânea.

O CEPP aderiu a cinco macrocampos, a saber: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho, Produção e Fruição das Artes. Vale ressaltar que até o momento os macrocampos, Iniciação Científica e Mundo do Trabalho estão sem professores. Essa pesquisadora observou apenas os macrocampos “Acompanhamento Pedagógico”, “Produção e Fruição das Artes”, “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias”, conforme passamos a descrever a seguir.

O PROEMI foi aderido no CEPP em março de 2014 e desde 2016 tem se destacado pelo trabalho realizado com os jovens que frequentam o programa. Os alunos matriculados devem frequentar as aulas de Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica. Os outros campos são optativos. Para efetuar a matrícula nos macrocampos optativos, a diretora da escola explica para os alunos o que é trabalhado em cada macrocampo. O

aluno faz a matrícula que mais se identifica. O sucesso das oficinas oferecidas pelo PROEMI chamou a atenção de alguns alunos que ainda não tinham concretizado a matrícula, atraídos pelas oficinas foram aos poucos se matriculando.

Os integrantes do PROEMI cada vez mais surpreendem a comunidade escolar e local com mudança nas práticas de ensino e inovando a aprendizagem através das oficinas, facilitando assim o aprendizado de maneira significativa e prazerosa. No macrocampo Acompanhamento Pedagógico são oferecidas aulas de reforço nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

Além disso, o CEPP dispõe de amplos espaços como quadra esportiva, biblioteca, sala de aula, laboratório de química e pátio escolar amplo, o que possibilita uma maior diversificação para que outras oficinas do PROEMI também sejam realizadas nesses espaços.

#### **4.1 Observação no macro campo acompanhamento pedagógico**

As ações neste Campo de Integração Curricular (CIC) deverão possibilitar o desenvolvimento de atividades focadas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, ampliando as atividades que garantam o domínio da leitura, da interpretação, da escrita e do raciocínio lógico, possibilitando a articulação dos conhecimentos linguísticos e matemáticos com as situações do cotidiano dos estudantes, fundamentais para uma aprendizagem significativa. É importante considerar os objetivos e o diagnóstico constantes no Projeto Político Pedagógico como referência para as aprendizagens da Língua Portuguesa e da Matemática, afim de contribuir na definição de conteúdo, metodologias e recursos que deverão ser contemplados nestas atividades. O objetivo é aprofundar conhecimentos específicos da Língua Portuguesa e da Matemática, seja por necessidade ou interesse, por meio de um planejamento flexível, estabelecendo conteúdos e metodologias diferenciadas.

As atividades desenvolvidas neste CIC poderão ser articuladas com outras ações interdisciplinares que potencializem o domínio das habilidades de leitura, interpretação, escrita e raciocínio lógico, e neste sentido, é sugerido o desenvolvimento de atividades

que incluam a criação de espaços/clubes de escritores e leitores, atividades com foco nas Olimpíadas de Língua Portuguesa e Matemática.

**Figura 8:** Alunos realizando atividades de matemática na oficina de Acompanhamento Pedagógico



Fonte: Fotos do acervo da autora

**Figura9:** Presença da pesquisadora no *locus* da pesquisa



Fonte: Fotos do acervo da autora

Durante as observações da prática pedagógica na oficina pedagógica a professora responsável explicou que estava trabalhando o conteúdo que os alunos apresentaram dificuldade de aprendizagem na disciplina de matemática do Ensino Regular. O conteúdo trabalhado foi Matemática Financeira. Ela consiste em empregar procedimentos matemáticos para simplificar a operação financeira a um fluxo de caixa. Explica também



sobre o que é capital, juros e taxas de juros. Vale ressaltar que nas oficinas de Acompanhamento Pedagógico o professor reforça os conteúdos que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem.

Os alunos estavam sendo orientados a promoverem atividades diversas com elementos que possam ser vinculados ao seu cotidiano. O propósito é permitir àqueles com dificuldades de aprendizagem, acompanhar o ritmo da turma a partir das aulas de reforço do PROEMI. De acordo com a professora, cada aluno tem uma maneira própria de aprender. Ela constata que, em geral, estudantes com dificuldades de assimilação do conteúdo repassado pelo professor nas aulas regulares sentem-se inferiorizados por não poderem acompanhar a turma.

No conteúdo de Matemática Financeira além das aulas teóricas, os alunos participam de aula prática. Eles comunicam para a professora a vontade de calcular a inflação negativa da cesta básica brasileira, consumida pela população de Jaguarari, em relação aos meses de julho e agosto de 2018. Eles fizeram pesquisa de preço durante 4 semanas consecutivas em 4 supermercados da localidade.

Através da pesquisa almejam constatar se houve aumento ou não, nos produtos da cesta básica. Desejam também informar que a inflação é muito prejudicial para a economia de um país. E que essa realidade reflete mais na população de baixa renda. Eles se organizaram e formaram 4 grupos, cada grupo ficou responsável para fazer o levantamento de preços da cesta básica nos supermercados da localidade. Fizeram a relação dos principais produtos e foram para o supermercado pesquisar.

No decorrer dos 30 dias, chegaram à conclusão que a inflação é muito prejudicial para a economia de um país. E que essa realidade reflete mais na população de baixa renda. Segundo os alunos, um exemplo para compreender a situação consiste em observar que se a cesta básica passar de R\$ 200,00 para R\$ 250,00 (valor hipotético), para uma família que possui uma renda mensal de R\$ 1.000,00, o impacto causado por este aumento será muito maior, do que para uma família que tenha uma renda mensal de R\$ 4.000,00. Chegaram então a conclusão do quanto o aumento da inflação é maléfica para o equilíbrio econômico da família.

**Figura 10:** Alunos participando da oficina de Acompanhamento Pedagógico (Português)



Fonte: Própria autora

Nessa oficina de Acompanhamento Pedagógico os alunos estavam assistindo aula de apoio pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa. Com o objetivo de dar apoio ao aprendizado ministrado em sala de aula, o programa beneficia alunos matriculados no Ensino Médio Inovador, permitindo a eles o acesso a essas oficinas que são ministradas no contra turno escolar sob a orientação de professores previamente capacitados. Segundo a professora, essas aulas de reforço prepara os alunos para esclarecer todas as dúvidas da aula considerada “normal” e ajudando-o na preparação para as provas do Vestibular e do Enem. Desta forma, o aluno tem mais oportunidade de entrar na faculdade. O que configura uma inovação é o fato de que os alunos têm autonomia para definirem os conteúdos mais relevantes para os exames oficiais como o Enem.

#### **4.2 Observações da produção e fruição das artes**

As ações propostas a partir deste CIC deverão desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística, apreciação, análise, fruição, crítica e produção artística em diversas linguagens (pintura, dança, música, escultura, cinema, teatro, contação de história, literatura e outras), ampliando o desenvolvimento dos estudantes em aspectos relacionados ao senso estético, à relação entre cultura, arte, trabalho, ciências, relações sociais e com ambiente, conectando estes aos conteúdo das distintas áreas de conhecimento que compõem o currículo. As atividades desenvolvidas neste CIC deverão contribuir ampliando as possibilidades de

expressão dos jovens, a partir de seus interesses e necessidades, e poderão estar articuladas com outros CICs e ações interdisciplinares.

Fiquei no *locus* da pesquisa durante três dias para observar a oficina de Produção e Fruição das Artes. A professora explica que a pintura é uma técnica que utiliza pigmentos em forma líquida para colorir uma superfície, atribuindo tons e texturas, esta superfície pode ser tela, papel ou parede. O objetivo dessa oficina é fazer com que os alunos pintem a parede do colégio. Durante a aula ela pede que os alunos esbocem os desenhos em folha de papel madeira. Os educandos colocam em prática o esboço do desenho. Após o término todos os desenhos foram para a votação para que fossem escolhidos os melhores. Depois da votação os alunos foram subdivididos em três grupos.

Um grupo ficou responsável para aprimorar o esboço do desenho escolhido. O segundo grupo esboçou o rascunho na parede do colégio e o terceiro colocou a pintura em prática. O interessante é que todos estavam de acordo com a escolha dos esboços.

**Figura 11:** Alunos realizando atividades na oficina de Produção e Fruição das Artes



Fonte: Própria autora

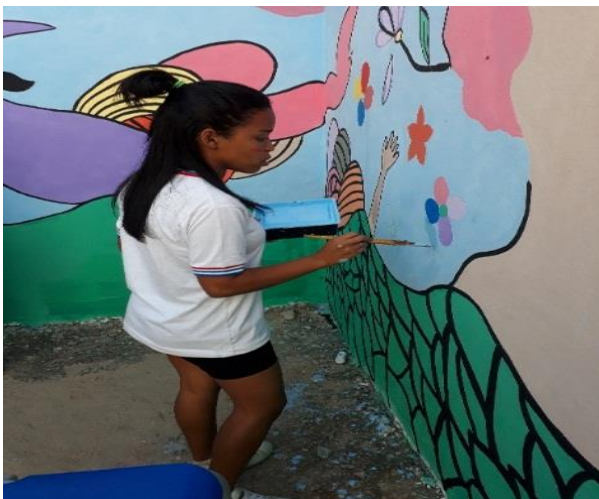
**Figura 12:** Alunos realizando atividades na oficina de Produção e Fruição das Artes



Fonte: Própria autora

A oficina aconteceu fora da sala de aula. Fomos para a lateral da sala dos professores, com o objetivo de dar vida àquela parede. Quando a professora e os alunos chegaram, pegaram todo material necessário para colorir a parede da escola. Os alunos esboçaram na parede os desenhos que foram escolhidos por votação na aula anterior. Todos participaram na execução da atividade. As vezes o professor intervia com o intuito de auxiliar. Percebe-se que as oficinas proporcionam um grande entrosamento entre os participantes, desenvolvendo a noção de respeito, paralelo a isso eles divertem-se bastante ao passo que aprendem fazendo.

**Figura 13:** Alunos finalizando o trabalho de pintura na parede da escola



Fonte: Fotos do acervo da autora

**Figura 14:** Alunos finalizando o trabalho de pintura na parede da escola



Fonte: Fotos do acervo da autora

**Figura 15:** Pintura finalizada



Fonte: Fotos do acervo da autora

Segundo a professora esse tipo de atividade estimula o pensamento e a imaginação criativa, também estimula a criação de técnicas e estilos próprios em pinturas feitas à mão livre, através da atividade artística. Nessa oficina a atividade foi concluída com muito esforço e dedicação de todos os envolvidos. Os alunos sentiram-se muito orgulhosos por terem concluído esse belíssimo trabalho.

Considerando a realidade dos alunos, onde a maioria são financeiramente carentes, o fato de terem acesso à pintura, agrega experiência, pois o contato com as diversas manifestações da arte os coloca inseridos em atividades que estimulam a criatividade e a experiência artística.

#### **4.3 Observação na oficina de comunicação, cultura digital e uso de mídias**

As atividades a partir deste CIC deverão desenvolver processos relacionados à educomunicação para a criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos, possibilitando condições de acesso às diferentes mídias e tecnologias, ferramentas, instrumentos e informações que desenvolvam a ampliação da cultura digital e das suas múltiplas modalidades de comunicação.

As ações deverão contribuir para o desenvolvimento de múltiplas formas de comunicação e processos criativos, proporcionando o domínio dos instrumentos e das formas de comunicação, bem como da reflexão sobre o uso crítico das diversas tecnologias nos diferentes espaços de interação social. A partir de processos criativos, as atividades deverão envolver vivências em espaços de atuação e interação que ampliem a utilização de métodos, técnicas, e dinâmicas, utilizando recursos tecnológicos e compreendendo as novas relações na comunicação, mais democráticas, igualitárias e menos hierarquizadas, poderão ser desenvolvidas uma diversidade de atividades como: *fanzine*, cordéis, informática e tecnologia da informação, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, atividades de pesquisa, dentre outros.

Para garantir a efetividade social, a qualidade pedagógica, a eficiência e a eficácia das ações previstas, o PROEMI acompanha, monitora e avalia os macrocampos através da assiduidade, pontualidade e interesse, trabalhos interdisciplinares individuais ou em grupo, participação e relatórios individuais e em grupo sobre as competências desenvolvidas.

**Figura 16:** Presença da pesquisadora na Oficina de comunicação, Cultura Digital e uso de Mídia.





Fonte: Fotos do acervo da autora

**Figura 17:** Alunos Executando atividades de Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias



Fonte: Fotos do acervo da autora

A observação dessa prática ocorreu em várias aulas, mas destacarei aqui a descrição de algumas que mais chamaram a atenção, onde a professora propôs aos alunos, uma pesquisa a respeito dos Festejos Juninos. Sob a orientação da professora, os alunos formam grupos e dirigem-se até a biblioteca da escola para fazer as escavações nos acervos e na internet. Além dos Festejos Juninos, também foi solicitada a pesquisa de simpatias realizadas nas festas juninas.

Após a execução da atividade proposta, os alunos retornaram para o espaço das oficinas com informações precisas. Em seguida cada grupo apresentou sua pesquisa para os outros

grupos. Após exibição escreveram as simpatias em pequenos cartazes, ilustrando-os, para depois serem expostos pelos corredores da escola. Esta atividade não apontou problemas para os alunos e eles responderam muito bem ao que construíram com o tema Festas Juninas. Não houve intervenção da professora em relação à construção das atividades.

**Figura 18:** Alunos fotografando as pinturas rupestre.



Fonte: Fotos do acervo da autora

**Figura 19:** O aluno localizou uma pintura



Fonte: Fotos do acervo da autora

**Figura 20:** Pintura rupestre nas rochas rochas



Fonte: Fotos do acervo da autora

**Figura 21:** Alunos registrando pinturas encontradas nas



Fonte: Fotos do acervo da autora

Durante uma aula de campo, acompanhei os alunos do PROEMI até a comunidade Lagoa Seca, localizada a 25 km do Distrito de Pilar, para observar a atividade a ser realizada. O objetivo da aula foi conhecer a arte rupestre existente naquela localidade. *Arte rupestre* é o termo que denomina as representações artísticas pré-históricas realizadas em paredes, tetos e outras superfícies de cavernas e abrigos rochosos, ou mesmo sobre superfícies rochosas ao ar livre. Os alunos registraram com os celulares e máquinas fotográficas, a arte rupestre encontrada nas rochas daquela localidade. Muitos alunos conheciam aquelas figuras apenas dos livros didáticos.



Percebi que a aula de campo é muito mais atraente do que a aula considerada “normal”, que na maioria das vezes são aulas tradicionais, onde muitos alunos não se sentem à vontade, ficam tensos, impacientes e contam até os minutos para tocar o sinal para eles saírem da sala. Na aula de campo eles interagiram, participaram ativamente, cumpriram com todas as atividades propostas pelo professor sem reclamar. As figuras 22 e 23 contêm o registro de algumas oficinas executadas pelos alunos, sobre o comando do professor.

**Figura 22:** Professora orientando os alunos na pintura em cerâmica



Fonte: Fotos do acervo da autora

**Figura 23:** Alunos executando pintura em cerâmica



Fonte: Fotos do acervo da autora

Em outro momento de observação a atividade proposta pela professora foi um diálogo informal e espontâneo dos conhecimentos prévios dos alunos sobre pintura em cerâmica.

Alguns se arriscam em responder e outros não. Um aluno diz que “pintura em cerâmica é quando você pega uma cerâmica, esboça um desenho qualquer e pinta”. Após a exposição dos alunos, a professora escreveu o tema na lousa e explica. Alguns questionam “se por um acaso, usar outro tipo de tinta que não seja indicado para cerâmica pode comprometer a qualidade da pintura?”

Em resposta a professora respondeu “lógico que comprometeria”. Após exposição de como trabalhar com a pintura em cerâmica, a professora ensina passo a passo de como desenvolver a atividade. Sobre a sua orientação os alunos produziram verdadeiras obras de arte na cerâmica. Alguns alunos relataram que desejam produzir novas pintura. Esta atividade não manifestou dificuldade de aprendizagem. Os alunos responderam muito bem ao que idealizaram com a arte. Percebi que todos estavam concentrados, motivados a desenvolver sua obra de arte, tal como demonstram as figuras 24 e 25.

**Figura 24:** Confeção de garrafas decorativas



Fonte: Fotos do acervo da autora

**Figura 25:** Exposição das garrafas decorativas



Fonte: Fotos do acervo da autora

Nessa oficina a professora explica passo a passo como são confeccionadas as garrafas decorativas. Os alunos executam conforme orientação da professora, pegam um coador de café descartável e seco, depois tiram todo o pó. Em seguida cortam as beiradas do coador e picotam em pedaços pequenos com a mão. Passam cola na garrafa e sobrepõem o papel na garrafa.

Durante a confecção das garrafas decorativas, os alunos estavam cuidadosos para que seu trabalho saísse perfeito. Eles executaram todas as etapas da confecção, calados para não atrapalhar o trabalho do colega. Quando surgia alguma dúvida em relação ao seu desempenho na confecção das garrafas, eles perguntavam à professora ou aos colegas. Após finalização dos trabalhos os alunos expuseram as garrafas prontas. Percebi que houve pouca intervenção por parte da professora. Essa aula foi formidável e muito proveitosa. Ouvi alguns alunos comentarem que iriam confeccionar mais garrafas para vender aos parentes, vizinhos e amigos.

Outro momento de destaque foi a observação da aula de dança, no primeiro momento o aluno José Henrique, diz que antes de iniciar a dança é necessário fazer o aquecimento do corpo, começando pela respiração abdominal e, pedindo para cada um observar o tempo de sua respiração. A seleção da música para a oficina de dança é realizada pelos alunos, tendo estes levados propostas musicais para o colégio.

**Figura 26:** Aula de dança



Fonte: Fotos do acervo da autora

**Figura 27:** Professores e alunos participando da aula dança



Fonte: Fotos do acervo da autora

**Figura 28:** Pesquisadora no *locus* da pesquisa



Fonte: Fotos do acervo da autora

#### **4.4As práticas do PROEMI e a inovação pedagógica**

##### **4.4.1 Envolvimento familiar no estímulo as práticas do PROEMI**

No Estatuto da Criança e do Adolescente, o art. 55, traz que os pais e ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990). Os pais ao matricular seus filhos em uma instituição de ensino passam parte da responsabilidade de “educar” para a escola e esperam bons resultados, pois muitas vezes não conseguem, por falta de tempo, oferecer uma boa educação em casa e os filhos acabam sendo prejudicados. Azymanski (2001, p. 53) considera que, “[...] Uma instituição não substitui uma família, mas com atendimento adequado, pode dar condições para a criança e ao adolescente desenvolverem uma vida saudável no futuro”. Já Carvalho (2000), diz que a contribuição da família para a promoção do desenvolvimento humano é inegável, mesmo sendo ela apontada como um dos elementos responsáveis pelo fracasso escolar. Contudo, percebe-se diante das pesquisas que as instituições enfrentam dificuldades em realizar um trabalho em conjunto com os pais para melhorar o desempenho escolar, pois a participação efetiva deles (pais) na escola é mínima.

Supõe-se que os pais e ou responsáveis pertencentes às classes populares, sentem-se despreparados para participar do currículo escolar e ajudar de uma forma ou outra a escola. Ademais, Marques (2001, 2002) acredita que os professores, com receios de serem cobrados e fiscalizados pelos pais, acabam distanciando a integração dos pais dos projetos escolares realizados. Lahire (1997), nos resultados de sua pesquisa, considera injusto quando se evoca uma omissão ou negligência dos pais, pois eles participam da vida escolar dos filhos das mais variadas formas, como: castigam-nos quando os resultados não são satisfatórios, compram cadernos, ficam atentos para que os filhos vão para a cama cedo, etc.

Os conhecimentos, valores, e expectativas vindos dos diversos horizontes familiares passam a integrar o campo dos saberes de referência a serem considerados no momento da escolha dos conteúdos escolares (GABRIEL, 2002, p. 79). Neste ponto, Libâneo (2000, p. 85) menciona “A pedagogia familiar não deve estar desarticulada da pedagogia escolar”. O conhecimento não é adquirido somente pelos conteúdos, mas através de toda

experiência que os alunos trazem do seu cotidiano. Paro (2000, p.15) diz que a escola tem falhado “porque não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela com seus educandos.

A aproximação da família nas atividades escolares e no desempenho dos filhos na escola fortalece esta relação. Entretanto, ainda há muito para se fazer para que os pais se conscientizem do papel fundamental para o bom rendimento do seu filho na escola.

Pode-se dizer que a Educação é um dever da família e da escola. Essas duas instituições em conjunto e interação deveriam oferecer apoio e condições no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Contudo, as pesquisas mostram que estas duas instituições vêm trabalhando separadamente, de forma isolada, enquanto uma depende da outra para o bom desempenho escolar do educando. Para Sposito, (2008) escola e família são, portanto, instituições complementares e indispensáveis ao desenvolvimento do ser humano. Diante de tais evidências, torna-se facilmente compreensível a relevância da construção de uma verdadeira parceria entre ambas. Nesse caso, ao observar o dia a dia do campo de pesquisa se nota que os pais estão sempre presentes acompanhando o processo de atividades, desde do início foram chamados para participar, justamente para entender como funciona o andamento do programa.

#### **4.4.2 Apresentação de avaliação dos resultados obtidos pelo PROEMI**

Fazer uma avaliação externa das práticas educativas do PROEMI, envolvendo os gestores, professores, alunos e o ensino como um todo, pode ser um momento crucial para aqueles que estão direta ou indiretamente ligados à educação. Nem sempre essas “avaliações” aplicadas estão realmente atingindo os resultados esperados. Esses medidores da qualidade de ensino nas escolas vêm sendo de certa forma, para muitas escolas uma punição e, para outras, um prêmio. Se o resultado for positivo, a comunidade na geral enxerga a escola com outros olhares, ao contrário é vista como uma escola de fracasso que precisa melhorar e automaticamente “condena” a instituição de ensino como um todo, gestores, professores, alunos, pais e todos que fazem parte da educação escolar. Há autores que nos ajudam a entender que as avaliações externas nas unidades escolares não podem ser interpretadas como uma punição ou reprovação. Mello considera que,

O desenho e a implementação de sistemas de avaliação externa devem, portanto, ser acompanhado de discussão e esclarecimento quanto a seus objetivos, a fim de deixar claro que, ao contrário do que fazem professores e escolas, essa avaliação externa não se destina a reprovar ninguém, mas a fornecer informações aos gestores educacionais e ao público, sobre o desempenho do sistema como um todo, as escolas, regiões, municípios ou Estado que precisam melhorar seus resultados e o que é necessário fazer para promover essa melhoria (MELLO, 1993, p. 101)

Diante disso, as avaliações devem ser encaradas de maneira positiva, diagnosticar as ações que não deram certo é uma oportunidade de garantir mudanças e condições de oferecer uma educação com mais qualidade nas unidades de ensino, portanto,

Está aí um desafio teórico-prático que a nova orientação paradigmática gera: o desafio de colocarmo-nos diante do instrumento da pesquisa e da educação, numa atitude prático-reflexiva, criando e recriando instrumentos que viabilizem a convergência entre o refletir e o agir consciente. E fazer do espaço educativo um lugar privilegiado. Lugar este que possibilite aos sujeitos da educação uma nova relação com o conhecimento. Relação em que a busca de aprender transforma-se numa atitude prático-reflexiva que leva, portanto, a construir conhecimento (VEIGA, et al, 2003, p. 133).

Fazer uma avaliação das ações do cotidiano escolar, investigar os processos implantados, analisarem o que deu certo, revisar os procedimentos, aprimorar o modo de trabalho e obter mudanças naquilo que deu errado, é um mecanismo que as unidades escolares poderiam utilizar constantemente, sem ter necessariamente avaliações externas. No entanto, estas avaliações nas escolas para diagnosticar o desempenho da qualidade de ensino vêm sendo uma preocupação para muitos profissionais e comunidade escolar. Afinal, se a escola apresenta dificuldades para oferecer uma educação de qualidade, mesmo apoiada por programas como o PROEMI, o que fazer para isso? Buscar mudanças nessas unidades para que a escola venha a apresentar um bom índice nessas avaliações é um desafio para os professores, gestores e alunos.

Os resultados apresentados pelo programa desde do início é colocado pelos professores como satisfatório, pois muitos alunos conseguiram avançar depois que passaram a frequentá-lo.

#### **4.5 Análise dos resultados das entrevistas**

Para alcançar os resultados desejados realizamos entrevistas com os sujeitos sobre o Ensino Médio Inovador do Colégio Estadual Petrônio Portela. Onde foram entrevistados



22 alunos, 3 professores, 1 diretora e 1 coordenadora pedagógica. Com essas entrevistas buscou-se analisar o Programa Ensino Médio Inovador.

Após coletar os dados das entrevistas a fase seguinte da pesquisa foi descrição e análise dos dados. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A descrição tem como objetivo organizar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. A partir do material empírico, desencadearam-se dispositivos de análise e interpretação próprio da pesquisa qualitativa. Vale ressaltar que todos os dados são importantes e a sua apresentação fez-se através de quadros e citações retiradas das entrevistas com os atores responsáveis e inseridos no Programa Ensino Médio Inovador.

#### **4.5.1 Entrevista com a Gestora**

Diante de tantas preocupações e questões que envolvem o “sucesso ou fracasso” escolar nas escolas públicas, uma das discussões foi sobre a administração escolar. Autores como, Libâneo (2005), Luck (2000), Paro (2000), Aguiar e Alloufa (1998), Freitas, (2000), Saviani (1997), Campos (s.d), entre outros, trazem algumas reflexões sobre essa temática.

Por ser o gestor escolar quem administra e direciona a educação na escola, acaba sendo o “responsável” pelo “sucesso ou fracasso” escolar. Conforme Luck (2000, p.13) a concepção de administrar está no entendimento de que o importante é fazer o máximo (preocupação com a dimensão quantitativa) e não o de fazer o melhor e o diferente (preocupação qualitativa). Para fazer o melhor necessita-se de uma série de elementos que proporcionem mudanças nas práticas educativas.

Essas mudanças dependem de pessoas que estejam abertas para refletir sobre suas ações, procurem inovar constantemente e obter melhores resultados diante do controle do ensino e aprendizagem. Contudo, o trabalho burocrático do gestor distancia as ações relacionadas às práticas pedagógicas. Paro (2000, p.125) *apud* Campos (s.d. p. 45) afirma que,

Hoje como responsável último pela escola e diante das inadequadas condições de realização de seus objetivos, o diretor acaba sendo o culpado primeiro pela



ineficiência da mesma; perdido em meio à multiplicidade de tarefas burocráticas que nada têm a ver com a busca de objetivos pedagógicos.

Há muitas atividades burocráticas que o gestor vem se preocupando para dar conta de sua função. Além, de todas as documentações que a mantenedora exige para a vida legal da escola, há uma grande preocupação relacionada à questão financeira que torna os recursos insuficientes para que as escolas venham oferecer uma educação de qualidade. Isso tudo dificulta o trabalho do gestor escolar em prol de um ensino de qualidade, segundo os estudos apresentados.

Luck (2000) menciona que até pouco tempo o trabalho de um diretor de escola era repassar informações, controlar, supervisionar e cumprir com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora. Porém, hoje, se espera muito mais de um gestor, ele precisa ir além do burocrático. Poderia solucionar parte do problema se os gestores soubessem dividir as atividades, mas muitos acabam acumulando tarefas e o tempo fica escasso para desenvolver ações pedagógicas e possibilitar mudanças no cotidiano escolar.

Paro (2000, p. 212) diz “(...) que o gestor sendo responsável pela unidade escolar é ele que presta contas para o Estado do que é realizado na escola. Por medo de assumir uma situação que saiu do seu controle e venha a responder por medidas tomadas por outros, faz as coisas centralizarem somente nele”. Contudo, espera-se uma gestão com novas práticas de trabalho.

O gestor, diante de tantas responsabilidades, vem recebendo constantes cobranças relacionadas ao resultado nessa avaliação. Se a escola atinge um bom índice, a sociedade a considera de “sucesso”. Caso não ocorra, é “fracassada, se o aluno reprova é porque os professores que estão em sala de aula não são “bons” e, assim sucessivamente, nessa situação, é comum as reclamações serem dirigidas ao diretor da escola.

O gestor não tem total “autonomia” para tomar todas as decisões, se não for em conjunto. Neste contexto, Freitas, (2000, p. 48), ressalta que “se os educadores não se empenharem, política e tecnicamente, em prol de uma participação efetiva, a reorganização das funções administrativas e da gestão da escola na rede pública continuará ocorrendo com sua ilusória participação nos processos de decisões”. Não há participação quando as decisões

centralizam somente no gestor da escola. Na perspectiva atual, surge a necessidade de uma gestão competente, que seja exercida a partir da democracia.

Luck (2005), em seus estudos, declara que o bom rendimento escolar depende da “boa” administração escolar. Já Libâneo (2005, p. 301) diz que “visando não perder o sincronismo e brilho indispensáveis ao sucesso do ensino aprendizagem, as escolas precisam ser mais bem organizadas e administradas para melhorar a qualidade do ensino, levando os alunos a se sentir envolvidos nas aulas e nas atividades escolares”. Neste sentido, Moraes (1997) explica,

Se estamos preocupados em formar indivíduos autônomos, criativos, críticos, cooperativos, solidários e fraternos, mais interativos e harmoniosos, capazes de explorar o universo de suas construções intelectuais, teremos de optar por um tipo de paradigma educacional diferente dos modelos convencionais atuais e que, por sua vez, foram influenciados por determinadas correntes psicológicas e filosóficas ancoradas num determinado paradigma adotado pela ciência. (MORAES, 1997, p.20).

O local da escola, segundo Paro (2000) deve ser um ambiente mais propício à prática da democracia. Neste aspecto, a qualidade no ensino depende de uma série de elementos que os profissionais da área de educação precisam estar buscando e modificando em relação às suas práticas educacionais e políticas. Estar nessa função não significa ser o detentor da verdade na escola. E seu papel não se resume em apenas cumprir com suas obrigações burocráticas, organizar setores, cumprir com os prazos determinados dos documentos, o papel do diretor de uma escola vai muito além.

A escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de se administrativo ele é um educador (SAVIANI, 1997, p. 208).

Neste contexto, proporcionar ao educando um ensino de qualidade, um lugar significativo, que dê oportunidades para ele ser livre, questionar, participar e se envolver é uma prática inovadora para os profissionais dessa função. O desafio é estar preparado para mudanças, para o inusitado, ainda mais num cenário de grandes transformações na educação e no mundo do trabalho, por isso é necessárias novas metodologias de trabalho para que possamos acompanhar os alunos (as). Portanto, desenvolver um trabalho com qualidade é preciso habilidade e conhecimentos na área pedagógica,

Compreensão dos fundamentos e bases da ação educacional; compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem. E formação dos alunos; conhecimento sobre a organização do currículo e articulação entre os seus componentes e processos; habilidade de mobilização da equipe escolar para a promoção dos objetivos educacionais da escola; habilidade de orientação e feedback ao trabalho pedagógico (LUCK, 2005, p. 85).

Desempenhando essa função com essas competências, outros elementos considerados importantes para o sucesso da escola, ganharão destaques. Por exemplo, a forma como a escola acolhe os alunos neste espaço educativo está correta? As investigações já realizadas e apresentadas nessa pesquisa revelam, em alguns casos, que a aproximação, escola, família e comunidade, supostamente é um dos caminhos para se chegar ao sucesso. Entretanto, deve se considerar quais são as ações que a escola proporciona para a família participar efetivamente da escola, as atividades devem ser pensadas para envolver todos os membros da família no interior do espaço educacional.

Também como a família acompanha o desempenho do filho (a) na escola, pois ela é corresponsável pelo processo de ensino aprendizagem. Outro aspecto que deve ser considerado é se o gestor está preparado para exercer essa função. Quais ações pedagógicas são desenvolvidas na escola para que seja uma escola bem-sucedida? Diante de tantas inquietudes há necessidade de grandes mudanças nas ações dos profissionais das escolas públicas. Ao gestor cabe a responsabilidade de buscar transformações que venham proporcionar melhorias na educação. E foi pensando nessas melhorias, que a Diretora do Colégio Estadual Petrônio Portela, aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador, programa essa que tem como objetivo fortalecer o Ensino Médio no Brasil.

#### QUADRO II: ENTREVISTA COM A DIRETORA

Perguntas	Respostas
Por que o Colégio Estadual Petrônio Portela aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador?	O PROEMI é uma ação do MEC, que visa ampliar os conhecimentos das diferentes áreas de uma perspectiva interdisciplinar e articulada com a realidade dos educandos, por esse motivo fizemos a adesão ao Programa Ensino Médio Inovador e fomos contemplados.

<p>Você percebe alguma mudança na postura dos professores e dos alunos depois que o Programa iniciou no colégio?</p>	<p>Percebo sim. Aqueles alunos que permanecem melhoram a postura frente as atividades e sobretudo o compromisso. Além do fato de uma mudança significativa no comportamento dos envolvidos no projeto.</p>
<p>Quais aspectos a equipe gestora do colégio gostaria de destacar em relação à proposta do PROEMI?</p>	<p>Que todo currículo do Ensino Médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciências, tecnologia e cultura e que se integre a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos quando se trata das disciplinas e de organizações dos trabalhos pedagógicos.</p>
<p>Quais metas o colégio pretende atingir com o PROEMI?</p>	<p>Interação entre os alunos; aperfeiçoamento de habilidades e melhor desempenho nas avaliações qualitativas.</p>
<p>Quais mudanças curriculares foram identificadas com a implementação do PROEMI?</p>	<p>Dentro do currículo, apenas a ampliação dos Macrocampos para dinamizar os conhecimentos e as práticas relevantes do currículo para atingir os diferentes Campos de Integração Curricular. (CIC).</p>
<p>O que o grupo gestor tem feito para resgatar os alunos que não tem frequência assídua nas aulas do PROEMI?</p>	<p>Com frequência passamos nas salas convidando-os e explicando a importância do programa para a ampliação dos saberes.</p>
<p>O que tem desmotivado a maior parte dos alunos a não frequentarem as aulas do PROEMI?</p>	<p>Infelizmente o governo local não disponibiliza transporte no turno oposto.</p>
<p>Fale sobre a integração do projeto de redesenho curricular do Colégio Estadual Petrônio Portela.</p>	<p>É necessário um olhar diferenciado para que a proposta do redesenho curricular seja um diferencial no sentido de garantir a oferta de atividades que atendam aos interesses dos educadores e ao mesmo tempo fortaleçam os processos efetivos de aprendizagens significativas.</p>

Considerando a entrevista da gestora da escola, fica evidente que a mesma sinaliza mudanças comportamentais nos alunos, no que se refere à aplicabilidade do projeto e do envolvimento dos mesmos nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante o PROEMI, com ressalva em relação à clientela da zona rural, que por diversos fatores culturais, econômicos e sociais não conseguem manter-se inseridos nas propostas oferecidas pelos educadores.

Percebi também, que as ações desenvolvidas contribuem para que a interdisciplinaridade aconteça com naturalidade, fazendo com que os aprendizes sintam-se motivados ao ponto de se dedicarem independente da hora aula ofertada pela escola, pois os mesmos muitas vezes frequentam a escola e demais propostas, onde muitas vezes não são direcionados para eles, ficando evidente que a motivação foi despertada e que o interesse pelas atividades favorece uma aprendizagem de forma autônoma, com significado e compromisso.

A aprendizagem não é a simples passagem da ignorância ao saber, sem resistência e sem conflitos. Nesse processo, acontece algo novo que não envolve uma simples reestruturação. Trata-se, pois de um fenômeno a partir do qual um sujeito toma para si uma nova forma de conduta, transforma a informação em conhecimento, hábitos e atitudes novas. (LAKOMY, 2008, p.16)

Assim, todos ganham com o projeto, os alunos que se mostram mais interessados, os educadores que tem menos trabalho com indisciplina, gerando um ambiente agradável para que ocorra o processo de aprendizagem, favorecendo espaço onde a possibilidade de inovar é real.

#### **4.5.2 Entrevista com a Coordenadora Pedagógica**

A coordenadora pedagógica acompanha o processo de aprendizagem dos alunos da instituição de ensino, tanto dos alunos matriculados no Programa Ensino Médio Inovador como também os alunos matriculados no Ensino Regular. Esse acompanhamento pode ser individual quanto coletivamente. Ela promove a integração dos indivíduos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, estabelecendo, de forma saudável, as relações interpessoais entre os envolvidos. É um profissional que atua entre a direção e os educadores, mas também se relaciona com os alunos e os familiares. Ela tem papel estratégico na mediação entre as diferentes instâncias educacionais, exercendo funções de articulação, formação e transformação.

As funções de articulação desempenhadas pela coordenadora pedagógica abrangem professores, familiares de alunos, os próprios estudantes, a legislação educacional e o Projeto Político Pedagógico da escola. É ela quem tem a formação necessária e a responsabilidade de fazer a articulação demandada entre os atores e domínios envolvidos

no processo de ensino e aprendizagem. A coordenadora pedagógica é também quem faz a ponte entre a família e a escola, discutindo aspectos relativos ao rendimento escolar dos alunos e propondo soluções para potenciais dificuldades de aprendizagem ou conflitos disciplinares.

### QUADRO III: ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGOGICA

Perguntas	Respostas
Como você analisa a adesão do PROEMI nesse colégio?	É uma ação louvável, uma vez que o programa visa proporcionar acesso a reforço escolar em turno oposto e aprimoramento das habilidades individuais de cada educando participante, no tocante às artes, iniciação científica.
Fale sobre o papel dos gestores na implementação do PROEMI? Como fazer para que as ações relacionadas ao Programa possam ser acompanhadas de forma articulada?	O papel da gestora é gerenciar recursos, processos e pessoas. Com a articulação do gestor, as ações se fazem de forma articulada com o trabalho pedagógico das disciplinas.
Você percebe algum tipo de participação da comunidade escolar e extraescolar nas ações desenvolvidas do PROEMI no colégio? Destaque.	A participação nessa escola, referente à comunidade escolar, se faz de forma colaborativa. Na comunidade extraescolar percebo a participação, nos momentos em que se solicita parceria, como o correu ano passado com o Projeto Cultural para conhecer aspectos relevantes da cidade de Jaguarari, no Estado da Bahia, Brasil, com a participação de um morador local de nome Crecêncio Ramos.
Você vê possibilidades do PROEMI melhorar os índices das escolas de ensino médio? E quanto à qualidade da educação, qual a sua opinião?	Para que se chegue a esse fim é preciso a adesão dos discentes com compromisso e a participação da família como também, o engajamento de todos nas ações de planejamento para que as ações sejam concretizadas de forma efetiva.
Em termos de infraestrutura técnico pedagógica como está acontecendo o PROEMI no Petrônio Portela?	Em termos de infraestrutura existe uma verba que é destinada para a compra dos materiais necessários. Quanto à questão técnico-pedagógica há uma necessidade de articular o PROEMI com o trabalho das disciplinas. A articulação é muito espontânea, se tem um envolvimento maior do conjunto da escola como PROEMI.
Quais as condições estruturais do colégio para a realização do Programa?	Quanto as condições estruturais do colégio são perfeitas, não temos o que reclamar.

--	--

É evidente a satisfação da coordenadora em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar, alvo da presente pesquisa. A mesma afirma com veemência que as atividades poderão ser utilizadas como apoio pedagógico, levando os alunos a se dedicarem às atividades e com o maior tempo que de costume. Isso significa dizer que o PROEMI proporcionou aos educandos novas oportunidades para que os mesmos desenvolvessem suas habilidades, com dinamismo, descontração, motivação e de certa forma “otimizand” o tempo dos aprendizes no turno oposto, o que já proporciona um maior tempo dedicado a pesquisa que, de certa forma, ocorreu com tranquilidade, uma vez que a unidade escolar fica à disposição daqueles que monitoram todas as práticas desenvolvidas nas atividades oferecidas pelos educadores do Colégio Estadual Petrônio Portela.

Em relação à participação da comunidade, conforme a declaração da coordenadora e baseada na observação é realmente muito participativa, ou seja, a comunidade se envolveu com os projetos desenvolvidos na escola. Portanto, a escola exerce o papel de parceria com a família, a maior parte dos familiares e responsáveis pelos alunos, correspondem aos chamados e convites pela unidade escolar.

Segundo a coordenadora o PROEMI pode favorecer uma melhora nos índices escolares, se realmente família, comunidade, escola e alunos se engajarem no mesmo projeto para que ocorra resultados sustentáveis e consistentes podendo desencadear assim uma inovação que favoreça uma aprendizagem onde as ações planejadas sejam concretizadas de acordo com os objetivos traçados e almejados. Para ela a perspectiva de viagens e acesso a outros ambientes não formais de aprendizagem motiva os alunos, ao ponto de estimulá-los a participar do projeto com mais ânimo e conseqüentemente com melhores resultados, no que se refere ao empenho e aproveitamento escolar.

#### **4.5.3 Entrevista com os professores**

Os professores enfrentam inúmeras dificuldades em sala de aula. Neste sentido eles esperam que os pais possam auxiliar seus filhos no que diz respeito a importância da aprendizagem. Os professores têm obrigação de ensinar e não de ficarem cobrando

frequentemente mais atenção, disciplina, tarefas de casa realizadas, respeito, pontualidade, responsabilidade, enfim, na visão deles o aluno “deveria” chegar na escola sabendo e preparado somente para “aprender”. Mas sabemos que a realidade não é essa. Ao entrar na sala de aula o professor acaba fazendo o papel dos pais e muitas vezes não consegue ensinar. Paixão (2007), Arroyo (2004), Demo (1993), Lahire (2002), Libâneo (2001; 2004) contribuem para essa discussão. Paixão (2007. p. 2) em seus estudos, ao ouvir alguns professores graduandos e de Pós-graduação, percebeu a insatisfação diante dessa situação,

Estes alimentam expectativas de que os filhos/as adquiram na escola hábitos e comportamentos que consideram parte de um repertório de uma criança “educada”, o que esses/as professores/as supõem que os/as alunos/as deveriam adquirir em casa. Declaram enfaticamente: ‘os pais e/ou as mães esperam que realizemos um trabalho que é deles. Nós não temos obrigação de ‘educar’; nossa função, como professor/a, é ‘ensinar’. Afirmam também que este não seria um problema detectado apenas com crianças de famílias pertencentes a camadas populares. Trabalhando em escolas privadas que atendem as crianças de camadas médias, eles/as também se defrontam com expectativas semelhantes.

A aproximação da família supostamente poderia ajudar os professores no bom rendimento escolar do filho. Como os professores não sentem essa presença acabam enfrentando grandes desafios em sala de aula. E assim como os gestores, os professores, na opinião dos pais, são os principais responsáveis pelo bom rendimento do aluno e do sucesso escolar. Há muitos casos que se o aluno não consegue bom desempenho é porque o professor não soube explicar o conteúdo. Os pais acabam conhecendo somente a versão do filho, desvalorizando o trabalho docente. Nesta passagem de Arroyo (2004, p. 37), podemos refletir sobre esta situação,

As condutas dos alunos põem em entredito nossos poderes e saberes, nossas autoimagens doentes. É de maneira radical. Na raiz. Há motivos para perplexidade. Na nova relação com os alunos fica instalada uma nova relação com nós mesmos. Aprendemos e nós aprendemos. As tensões e medos são legítimos. Tensões que partem do choque com as condutas dos alunos, mas que tocam nas raízes mais profundas de nossa docência.

Diante de tantos conflitos e desafios, os professores encontram dificuldades para desempenhar um trabalho com qualidade. Lahire (1997) acredita que pequenas práticas na família poderiam auxiliar na formação de hábitos escolares, como: lista de compras, a utilização de agendas, organização de fotografias (data, local, evento), anotações financeiras, entre outros,



Precisão, regularidade, interiorização, calma, autonomia, ordem, clareza e minúcia, essas são as qualidades indissociavelmente comportamentais e organizacionais que sobressaem de todo um conjunto de elementos em relação ao contexto da entrevista, o estilo do discurso mais do que seu conteúdo. [...] essas qualidades familiares são também qualidades escolares (LAHIRE, 1997, p. 294).

Acredita-se que a família pode interferir para o bom rendimento escolar com apenas pequenas atitudes realizadas no seu cotidiano. Cabe ao professor reflexões e mudanças nos “hábitos” das suas práticas em sala de aula, caso isso não aconteça o problema torna-se cada vez maior. Como afirma Fonseca (1994) “percebe-se a necessidade de repensar os processos de produção e difusão do conhecimento [...] criar novas formas de trabalho [...]”. Nesta perspectiva, Lahire (2002) nos ajuda a entender um pouco melhor esta condição,

As situações sociais nas quais vivemos constituem verdadeiros ‘ativadores’ de resumos de experiências incorporadas que são nossos esquemas de ação ou nossos hábitos que dependemos assim fortemente desses contextos sociais que tiram de nós certas experiências e deixam outras em estado de gestação. Mudar de contexto é mudar as forças que agem sobre nós. (LAHIRE 2002, p. 59).

Assim, os confrontos geram constantes reflexões e diferentes ações frente às fragilidades no âmbito escolar e se fazem necessários para o aprimoramento profissional, sobretudo, na perspectiva de oferecer um ensino com qualidade nas escolas públicas. Portanto, estas questões não deixam de estar relacionadas com a identidade do professor. Souza (2006, p. 20) acredita que é no dia a dia, em sala de aula, que professores constroem sua identidade “entendida como um lugar de lutas, tensões e conflitos, caracterizando-se como um espaço de construção do ser e estar na profissão, que parte do pessoal para o profissional e vice-versa”. Hoje temos claro que ensinar não representa apenas transferir pacotes sucateados como expõe Demo (1993), nem expressa apenas repassar saber, mas,

Seu conteúdo correto é motivar o processo emancipatório com base no saber crítico, criativo, atualizado competente. Trata-se [...] não de controlar a competência de quem “aprende”, mas de abrir-lhe a chance na dimensão maior possível (DEMO, 1993, p. 153).

É importante que toda a equipe pedagógica, direção, docente, pedagogos, estejam apoiados para realizar essas mudanças. Construir práticas educativas em conjunto facilita as tomadas de decisões que venham trazer melhorias ao ensino de qualidade nas escolas, tendo como principal alvo a aprendizagem dos alunos. O sucesso do aluno e a

permanência na escola podem estar vinculados a essas mudanças, a escola é um direito de todos.

Libâneo (2001, p. 81-82), neste aspecto, destaca que a participação em conjunto é de extrema importância para proporcionar um ensino de qualidade, ter lucidez de que tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, além de que são as práticas pedagógicas e curriculares que proporcionaram os resultados melhores na aprendizagem. Entretanto, para isso é indispensável um trabalho em conjunto. Esta participação inclui a intervenção dos profissionais da educação, dos alunos e pais na organização da escola,

A escola tem uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente (LIBÂNEO, 2001, p. 85.)

Desta maneira, o trabalho coletivo proporciona troca de experiências vivenciadas no âmbito escolar que poderão auxiliar na resolução dos possíveis problemas. Assim, nos deparamos com profissionais buscando maneiras de realizar esse trabalho em conjunto, pois nem sempre se tem sucesso devido à pouca participação efetiva de todos os envolvidos na escola. Neste aspecto, Paro (2000) salienta a falta de iniciativa dos professores em realizar um trabalho junto com os pais e mães. Para o autor as reuniões de pais é um encontro propício para incentivá-los na orientação dos bons hábitos de estudo e valorização do saber “parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão por parte dos pais, daquilo que é transmitido na escola; por outro lado, uma falta de habilidade dos professores para promoverem essa comunicação” (PARO, 2000, p. 68). A aproximação com os pais, compartilhar os acontecimentos e o desempenho do filho na sala de aula poderá facilitar as atitudes dos alunos na escola,

[...] pensar nesse tipo de parceria requer então aos professores inicialmente uma tomada de consciência de que, as reuniões baseadas em temas teóricos e abstratos, reuniões para chamar a atenção dos pais sobre a lista de problemas dos filhos, sobre suas péssimas notas, reuniões muito extensas, sem planejamento adequado, onde só o professor pode falar, não tem proporcionado sequer a abertura para o início de uma proposta de parceria, pois os pais faltam as reuniões, conversam paralelamente, parecem de fato não se interessarem pela vida escolar das crianças (CAETANO, 2003, P. 07).

Como as transformações e os conflitos são constantes no cotidiano escolar, envolvendo tanto os profissionais da escola como a família, o Projeto Político Pedagógico da escola, segundo os autores como Veiga (2004), Vasconcellos (2006) e Luck (2006), deve ser construído coletivamente, pois será importante para transformar a realidade da escola, ajudar nas decisões e diagnosticar problemas existentes.

Veiga (1998) acredita que a construção do projeto político pedagógico só será possível se houver condições que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente e competente, sendo que assim não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais ou mobilizá-los de forma espontânea.

#### QUADRO IV: ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Perguntas	Respostas
Há Inovação Pedagógica nas disciplinas do PROEMI? O que é trabalhado nos Macro Campos: Comunicação, Cultura Digital e Mídias, Acompanhamento Pedagógico, Produção e Fruição das Artes?	Todos os professores responderam que sim. Segundo eles a partir do momento que se utiliza técnicas inovadoras para transmitir determinado conteúdo, pode-se dizer que há inovação.  “São trabalhadas as dificuldades apresentadas pelos educandos durante as aulas” (P1)  “São aplicadas novas práticas pedagógicas, através de atividades lúdicas e prazerosas, oferecendo integração e inovação” (P2)  “Trabalho os conhecimentos sobre tecnologia, comunicação e mídia” (P3)
Os alunos demonstram algum interesse no Macro Campo que você leciona?	“A maioria dos alunos demonstram interesse, porém existem aqueles que por timidez situacional, sentem-se constrangidos em participar das oficinas”. (P1) “Aprendera lidar com êxito no que diz respeito as mídias”. (P3)
De que forma os discentes interagem e participam das aulas?	“Através de oficinas e atividades em grupo ou individual”. (P1)  “Eles participam por meio de produções de trabalhos decorativos, textos, pinturas, música, teatro, dança, aula de campo e viagens”. (P2)
Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou, no início da atuação do Macro Campo que leciona?	“Não teve nenhuma dificuldade, uma vez que os alunos têm interesse nas oficinas”. (P1)  “Alguns alunos são resistentes e as vezes não querem participar das oficinas”. (P2)  “Muitos não são assíduos”. (P3)

<p>Quais as dificuldades apresentadas pelos discentes nos Macro Campos que estão matriculados?</p>	<p>“Alguns tem insuficiência de conhecimento básico, um dos fatores que dificultam algumas atividades propostas que têm como base cálculos matemáticos.” (P1)</p> <p>P2 “Alguns alunos têm seus grupos formados e não interagem com outros grupos”. (P2)</p> <p>“Alguns alunos não interagem a essas tecnologias, por esse motivo apresentam dificuldades de aprendizagem”. (P3)</p>
<p>Você considera as atividades desenvolvidas pelo PROEMI como inovadoras?</p>	<p>“Sim. Uma vez que proporciona atividades diferentes, estimulando a criatividade e autonomia”. (P1)</p> <p>“Eu vejo como inovadoras, por oportunizar espaço para os alunos desenvolver sua criatividade”. (P2)</p>
<p>Qual a metodologia utilizada nas aulas dos Macro Campos? Você acredita que a metodologia é inovadora</p>	<p>“É construída através das aulas teóricas e oficinas. A forma como é conduzida a aprendizagem permite que muitos alunos usem sua criatividade e participe de forma ativa. Dessa forma, vejo como inovadoras”. (P1)</p> <p>“Aulas teóricas e práticas com o uso de alguns suportes tecnológico. Acreditamos que a metodologia utilizada na sala de aula, com certeza, é inovadora”. (P3)</p>
<p>Quais recursos tornaram as aulas mais agradáveis e produtivas na construção dos conhecimentos dos estudantes?</p>	<p>“O uso da Khan Academy, leituras de livros escolhidos previamente e diário de bordo”. (P1)</p> <p>“Os alunos aprendem produzindo. Nesse Macro Campo, trabalhamos com oficinas de dança, teatro, pintura em tela, cerâmica e parede, essas atividades atraíram bastante o interesse dos alunos”. (P2)</p> <p>“Notebook, data show, câmera fotográfica e celular”. (P3)</p>
<p>Você acredita que as atividades e experiências vivenciadas no contexto do PROEMI podem ter contribuído para a qualidade do ensino nas aulas? Justifique.</p>	<p>“Sim, uma vez que conhecimentos novos são sempre um facilitador da aprendizagem”. (P1)</p> <p>“As práticas do programa fogem do tradicional, despertam para aprendizagem tornando as aulas interessante para os educandos e os educadores. Dessa forma, acredito que depois do PROEMI a aprendizagem melhorou bastante.” (P2)</p> <p>“Os alunos compartilham no seu dia a dia as experiências adquiridas nas aulas. Porém alguns alunos são resistentes em relação a execução de atividades. Mesmo assim, tem ajudado e melhorado para aqueles que participam ativamente”. (P3)</p>

<p>O contexto escolar associado ao PROEMI possibilitou algum tipo de aprendizagem (pessoal, interpessoal, conteúdos, etc.) para você? Justifique.</p>	<p>“Através das atividades desenvolvemos uma melhor convivência e respeito mútuo, por sua vez”. (P1)</p> <p>“Procuramos trabalhar com temas atuais que contribui com o desenvolvimento e conhecimento do aluno, dessa forma, nós também aprendemos na troca de conhecimento com eles”. (P2)</p> <p>“As experiências dos alunos trouxeram um aprendizado significativo para nosso desenvolvimento como educadora”. (P3)</p>
---	--

Analisando as respostas dos educadores no Colégio Estadual Petrônio Portela onde o projeto PROEMI acontece, observa-se que todos estão inseridos nas atividades desenvolvidas na escola que tem como um dos principais objetivos favorecer o lúdico com atividades diferenciadas. Alguns professores também sinalizam algumas dificuldades enfrentadas por eles para motivar e fazer com que os alunos participem ativamente das atividades propostas pelos educadores inseridos no projeto. Problemas como resistências às atividades também são associadas a questões culturais.

Alguns professores apontam a insuficiência de conhecimento básico como um dos fatores que dificultam em algumas atividades propostas que têm como base cálculos matemáticos. Infelizmente no RANKING mundial a nossa educação não é considerada de excelência e infelizmente o reflexo deste déficit no que se refere às Ciências Exatas respinga consequência em todas as esferas, inclusive na aplicabilidade de projetos, como em algumas práticas pedagógicas propostas pelo PROEMI.

Fatores como a timidez situacional, exclusão, dificuldade de interação, onde é necessário a intervenção direta dos professores. Ainda existem fatores relacionados à exclusão digital, pois ainda em pleno século XXI na nossa realidade ainda existem alunos que não tem acesso à internet, principalmente aqueles oriundos da zona rural. Segundo Lakomy (2008, p. 45) nesse processo “o professor é um agente mediador entre o aluno e a sociedade, e o aluno, por sua vez, é um sujeito ativo na construção do seu conhecimento por meio da sua interação com o mundo físico e social que o rodeia”.

Ao serem questionados sobre a eficácia do PROEMI nas atividades propostas, alegaram que tem contribuído bastante com a aprendizagem dos alunos, uma vez o aluno aprende fazendo e construindo seu próprio conhecimento através das ações, além disso, os alunos

aguardam com ansiedade a chegada do projeto, uma vez que ocorre em um período específico do ano letivo. Outros fatores também foram observados como a questão da cidadania, do respeito ao próximo e a diversidade cultural, social e econômica. E como educadoras afirmaram que a troca de experiência com os alunos, elas aprenderam também.

Além do mais o uso de alguns recursos metodológicos dentro das oficinas, entre eles algumas tecnologias, propicia uma construção do conhecimento de forma participativa, ajudando estes a construir sua aprendizagem.

Durante a estadia no *locus* da pesquisa, percebo que alguns professores que não estão inseridos no Programa Ensino Médio Inovador, ainda trabalham no Ensino Regular, com o modelo tradicional de ensino. Mas, com a inserção do Programa Ensino Médio Inovador na escola, temos consciência de que haja a possibilidade da existência de uma prática pedagógica inovadora e da ruptura paradigmática com relação ao modelo de ensino tradicional, no momento em que os alunos desenvolvem sua própria aprendizagem de forma independente, tendo os professores do programa como mediadores desse conhecimento.

#### **4.6 Grupo focal com os alunos**

O Programa Ensino Médio Inovador atua no CEPP há 4 anos, neste período, muitos jovens tiveram a oportunidade de participar do Programa, tendo acesso a diversas atividades e reflexões que são capazes de despertar a valorização da autoestima e de ajudá-los a serem persistentes em busca de novos conhecimentos, para o seu crescimento pessoal e intelectual. Acredito que o PROEMI contribui de fato na vida desses jovens através das oficinas, aprimoram-se habilidades culturais, esportiva, artísticas e de saúde. Por esse motivo, buscamos verificar com os alunos se realmente o programa faz diferença na aprendizagem, se eles consideram inovador. De acordo com Macedo (2000, p. 178) esse tipo de instrumento é, “um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva, realizada sobre um tema preciso e mediado por um animador-entrevistador. Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada. Vejamos a seguir as respostas dos grupos de alunos:

## QUADRO V: GRUPO FOCAL COM ALUNOS

Os alunos foram divididos em quatro grupos para responder os seguintes questionamentos, apontados a seguir. As respostas serão mostradas usando as seguintes nomenclaturas G1, G2, G3 e G4 para representar cada grupo.

<p>Vocês veem algum tipo de inovação nas aulas que são ministradas pelos professores do Projeto Ensino Médio Inovador?</p>	<p>“Sim. As aulas são ensinadas de forma diferenciada. É diferente da aula tradicional e é por isso que estamos participando do PROEMI”. (G1)</p> <p>“Sim, são aulas interessantes, nos ajuda bastante, e são bem dinâmicas, nós fazemos muitas coisas diferenciadas”. (G4)</p>
<p>Qual a importância do ensino dos Macrocampos, que você considera importantes?</p>	<p>“Acompanhamento Pedagógico em primeiro lugar, devido a necessidade de aulas de reforço nas disciplinas de matemática e português, disciplinas essas que nós apresentamos dificuldades de aprendizagem”. (G2)</p> <p>“Na disciplina de português trabalha-se a prática da leitura, a interpretação de texto de redação. O ensino dessa disciplina prepara para o ENEM, pois ajuda na redação e na interpretação das questões”. (G3)</p> <p>“Temos aulas de reforço da disciplina de matemática considerada “básica”. O bom é que a professora além de explicar nos mínimos detalhes, ainda trabalha com oficinas de jogos, o que facilita o aprendizado nesse macrocampo”. (G4)</p>
<p>O que torna o ensino do macrocampo mais compreensível?</p>	<p>“São as aulas práticas”. (G1)</p> <p>“O desempenho dos professores”. (G2)</p> <p>“A metodologia aplicada pelos professores é inovadora facilita muito nossa compreensão”. (G3)</p>
<p>Posicione em relação a adesão do Ensino Médio Inovador, no Colégio Estadual Petrônio Portela.</p>	<p>“Estamos satisfeitos com a adesão do PROEMI no colégio”. (G1)</p> <p>“É algo novo, estamos gostando muito e o que mais amamos são as oficinas”. (G2)</p> <p>“Na nossa opinião esse programa é muito bom. Colocamos em prática o que aprendemos na teoria”. (G3)</p> <p>“Os professores nos incentivam a trabalharmos em grupo e isso é muito bom, uma vez que temos colegas que são tímidos, e nas práticas das oficinas perdemos essa timidez”. (G4)</p>
<p>Vocês gostam mais do Ensino regular ou do Ensino Inovador? Justifique sua resposta.</p>	<p>“Dos dois. Porém, frequentar as aulas do PROEMI passam a ter mais responsabilidade, tira as dúvidas</p>

	<p>das disciplinas consideradas “normais” no contra turno”. (G1)</p> <p>“Do inovador. As aulas são diferentes das aulas normais. Gostaríamos que todas as aulas consideradas normais, fossem aplicadas do mesmo jeito das oficinas do PROEMI”. (G2)</p> <p>“Lógico que é o ensino inovador”. (G3)</p> <p>“O inovador é mais atraente. As metodologias aplicadas são diferenciadas do ensino regular”. (G4)</p>
<p>O que o Ensino Inovador oferece que o Ensino Regular não oferece?</p>	<p>“O PROEMI traz mais recursos para o colégio, participam das oficinas, gostam de passar mais tempo na escola para aprender as disciplinas novas, para eles são novidades”. (G1)</p> <p>“Alguns eventos que acontecem na escola são planejados e desenvolvidos por alunos e professores envolvidos no PROEMI”. (G2)</p> <p>“As viagens que fazemos, nas aulas decampo do PROEMI são incentivadoras. No ensino normal as aulas são ministradas dentro da sala de aula”. (G3)</p> <p>“As aulas do ensino normal são menos dinâmicas do que o Ensino Inovador”. (G4)</p>
<p>Qual a motivação em relação ao estudo dos macrocampos?</p>	<p>“Temos aulas de apoio escolar no macrocampo Acompanhamento Pedagógico nas disciplinas de matemática e português, exige mais dedicação do aluno, e ficam mais tempo no colégio com os amigos”. (G1)</p> <p>“O Macrocampo Produção e Fruição das Artes é uma disciplina que fazemos questão de estar sempre presente nas aulas. Temos aulas de dança, pintura, teatro dentre outras”. (G2)</p> <p>“As aulas são diferenciadas e os professores trazem novidades para a sala de aula. Nas aulas de matemática, por exemplo, os professores utilizam diversos recursos para facilitar o aprendizado”. (G3)</p> <p>“As aulas não são cansativas”. (G4)</p>
<p>Qual o macrocampo que vocês mais gostam?</p>	<p>“Produção e Fruição das Artes e Comunicação Digital e Uso das Mídias”. (G1)</p> <p>“Acompanhamento Pedagógico (Matemática e Português)”. (G2)</p> <p>“Comunicação Digital e Uso das Mídias e Produção e Fruição das Artes”. (G3)</p> <p>“Produção e Fruição das Artes, Comunicação Digital e Uso das Mídias e Acompanhamento Pedagógico (Matemática e Português)”. (G4)</p>



O que atrai vocês nesses macrocampos?	<p>“O trabalho manual, o movimento como corpo, a criatividade”. (G1)</p> <p>“As aulas de apoio para aprimorar nosso conhecimento”. (G2)</p> <p>“Adoramos registrar os eventos que acontecem na escola, e entendermos melhor como utilizar os meios tecnológicos e de comunicação”. (G3)</p> <p>“Gostamos de participar de peças teatrais. Quando incorporamos um personagem nós nos sentimos realizados. Outra atividade que nos atrai são as aulas de pintura”. (G4)</p>
Vocês estão de acordo com a metodologia utilizada nesses macrocampos? Justifique.	<p>“Todos trabalham de forma a atender os objetivos do programa”. (G1)</p> <p>“A metodologia é satisfatória”. (G2)</p> <p>“Os professores são responsáveis e comprometidos, a metodologia corresponde ao que o professor planejou”. (G3)</p> <p>“A metodologia é inovadora. Os professores são criativos. E nos incentiva a sermos criativos também. Adoramos participar de todas as oficinas, que são aulas diferentes das aulas tradicionais”. (G4)</p>

A grande maioria dos alunos entrevistados demonstraram contentamento em relação ao Programa Ensino Médio Inovador. Apenas alguns apontaram resistência por causa do turno oposto, pois muitas atividades exigiam e exigem deles, o envolvimento do turno oposto ao que estuda, o que os obriga a permanecer na escola por tempo integral durante as atividades oferecidas pelo PROEMI.

Como o projeto oferece um leque de atividades bem diversificadas, eles puderam escolher oficinas que mais os aguçavam em relação ao interesse e motivação. Assim, aqueles que têm habilidades para arte, para literatura, para as diversas áreas oferecidas, conseguiram adequar-se de acordo com seus interesses e aptidões. Apesar da dificuldade de adaptação para ficar na escola o dia todo no início do projeto, atualmente os alunos que ficaram estão adaptados e se mostram satisfeitos com as metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas, estão conseguindo construir novos conhecimentos de formas diferenciadas. Assim o PROEMI atende alunos sedentos de atividades inovadoras, que procuram absorver a proposta do programa.

Além disso, durante os relatos, eles colocam que os professores proporcionam atividades criativas e incentivam os alunos a desenvolverem sua criatividade durante as oficinas. Deste modo, as atividades são desenvolvidas de forma coletiva onde cada um vai auxiliando e colaborando com o outro. A maioria deles destacam que as metodologias diferenciadas fazem com que o ensino do PROEMI seja melhor que o ensino normal regular.

Acredito que o Programa Ensino Médio Inovador na escola teve boa aceitação pela comunidade escolar, apesar de que alguns alunos preferem estudar em uma escola tradicional, levando em conta principalmente a questão de adaptação ao ensino integral, mas vendo a opinião da maioria dos alunos que preferem o ensino inovador temos justificativas diferentes com uma ampla gama de definições de cada escolha, mostrando todas as características de objetividade do Programa Ensino Médio Inovador. De acordo com a pesquisa, os alunos acreditam que a chegada do PROEMI trouxe bastante novidades, totalmente diferente das disciplinas de ensino tradicional.

Houve mudanças principalmente de metodologia, didática e carga horária. Além do mais o programa ainda garante três refeições de qualidade, seguindo todas as recomendações de um nutricionista. E muitas vezes o próprio aluno é quem opina sobre o cardápio do dia.

#### **4. 7. O que mostra os documentos?**

Ao analisar os documentos se percebe que o intuito do governo é trazer para dentro das escolas um ensino inovador, com o intuito de reverter os dados negativos presentes na educação básica através do PROEMI, isso gera uma preocupação, pois a cada dia que se passa surgem diversos projetos de inovação, que na prática continuam ações tradicionais. Até mesmo, porque o ato da inovação deve partir da escola, principalmente da prática pedagógica desenvolvida pelo professor, quando a proposta já vem montada de órgãos maior fica mais difícil a efetivação na prática, pois parece ser uma ideia obrigatória a ser seguida. E foi a partir dessas motivações que decidi se verificar como se dá isso na prática desenvolvida em sala de aula, com o objetivo de perceber até que ponto o professor interfere e transforma o seu trabalho e como a partir dessas ações o aluno

constrói sua aprendizagem. De acordo com o Documento Orientador do PROEMI (2009, p. 07) “Pretende-se a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio”.

A fala apresentada acima no documento é algo preocupante, primeiramente porque procura estabelecer a integração de apenas alguns componentes, propondo uma nova organização no currículo para que haja uma nova escola. No entanto, a preocupação deve ser a aprendizagem do aluno sem pensar em algo estabelecido. Será que somente Português e matemática carecem desse apoio? Não seria necessário integrar todos componentes para que se tenha mudança? Já que visa a interdisciplinaridade o interessante seria a participação de todos os componentes.

No documento orientado (2009) também deixa claro que o avanço na qualidade da educação depende da competência técnica do professor. Será mesmo que a função do professor é apenas executar técnicas. É visível que o bom desempenho no processo de aprendizagem não depende apenas de técnica do professor, mas como esse aluno é conduzido a construir seu conhecimento. Vejamos o que diz o documento orientador (2009, p.09) “Na proposta do Programa Ensino Médio Inovador, o percurso formativo será organizado pelas unidades escolares envolvidas seguindo a legislação em vigor, as diretrizes curriculares dos Estados e as orientações metodológicas estabelecidas por este programa”. Diante dessa citação, se percebe que de certa forma acontece um ‘engessamento’ no desenvolvimento desse programa. Logo, é preciso que o professor saiba conduzir de forma diferente, quebrando essa estrutura estabelecida dentro de suas práticas.

Olhando para o *locus* de pesquisa nota-se que os professores conseguem se desprender da estrutura paradigmática do programa, quando através das práticas pedagógicas conseguem ir além do que é proposto, criam mecanismo e deixam seus alunos serem ativos nesse percurso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na atualidade, a sociedade, em toda a sua totalidade, no que se refere à educação, almeja mudança. Para que uma modificação significativa aconteça é necessário a quebra de paradigma, é real e urgente a necessidade de mudança, pois sabe-se que essa escola tradicional que dispomos hoje, já não agrada a clientela, os alunos. Os educandos já nasceram rodeados de um acervo tecnológico inimaginável, para quem nasceu a apenas três décadas atrás, e se a escola fabril já não oferecia uma educação baseada na construção para aquela clientela imaginamos que na atualidade esse modelo esteja obsoleto, ineficaz, ineficiente e fadado ao fracasso. Por isso a necessidade de quebra de paradigma que possa provocar mudanças que desencadeie uma reviravolta onde a faça com prazer e que o aluno ou aprendiz consiga compreender e perceba que ele é responsável pela construção, com autonomia e responsabilidade.

A Inovação Pedagógica é antagônica à escola de hoje, pois consiste em favorecer quebra de paradigmas e mudanças de forma radical nas práticas pedagógicas vivenciadas na atualidade, nas escolas onde o tradicionalismo está impregnado com a concepção de escola ainda baseada na repetição, onde o detentor da verdade é apenas o professor, ceifando assim a possibilidade de formar cidadãos com autonomia, criatividade e senso crítico aguçado.

É imprescindível uma análise no currículo que as escolas assumem como essencial para ofertar uma educação de qualidade. Porém os anseios dos jovens de hoje são diferentes das necessidades de ontem, mas a escola continua a mesma. Tudo evoluiu, os recursos, os acessos, novas formas de comunicação, e a maneira de atuar perante as práticas pedagógicas, continuam exatamente iguais à da época em que a escola surgiu como um direito social, no caso, o acesso à educação.

Assim, durante toda a pesquisa tem como parâmetro, os pré-requisitos para o alcance de uma análise desprovida de tendenciosismo, preconceito e com a busca de um novo olhar para as necessidades atuais, no que se refere ao processo de aprendizagem. A inovação pedagógica é o ponto chave da pesquisa e é de essencial importância a compreensão da mesma, e que se caracterize como uma ruptura do paradigma tradicional.

Há uma constatação clara de quebra de paradigma no projeto, alvo da pesquisa. Mudanças relevantes nas práticas pedagógicas sinalizam uma mudança, rompendo com práticas que

já não satisfaziam os aprendizes ao ponto de o senso comum confirmar com clareza a falência da escola pública no Brasil. É constrangedor pensar que o nosso PIB (Produto Interno Bruto) ocupa a 8ª posição, enquanto a nossa educação é uma das piores do mundo, comparando assim que os direitos sociais como uma educação de qualidade não correspondem à nossa riqueza material. Assim o nosso IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) está aquém e a educação está inserida no contexto de qualidade estabelecido por essa instituição internacional.

Considerando que é certa a insatisfação em relação à nossa educação a perspectiva de mudança com a inovação pedagógica surge como a possibilidade de um avanço real, concreto onde a educação seja vista com outro olhar. Olhar de quem tem consciência de que as práticas pedagógicas não estão restritas a apenas os espaços ditos como formais, mais também a todo e qualquer espaço propício onde existe alguém apto para ensinar e um outro alguém apto a aprender, ampliando, assim, a perspectiva de uma aprendizagem inovadora, como no caso, o programa PROEMI, que *a priori*, tem como objetivo provocar mudanças nos processos, com o passar do tempo percebeu-se que o envolvimento com a cultura que eles estão inseridos foi inevitável e perceptível, principalmente nas diversas atividades lúdicas apresentadas nessa pesquisa.

Desta forma, o programa base desta pesquisa, configura-se em uma iniciativa governamental em tentar diminuir a defasagem existente no processo de ensino e aprendizagem, que, por vir enraizado pelo sistema tradicionalista, essa ruptura de paradigma fica comprometida, pois ao se falar em inovação, percebe-se que há resistência por parte de alguns docentes, que de certa forma estão entrando em período de aposentadoria e não apresentam pré-disposição para concretizar essa mudança, atuando com maior flexibilidade e dinamismo ao ministrar suas aulas.

É notório que o modelo praticado não satisfaz mais as necessidades dos educandos, que já nascem cercados por infinitos apelos tecnológicos. Neste contexto inovar é preciso, e o PROEMI lança essa proposta na esperança de consolidar o construtivismo, ou seja, construir a aprendizagem de maneira coletiva, onde todos os envolvidos no processo adquiram habilidades e competências essenciais para inserção no mercado de trabalho, bem como alcancem os índices almejados nas avaliações externas.

O PROEMI visa, neste cenário, preparar o educando para a vida, trazendo significação para o que é ensinado na escola, para que este espaço tão precioso não seja jogado na ociosidade, na obsolescência, e não se transforme em uma atividade enfadonha, sem sentido para o aluno. A junção de teoria e prática torna-se fundamental para que ocorra a especialização que se almeja, para isso existem os CICs obrigatórios, que são o acompanhamento pedagógico nas disciplinas que apresentam maior rejeição por parte dos alunos, por serem “difíceis de serem compreendidas em aulas normais”, como foi dito nas entrevistas dos mesmos, além de incentivar a expressão corporal e artística, oratória, raciocínio lógico-quantitativo e linguagens, nos CICs optativos, para que nossos alunos adquiram capacidades competitivas capazes de fazê-los ingressar em universidades e áreas de atuação técnicas, bem como no mercado de trabalho, em igualdade de condições.

Paralela a essa perspectiva de uma mudança na educação o governo também almeja mudanças no currículo do Ensino Médio, que já não corresponde mais às expectativas desta juventude da era na qual o acesso às tecnologias e às redes sociais são parte da vida, do cotidiano. Ressaltando também que acesso à tecnologia não é sinônimo de inovação, surgiu como uma ferramenta, porém com muita facilidade observamos que os educadores pensam que inovam ao utilizarem as TIC’S. É um equívoco comum, uma vez que poucos sabem ou têm o domínio do conceito de Inovação Pedagógica e autores de referência. Por isso, enquanto mestranda afirmo que nos espaços onde as práticas pedagógicas promovidas pelo PROEMI são inovadoras e desencadeiam processos de aprendizagens que favorecem quebra de paradigmas, se há quebra há inovação pedagógica.

A conduta pedagógica do programa PROEMI proporciona atividades das mais diversas formas, de expressão artística, com abordagens que têm como base todas as manifestações da arte. Favorecendo assim uma aprendizagem baseada no respeito à diversidade artística e cultural. Este estudo teve como objetivo a compreensão acerca da Inovação Pedagógica nas práticas desenvolvidas pelo projeto PROEMI implantado e vivenciado no Colégio Estadual Petrônio Portela, do Distrito de Pilar, Município de Jaguarari no Estado da Bahia.

Diante do que foi pesquisado observou-se que apesar da evasão ainda existir o PROEMI tem garantido boa frequência do corpo docente e melhorado a postura, desenvoltura e rendimento dos alunos que frequentam o programa, destacou a gestora da unidade escolar.

Destarte, um ponto que justifica a não presença dos alunos no programa é a falta de transporte no turno oposto, o que dificulta a assiduidade em massa, haja vista que boa parte dos alunos é da zona rural.

Mudanças no currículo também foram percebidas com o PROEMI, porém apenas a ampliação dos Macrocampos para dinamizar os conhecimentos e as práticas relevantes do currículo para atingir os diferentes Campos de Integração Curricular (CIC) foi de fato efetivada.

Ao observar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo PROEMI, no Colégio Estadual Petrônio Portela percebeu-se que o programa tem gerado bons resultados, sobretudo é o que fica claro na percepção da gestão e de professores. Com relação a percepção dos alunos quanto as práticas do programa podem-se perceber que os mesmos estão satisfeitos e que inclusive sugerem que as aulas convencionais sejam conforme as ministradas no PROEMI, pois as consideram mais atrativas.

Um dos objetivos deste estudo foi aprofundar o conceito de inovação pedagógica e compreendê-la como instrumento de transformação da escola e o que se percebeu foi que a inovação difere da invenção ou renovação em que a inovação geralmente significa uma substancial mudança positiva em relação às mudanças incrementais. Não raramente as inovações não são aceitas por educadores ou formuladores de políticas. Por isso, alguns dizem que as inovações verdadeiras são heréticas e pertencem ao futuro.

Assim, as novas práticas pedagógicas podem definir o sucesso ou o insucesso da aprendizagem e, conseqüentemente, do indivíduo. O que se busca, portanto, são práticas pedagógicas com mais dinamismo, com a máxima motivação e com maior satisfação por parte de quem ensina e, também, por parte de quem aprende, diante de práticas pedagógicas inovadoras, que respeitem os anseios individuais e coletivos e a diversidade cultural.

Verificou-se, analisando criticamente, que as práticas pedagógicas do PROEMI podem ser consideradas inovadoras e o que se pode concluir é que professores e escolas existem dentro das sociedades do conhecimento, exigem que sejam adeptos das mesmas habilidades que estão desenvolvendo em seus alunos. Se os professores não adquirirem

e/ou exibirem essa capacidade para redefinir suas habilidades para a tarefa de ensino, e se eles não modelarem em sua própria conduta, as qualidades de flexibilidade, redes, criatividade, pensamento inovador, que são agora os principais resultados para os estudantes, então o desafio da escolaridade neste milênio não será alcançado. Assim, pode-se dizer que o programa é inovador e que pelo fato de sê-lo não é o suficiente caso professores e equipe pedagógica não engajem na causa.

Ao final do estudo, pode-se observar que novas práticas pedagógicas voltadas para a utilização de ferramentas de inovação pedagógica para o ensino estão sendo implementadas a fim de proporcionar ao aluno novas oportunidades de aprendizado, já que as mesmas contribuem notoriamente com a integração dos conteúdos teóricos e práticos, sendo possível facilitar o entendimento dos alunos quando orientados devidamente por profissionais capacitados para tal função.

Conclui-se, entretanto, que as atividades físicas e de construção da aprendizagem pelo próprio aluno foram bem desenvolvidas de maneira satisfatória em relação aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Visualiza-se assim, uma prática pedagógica experimentada nas aulas do PROEMI com a possibilidade de uma educação cidadã mediada pela ludicidade, pois através do impulso lúdico nota-se o respeito à diversidade nas oficinas do programa e a escola como o *locus* de construção de saberes, ambas, constituindo-se como elementos fundamentais para uma prática pedagógica humanizada e comprometida.



## REFERÊNCIAS

AFONSO, N. **Investigação naturalista em educação**: Um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa, p. 43, 2005.

AGUIAR, Márcia Ângela & ALLOUFA, Jomária Mata de Lima. Formação de Administradores da Educação. **Relatório final de pesquisa**. Brasília: ANPAE, 1998. Série estudos e Pesquisas no. 2.

ALVES, M. A. **O Método nas Ciências Sociais**. In: ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa (pp.99-197) 2. São Paulo: Pioneira. 1999.

ALVES, Doralice Veiga. **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico**. 1 Ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Etnografia na prática escolar**. Ed. Papyrus. 18º Ed. 2014.

APLLE, Michael W. **A Política do Conhecimento Oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013. Acesso: 07 de set. de 2018.

ARAUJO, R. M. de L. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. 2004. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

**AS REDES PLANETÁRIAS DE COMUNICAÇÃO**. In: ANAIS do Seminário preparatório sobre aspectos socioculturais da internet no Brasil. RJ: LNCC, 1995.

BALANCHO, S.; COELHO, M. **Educação Hoje**. Motivar os Alunos. 1996.

BARUFFI, A. M. Z. **O Professor do ensino superior**: realidade e desafios. Revista Jurídica UNIGRAN. Dourados, MS, v. 2, n. 4, p.181-188, jul./dez. 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis, RJ: 5ª ed. Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Como realizar um projecto de investigação**. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação: Ed. Gradativa (p. 108-109, 2010). (Barzun e Graf, 1977).

BELLONI, Maria Luiza. **O Que é Mídia Educação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BENTO, V. Antonio. **A Escola em Tempo de Crise - Oportunidades e Constrangimento**, (Org.), 1ª ed. p.254, 2012.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. ENSINO MÉDIO INOVADOR**. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br>> . Acesso: 08/jun/2017>.

\_\_\_\_\_. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA**. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em 08/jun/2017.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Lei federal de 05/10/1988. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal n. 9.394, de 26/12/1996 Brasília, DF, MEC, 1997b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts 6º e 32º da LDB nº 9.394/1996 incluindo a criança de seis anos de idade, no ensino fundamental. Parecer nº 18/2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 2006, que altera o caput do art.32 afirmando que o ensino fundamental obrigatório tem a duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6(seis) anos de idade. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.742 de 07 de dezembro de 1993. LOAS. Lei Orgânica de Assistência Social. Brasília: MPAS, 1997.

BOGDAN R. E BIKLENS. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos, Porto: Porto Editora, pp 48-57, 113, 159, 1994.

BORBA, S. **Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador**. Maceió: PSE, p. 21-22,1997.

BRANDÃO, C.R. **Pesquisa participantes**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal INEP [on-line]. Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2019.

BRAZÃO, José Paulo Gomes. **Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico**. Funchal: Universidade da Madeira, 2008. Disponível em: [www3.uma.pt/pbrazao/art&publi/D20Paulo%20Brazao.pdf](http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publi/D20Paulo%20Brazao.pdf). Acessado em: 11 jun.2017. [Tese de Doutoramento].

BRAZÃO, J.P.G. Weblogs, **Aprendizagem e Cultura da Escola**. Um estudo etnográfico numa sala do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento Universidade da Madeira, p. 137, 2008.

BZUNECK, José Aloyseo. **As crenças de auto-eficácia dos professores: leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CAETANO, Luciana Maria. Relação escola e família: uma proposta de parceria. **Dialógica**, v. 1, n. 1, p. 51-60, 2004.

CÂMARA, Carlos André. **Docência no ensino superior: um desafio para a formação?** REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DA EDUVALE Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de São Lourenço- Jaciara/MT Ano III, Número 05, outubro de 2010.

CAMPBELL, Linda. CAMPBELL, Bruce. DICKINSON, De. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**, 2. ed. Artemed, São Paulo, 2000.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2.ed. Brasília: MEC. 2009.

CAMPOS, P. **Formação de professores em nível de 2º grau**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 68, p. 70-80, 2014.

\_\_\_\_\_. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2013.

CAPRA, F.A **Teia da Vida** – Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. SP: Cultix, 1996.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A Canção da Inteira** – Uma Visão Holística da Educação. São Paulo: Summus, 1995.

CARDOSO, Ana Paula P.O. **Educação e Inovação**. Portugal, 1997. Disponível em: [www.ipu.pt/millennium/pce6-apc.htm](http://www.ipu.pt/millennium/pce6-apc.htm). Acesso em: 14/jun/2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: J. Poupart, et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes. 2008

CHARLOT, Bernard. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. 2000.

\_\_\_\_\_. **A Escola e o Saber**. Centro de Referência Mário Covas: 14/jul/2019. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=006](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006). Acesso em 15/Jul/2019.

COSTA, Edijane; FARIAS, Érika. **Formação de Professores Profissionais: Perspectivas e Vicissitudes na Formação em Serviço** (2008).

COUTO, Lígia Paula. **A Pedagogia Universitária Nas Propostas Inovadoras De Universidades Brasileiras**. IX Anped Sul, 2012.

CRAVEIRO, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 2007

DAUD, Alliana. **Jogos e brincadeiras musicais**. São Paulo: Paulinas, 2009

DEHEM, Vânia. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos de aprendizado**. Rio de Janeiro: Fename, 2003.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**. Konrad AdenauerStiftung, 1993.

DENZI, Norman. K; LINCOLN, Yvonna. S.; e Colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 17, 2006.

DEWEY, John. **A Filosofia em Reconstrução**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, p. 146, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 12/jun/2017.

DRUCKER, Peter. **Post-Capitalist Society**. Nova York: Harper Business, 1993.

ESTEVES L. M. **Visão panorâmica da investigação**. Porto. Porto Editora, pp.110-111, 2008.

ESTRELA, A. **Teoria e Prática de Observação de Classes**. Uma estratégia de formação de professores (4ª edição) Porto: Porto Editora, p 35, 1994.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de Campo: Um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação**. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24.

FINO, Carlos Nogueira. **Etnografia da Educação** (Org.) Edição: Centro de Investigação em Educação – CIE-Uma. P. 125-129. 2011a.

\_\_\_\_\_. Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento. In Fino, C. N. **Etnografia da Educação**. 2011b. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMA, pp 99-118. Disponível em: [http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov\\_Ped\\_Etno\\_Dist.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov_Ped_Etno_Dist.pdf)

\_\_\_\_\_. **Etnografia da Educação** (Org.) Edição: Centro de Investigaçao em Educação – CIE-Uma. P. 262-269. 2011.

\_\_\_\_\_. **FAQs, Etnografia e Observação Participante**. In SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3. p. 95-105, 2003. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/2007>. Acesso em: 22/maio/2017.

\_\_\_\_\_. **Inovação e invariante (cultural)**. Paperpresentedatthe VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga. (2006b).

\_\_\_\_\_. **A Etnografia enquanto Método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. In ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Org.). **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, p. 43-53, 2008. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/2007>. Acesso em: 24maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)**. In MENDONÇA, Alice; BENTO, António V. (Org.). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal: Grafimadeira, p. 277-287, 2008. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/2007>. Acesso em: 26/maio/2017.

\_\_\_\_\_. **Investigação e inovação (em educação)**. In FINO, Carlos Nogueira; SOUSA, Jesus Maria (org.). **Pesquisar para Mudar (a educação)**. Funchal: Universidade da Madeira, 2010. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/2007>. Acesso em: 15/jun/2017.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-avestir de tamanho único**. Viseu: Livraria Pretexto Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **J. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação**. In J. OliveiraFormosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Org.), **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro (13-37)**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

FOURNIÈRE, Michel de la; BORELLA, François. **Le syndicalismeétudiant**. Paris, Seuil, 1957.

FRANÇA, Luísa. **As principais funções do coordenador escolar**. Revista Gestão Escolar. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/as-principais-funcoes-do-coordenador-escola>. Acesso em 30/abr/2018.

FRANCO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, S., & CÉSAR, M. (1993). **Inclusive ideals/inclusive practices: how far is dream from reality? Five comparative case studies**. European Journal of Special Needs Education, 18(3), 341-354.

\_\_\_\_\_. (1996). **Evolution of the Portuguese special education system.** A deaf child's life in a regular school: is it possible to have hope?. *Educational and Child Psychology*, 19(2), 76-96.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 52 jan.-mar. 2010.

GABRIEL, C. T. **Currículo:** um elo importante na parceria escola/família. *TVE Brasil, Boletins*, 2002.

GARRIDO, I. Motivacion, emocion y accion educativa. In: MAYOR, L.; TORTOSA, F. (Ed.) *Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional.* Bilbao: Desclee de Brower, 1990. p.264-343.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GAUDEZ, Pierre. **Os estudantes.** Lisboa: Moraes, 1965.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 2014. P. 103-104. 147. São Paulo. Editora Atlas S.A. 2014. P. 103-107.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo. Editora Atlas S.A, p. 147. 2014.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo. Editora Atlas S.A., pp. 100, 101, 103, 107, 115, 147, 2014.

GIROUX, Henry, **Os Professores Como Intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: ArtesMédicas. 1986.

GIROUX, H & SHANNON, P. **Education and Cultural Studies.** New York: Routledge, 1997.

GÓMEZ, M. Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora.** 2ª Ed. São Paulo. Cortez, Instituto Paulo Freire, 2015.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** 4ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 1982.

GRAUE, M.E. E WALSH D.J. **Investigação etnográfica com crianças: Teoria, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GREGORY, L. **Inovação e Aprendizado.** São Paulo: Globo, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERSKOVITS, Melville J. **Antropologia Cultural**. V. I. 2ª Parte, Cap. 2 a 4. SP: Mestre, 1963.

KLUCKHOHN, Florence R. **O método da observação participante no estudo das pequenas comunidades**. Sociologia. São Paulo: 8 (2): p. 1003-118, abr./jun. 1946.

KUHN, T.S. **As Estruturas das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectivas, 2009.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Vozes Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Editora Ética, 1997.

\_\_\_\_\_. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 373-389, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1981.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2.ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

LAPASSADE, Georges. **As Microsociologias: Série Pesquisa em Educação**. V.9 - Brasília, p. 69-70, 2005.

\_\_\_\_\_. **As microsociologias: Pesquisa social em educação**. Tradução de LucieDidio - Brasília: Liber Livros, 2005.

\_\_\_\_\_. **LA METHODE ETHNORAHIQUE**. Disponível em: <http://www.ai.univerparis8.fr/corpus/lapassade/ethnogr.htm>, 1993. Acesso em 25/mar/2018.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora da UFMG, p.43, 1999.

LEININGER, M. **Qualitative research methods in nursing**. Orlando: Grune & Stratton, 1985. cap. 3, p. 35: Ethnography and ethnosing models and modes of qualitative data analysis

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-45, 2000.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: alternativa, p. 123-140, 2001.

\_\_\_\_\_. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, p. 19-63, 2005.

\_\_\_\_\_. A docência e seus fundamentos pedagógico-didáticos. **Documento apresentado no IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife, p. 11-19, 1987.

LOURAU, R. **Actesmanqués de larecherche**. Paris: PUF, 1994.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo – SP. EPU, 1986.

LUCK, Heloisa et al. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2006

\_\_\_\_\_. Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos. **Educação**, v. 31, n. 3, p. 258-267, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, p.196, 2000.

\_\_\_\_\_; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um Rigor Outro Sobre a Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa Crítica, etnopesquisa- formação**. Brasília: Líber Livros Editora, 2010.

MACHADO, Lucília. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições**, v. 13, n. 1, p. 92-110, 2002.

MARQUES, Carlos Alberto; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002.

MARTINS, J. **Ensino à Distância: Uma Experiência com a Disciplina de Introdução à Contabilidade no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais**. VII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2000. Anais, Mardel Plata, 2000.

MASETTO, Marcos T. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000 (Coleção Papirus Educação).

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993.

MENESE, Pâmala Jéssica de Oliveira Santos Regineide. **Produção do jogo didático no ensino de ciências: uma contribuição para a construção do conhecimento**. Disponível em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_06/PDF/114.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_06/PDF/114.pdf). Acesso em 20/jun./2018.

MINAYO, Maria Cecília S.(org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34ªed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAES, Maria Cândida, **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas São Paulo. Papirus, 1997.



MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **O Método III: O Conhecimento do Conhecimento**. Portugal: Europa-América, vol. 1, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os Setes Saberes para a Educação do Futuro**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

NIZA, S. (1997). **Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum**. Inovação, 9, 139-149.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia portuguesa — Movimento da Escola Moderna — Profissão docente — Formação docente em serviço**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 793-809, jul./set. 2006.

NÓVOA, Antônio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação. 1991 n. 4, p.109-139.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., E FORMOSINHO, J. (Org.) (2001). **Associação Criança: Um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho.

\_\_\_\_\_. (2002). **O apoio ao desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional: A intervenção da Associação Criança**. Infância e Educação: Investigação e Práticas, 2, 39-62.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T., e PINAZZA, M. (Orgs.) (2007). **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias. Atos de pesquisa em educação**, v. 2, n. 1, p. 23-51, 2007.

PAPERT, Seymour. **A família em rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações**. Título original: The Connected Family: bridging the digital generation gap. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PARENTE, Maria Cristina Cristo. **A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem**. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE**, de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos...de.../543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso 05 de março de 2018.

PRETTO, Nelson. **A Educação e as Redes Planetárias de Comunicação**. In: ANAIS do Seminário preparatório sobre aspectos socioculturais no Brasil. RJ:LNCC, 1995.

**PORTARIA DO STN/MF Nº 448**, de 13 de setembro de 2002, p.26. Divulga o detalhamento das naturezas de despesas 339030, 339036, 339039 e 449052. Disponível: [http://www.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/Port\\_448\\_2002.pdf](http://www.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/Port_448_2002.pdf). Acesso em: 23 de jun. 2017.

PORTARIA Nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em 30/ maio/2017.

**REVISTA DE INVESTIGACIONES UNAD BOGOTÁ – COLOMBIA**. Nº. 14, julio-diciembre. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1452/1768>. Acesso: 09/ago/2018.

**REVISTA LATINO – AMERICANA DE ENFERMAGEM**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v4n1/v4n1a03>. Acesso em 07/set/2018.

SANTOS, José Luiz. **O Que é Cultura**. 9. ed. São Paulo: editora brasiliense, 1983.

SANTOS, A. A. **Escola de futuro: 130 práticas de escolas portuguesas**. Porto. Porto Editora, 2009.

SAVIANE, Demerval. **Escola e Democracia**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Autores Associados, 1997.

SCALA, J. **Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família**. Zenit. 31 jan. 2012. Disponível em: <https://pt.zenit.org/articles/ideologia-de-genero-neototalitarismoe-a-morte-da-fami-lia/>. Acesso em 12/maio/2017.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Andresa; OLIVEIRA, Glauber. **Os desafios da docência superior na realidade nacional**. 2009.

SOUSA, Jesus M.; FINO, Carlos N. **As TIC Abrindo Caminho a um Novo Paradigma Educacional**. In Revista Educação & Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, p. 11-28, 2008. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/2007>. Acesso em: 28 de jun. 2017.

SOUSA, J. M. **Investigação em Educação**: Novos desafios. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.). Métodos e técnicas de investigação científica em educação. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. FPCE - Universidade de Lisboa, p.7, 1997.

\_\_\_\_\_. Um olhar etnográfico da Escola. In: SEE **Revista Europeia de Etnografia da Educação**. Vol.01, nº 01, pp. 81-87, 2001.

SOUZA, Conceição Aparecida Nascimento de. **Um Estudo Sobre as Principais Causas da Evasão na Educação a Distância – EAD**. RJ: Fundação Getúlio Vargas/EBAPE, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & realidade**, v. 33, n. 2, 2008.

SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich. College, 1979.

SUANNO, Marilza Vanessa, **Novas Tecnologia de Informação e Comunicação: reflexões a partir da teoria vygotskyana**. Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2003. Disponível em: <[www2.ucg.br/flash/artigos/041126todorov.html](http://www2.ucg.br/flash/artigos/041126todorov.html)>Em cache - Similares>. Acesso em 06 de julho 2017.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Plano Editora, 2001.

TARDIF, M; LESSARD, C; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Porto: Rés Editora, 1977.

TOFFLER, Alvin. **O Choque do Futuro**. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Terceira Onda**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TORRES, H. C.; MONTEIRO, M. R. P. Educação em saúde sobre doenças crônicas não-transmissíveis no Programa Saúde da Família em Belo Horizonte. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 402-406, Out./Dez. 2006.

TUCKMAN, B.W. (2005). **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. Google Scholar. Vieira, 2009: Vieira, F.

VALABRÈGUE, Catherine. **A condição de estudante**. Coimbra: Almedina, 1970

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papalivros, 1998.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Papirus Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação básica:** projeto político-pedagógico; Educação superior: projeto político pedagógico. Papirus Editora, 2004.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.) **Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação**, Petrópolis: Vozes, 2010.

ZEICHNER, K. **Reflective teaching and field-based experience in teacher education.** *Interchange*, n. 12, p. 1-22, 2002.