

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Francisco Romário Ferreira Rodrigues

A implementação do Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais:
proposta de reorganização curricular em uma escola da rede estadual de educação
cearense

Juiz de Fora

2021

Francisco Romário Ferreira Rodrigues

A implementação do Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais:
proposta de reorganização curricular em uma escola da rede estadual de educação
cearense

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Dra. Beatriz de Basto Teixeira

Juiz de Fora
2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rodrigues, Francisco Romário Ferreira.

A implementação do Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais : proposta de reorganização curricular em uma escola da rede estadual de educação cearense / Francisco Romário Ferreira Rodrigues. -- 2021.

172 f. : il.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. NTPPS. 2. Integração Curricular. 3. Pesquisa. 4. Planejamento Coletivo. I. Teixeira, Beatriz de Basto, orient. II. Título.

Francisco Romário Ferreira Rodrigues

A implementação do Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais:
proposta de reorganização curricular em uma escola da rede estadual de educação
cearense

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira – Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Kátiuscia Cristina Vargas Antunes

Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Luciana da Silva de Oliveira

Instituto Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho aos meus progenitores, Antônia Rodrigues Ferreira e Marlouve Júnior Rodrigues, à minha esposa, Ana Carla Lima Rodrigues, e aos meus filhos, Enzo Miguel Lima Ferreira e Maria Myrella Regino Ferreira.

AGRADECIMENTOS

Imensa gratidão a Deus pelo dom da vida, pela sabedoria, pela fortaleza e pela resiliência para realização de mais uma empreitada em minha carreira acadêmica.

À minha família, pelo apoio, compreensão incondicional nos tempos de ausência e palavras de força em todas as situações. Especialmente, a minha mãe, por acreditar no poder transformador da educação e sempre me incentivar em todo projeto relacionado a educação na qual ingressei.

À minha orientadora, professora Dra. Beatriz de Basto Teixeira, e à minha suporte de orientação, Ma. Marina Furtado Terra, por me acompanharem durante toda essa jornada, sugerindo caminhos e apontando possibilidades para a sequência de cada etapa do trabalho, sempre compreensivas com ritmo da produção.

Às colegas com as quais compartilho a missão da gestão escolar, pela parceria e compreensão nos momentos de dedicação as atividades do mestrado, presencial e virtual. Aos professores, alunos, funcionários e toda a equipe MNAM, por contribuírem com esse trabalho e com minha formação enquanto professor e gestor.

A todos os colegas da turma do Ceará do PPGP/Gestão e Avaliação da Educação Pública de 2018, pela parceria no mestrado e pelas ricas vivências.

Às professoras Dra. Rita e Dra. Katiúscia, pelas valiosas contribuições na qualificação da pesquisa.

A todos os professores que contribuíram com minha formação da alfabetização ao mestrado, sem os quais não estaria concluindo mais uma etapa desse imenso processo: a transformação de vidas.

À Secretaria de Educação do Ceará, por proporcionar essa oportunidade ímpar de formação continuada aos professores do estado e por ofertar todo o apoio para a realização e conclusão desse sonho, em especial a Senhora Erizeny, pelo zelo e dedicação na logística dos mestrandos em Fortaleza.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram com a realização desse projeto de vida, muito grato por cada colaborador que veio somar esforços e empenho.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão discutiu a implementação do projeto Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), uma política de reorganização curricular do Ensino Médio diurno, em uma escola da rede estadual de educação do Ceará, localizada no município de Santa Quitéria. Os objetivos definidos para este estudo foram: descrever o projeto de redesenho curricular NTPPS da rede estadual cearense e suas implicações no ambiente escolar; analisar os problemas na implementação do NTPPS no “contexto da prática”, a partir da visão de professores e gestão escolar; e propor ações que possam minimizar os problemas na efetivação da reorganização curricular do NTPPS na esfera escolar. A fim de cumprirmos os objetivos propostos, empregamos uma metodologia do tipo pesquisa qualitativa, através do desenvolvimento de entrevistas coletivas semiestruturadas, sendo três delas realizadas com grupos de professores e duas com a *diretora*, a primeira de caráter exploratório e a última, de forma complementar, para a construção da análise. Os dados da pesquisa apontaram que os professores sentem dificuldades em compreender o Ensino Médio como possibilidade de integração dos objetivos propedêuticos à preparação para o mundo do trabalho, bem como a integração das competências socioemocionais na prática em sala de aula. O resultado das análises indicou ainda que a “não-diretividade” dos planejamentos coletivos por área do conhecimento e a ausência de espaços ou canais de escuta efetiva dos professores têm contribuído para a falta de engajamento e articulação entre esses profissionais, com reflexos negativos no desenvolvimento da política de reorganização curricular da escola. Como resposta aos problemas identificados, propomos: formação continuada de professores, canal sistematizado para comunicação direta e contínua com os professores e instrumento para o acompanhamento pedagógico dos planejamentos.

Palavras-chave: NTPPS. Integração Curricular. Pesquisa. Planejamento Coletivo.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's in Education Management and Evaluation (PPGP) from the Center for Public Policies and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case discussed the implementation of the Nucleus of Work, Research and Social Practices (NTPPS), a policy of curricular reorganization of daytime high school, in a school in the state education network of Ceará, located in the municipality of Santa Quitéria. The objectives defined for this study were: to describe the NTPPS curricular redesign project for the Ceará state network and its implications for the school environment; analyze the problems in the implementation of NTPPS in the “practice context”, from the perspective of teachers and school management; and to propose actions that can minimize the problems in effecting the curricular reorganization of the NTPPS in the school sphere. In order to fulfill the proposed objectives, we employ a qualitative research methodology, through the development of semi-structured group interviews, with three interviews with groups of teachers and two interviews with the principal, the first exploratory and the last, in a complementary way, for the construction of the analysis. The research data pointed out that teachers experience difficulties in understanding high school as a possibility of integrating the propaedeutic objectives, preparation for the world of work, as well as the integration of socio-emotional skills in practice, in the classroom. The results of the analyzes also indicated that the “non-directness” of collective planning by area of knowledge and the absence of spaces or channels for effective listening by teachers has contributed to the lack of engagement and articulation among these professionals, with negative effects on development the school's curriculum reorganization policy. In response to the identified problems, we propose: continuing teacher training, systematized channel for direct and continuous communication with teachers and instrument for the pedagogical monitoring of planning.

Keywords: NTPPS. Curricular Integration. Search. Collective Planning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Órgãos de execução regional e local	24
Figura 2 - Formulação e implementação de políticas	26
Quadro 1 - GT Reorganização Curricular do Ensino Médio	32
Quadro 2 - O Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais ao longo do Ensino Médio.....	35
Quadro 3 - Educadores do NTPPS – Perfil profissional sugerido.....	36
Figura 3 - Modelo de Mapa de Turma - Semestralidade	37
Figura 4 - Modelo de Mapa de Turma - Semanalidade	38
Figura 5 - Exemplo de atividade do NTPPS do 1º ano	40
Figura 6 - Exemplo de Plano de Aula do NTPPS do 1º Ano.....	41
Figura 7 - Estrutura Organizacional do Instituto Aliança.....	43
Figura 8 - Ações de operacionalização do NTPPS.....	45
Figura 9 - NTPPS - Fluxo de visitas técnicas às escolas.....	49
Gráfico 1 - Matrícula da escola - Série histórica 2014 a 2019.....	58
Gráfico 2 - Taxa de aprovação da escola - Série histórica 2014 a 2018.....	59
Gráfico 3 - Taxa de reprovação e taxa de abandono da escola - Série histórica 2014 a 2018.....	60
Quadro 4 - Perfil dos alunos matriculados na escola (2019).....	61
Figura 10 - Mapa Horário de Aula da 1ª série “A” (2019)	66
Figura 11 - Oficina de NTPPS na Quadra Poliesportiva.....	68
Figura 12 - NTPPS – Orientação para realização dos projetos de pesquisa	70
Quadro 5 - NTPPS – Temas dos projetos científicos desenvolvidos em 2019.....	71
Quadro 6 - Definição dos sujeitos da pesquisa	77
Quadro 7 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa	79
Quadro 8 - A concepção de integração curricular entre os sujeitos entrevistados	132
Quadro 9 - Achados da pesquisa e propostas de ação.....	140
Quadro 10 - Descrição da técnica 5W2H.....	142
Quadro 11 - Ação 1 do PAE - Formação continuada de professores na ferramenta 5W2H.....	144
Quadro 12 - Caracterização da formação do NTPPS	146
Quadro 13 - Instrumental padronizado - Mapa de integração do NTPPS e disciplinas da Base Comum	149

Quadro 14 -Ação 2 do PAE – Sala virtual dos professores na ferramenta 5W2H ..	153
Figura 13 - Interface da Sala Virtual dos Professores no <i>Google Sala de Aula</i>	154
Quadro 15 -Ação 3 do PAE – Instrumento de orientação do planejamento semanal na ferramenta 5W2H.....	156
Quadro 16 -Instrumental - Organização do Planejamento Coletivo dos Professores nos Encontros Semanais	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Expansão da Educação Profissional no Ceará (2008 a 2018)	27
Tabela 2 - Caracterização do quadro docente quanto à formação e atuação	57
Tabela 3 - Feira de Ciências do NTPPS 2019 - Quantidade de projetos inscritos e alunos participantes por série/turma	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Social
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEDEA	Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DOE	Diário Oficial do Estado
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPS/P	Desenvolvimento Pessoal Social/Pesquisa
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional
EEMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEDE	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LEI	Laboratório Educacional de Informática
MEC	Ministério da Educação
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OCDE	Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PCA	Professor Coordenador de Área
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretária de Educação do Ceará

SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ E O SURGIMENTO DO NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS (NTPPS).....	19
2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENSINO MÉDIO DO CEARÁ	19
2.1.1 A estrutura organizacional da SEDUC e a articulação com as instâncias regionais.....	24
2.1.2 Principais projetos e programas	25
2.2 A PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO A PARTIR DO NTPPS	31
2.2.1 Instituto Aliança	42
2.2.2 Operacionalização da proposta	44
2.2.3 Resultados esperados x obstáculos enfrentados	46
2.2.4 Formação de professores e visitas técnicas	48
2.2.5 O NTPPS e a BNCC	50
2.3 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO NTPPS NA ESCOLA EM ESTUDO	53
2.3.1 O campo da pesquisa	54
2.3.2 As ações do NTPPS na escola e na sala de aula.....	62
3 OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NTPPS EM UMA ESCOLA REGULAR DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ	73
3.1 PERCURSO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	73
3.2 OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO.....	80
3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS	89
3.4 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO ESCOLAR	95
3.5 A IMPLEMENTAÇÃO DO NTPPS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	101
3.6 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	119
3.7 INTEGRAÇÃO CURRICULAR	126
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: CAMINHOS PARA O APRIMORAMENTO NA IMPLEMENTAÇÃO DO NTPPS	138
4.1 UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM TODOS OS PROFESSORES DA ESCOLA SOBRE O NTPPS	143

4.2 SALA VIRTUAL DOS PROFESSORES: PROPOSTA DE UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO E ESCUTA SISTEMÁTICA	151
4.3 INSTRUMENTO DE ORIENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO SEMANAL: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO.....	155
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA EXPLORATÓRIA COM A DIRETORA DA ESCOLA	169
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA: GESTOR E COORDENADOR ESCOLAR.....	170
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA COM OS PROFESSORES: SUBGRUPO LINGUAGENS E MATEMÁTICA E SUBGRUPO CIÊNCIAS DA NATUREZA E CIÊNCIAS HUMANAS	171
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA COM OS PROFESSORES: SUBGRUPO NTPPS	172

1 INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira apresenta um histórico problema relacionado ao acesso e à permanência dos jovens na escola; entretanto, alguns estudos apontam uma significativa melhoria nesses indicadores desde os anos 1990 (MENEZES-FILHO, 2007). Por outro lado, conforme resultados publicados de avaliações em larga escala, os indicadores de desempenho da educação pública encontram-se em níveis ainda críticos. Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2017, revelam que apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental obtiveram um crescimento consistente. Enquanto isso, os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio encontram-se estagnados.

Fato é que a busca pela universalização do acesso à educação tem evidenciado novos desafios para o campo educacional, o que sugere a construção de uma “nova qualidade” na perspectiva do acolhimento e da formação dos mais distintos sujeitos que acessam o sistema educativo. Nesse sentido, Gadotti (2010) aponta um conjunto de variáveis que interferem na qualidade educacional, com ênfase para a democratização do ensino e dos processos de gestão e uma dinâmica curricular que incorpore a educação integral.

Para além do modelo dominante de escola, muita das vezes tradicional e fragmentado, os anseios nacionais a cerca da necessidade de repensarmos o currículo e a sua abordagem nas escolas são demandas latentes para a Educação Básica, principalmente devido às mudanças globais na contemporaneidade, como as transformações no mundo do trabalho e as questões macroeconômicas que resultam em momentos de crise. Condições de acesso, permanência e qualidade no ensino não podem estar desvinculadas das expectativas de aprendizagem e de sua importância para o enfrentamento das complexidades da vida adulta nas esferas social, econômica, política e cultural (REGATTIERI; CASTRO, 2013).

Visando a uma reorganização curricular do Ensino Médio amparada pelas novas orientações de organismos nacionais e internacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012) e a Representação da UNESCO no Brasil (Protótipos Curriculares de Ensino Médio, 2011), a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), em parceria com o Instituto Aliança com o Adolescente (IA), passou a desenvolver, desde o ano de 2012, o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

A proposta teve início em 12 escolas da rede estadual, atingindo o número de 190 escolas em 2018, dentre as quais 111 de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) e 79 escolas regulares.

A proposta do NTPPS consiste no redesenho curricular do Ensino Médio, como uma estratégia transversal, a partir do redimensionamento dos tempos das disciplinas. Visando a superar o formato tradicional e fragmentado das disciplinas e práticas pedagógicas vigentes, o NTPPS estabelece um componente curricular integrador e indutor de novas práticas, com a incorporação da pesquisa no cotidiano da escola. O IA concebe que o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, associado à pesquisa, à preparação para o trabalho e à intervenção na comunidade, é um elemento capaz de colaborar com a construção da autonomia do jovem estudante de Ensino Médio (INSTITUTO ALIANÇA, 2018).

Nosso campo de pesquisa, uma escola regular localizada no município de Santa Quitéria, aderiu ao Núcleo – denominação simplificada da referida proposta de reorganização curricular, no ano de 2016. Nesse quarto ano de experiência com o projeto, já podemos tecer algumas considerações a respeito de sua implementação no contexto escolar. Relatos de gestores e professores fornecem retratos sobre a dinâmica no projeto no ambiente escolar, demonstrando virtudes e deficiências em seu desenvolvimento na escola.

Compreende-se que o contexto escolar é carregado de desafios e que a implantação de uma determinada política educacional é suscetível de interpretações diversas pelos atores locais responsáveis pelo seu desenvolvimento. Nesse sentido, propomos como questão para investigação neste projeto de pesquisa: de que forma ocorreu a implementação do projeto Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, quais efeitos teve e como pode ser aprimorada em uma escola regular da rede estadual de educação do Ceará?

Da definição do problema advém nosso objetivo geral, que é compreender como tal proposta de redesenho curricular, o NTPPS, foi implementada e como pode ser aprimorado na referida escola. Desse, derivam os objetivos específicos, que também definem o objetivo de cada capítulo do presente trabalho: descrever a criação do projeto de redesenho curricular NTPPS pela rede estadual de educação cearense e suas implicações no ambiente escolar (capítulo 2); analisar os problemas no “contexto da prática” do NTPPS, a partir das opiniões de sujeitos envolvidos com o processo educativo (capítulo 3); e, por fim, propor ações que possam minimizar os

problemas na efetivação da proposta curricular do NTPPS em uma escola regular da rede estadual de educação do Ceará (capítulo 4).

A proposta de pesquisa nasceu no âmbito do contato inicial com a coordenação pedagógica da escola em estudo no ano de 2018. Inquietações surgidas no exercício dessa função nos proporcionam oportunidades de reflexão sobre nossa prática pedagógica e sobre os resultados de nosso trabalho, configurando uma importante ferramenta para o aperfeiçoamento profissional.

O pesquisador tem como formação inicial o curso de Licenciatura em Geografia, no ano de 2013, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), em Sobral (CE); e uma especialização em Gestão, Coordenação, Planejamento e Avaliação Escolar, em 2017, pelo Centro Universitário Inta (UNINTA), localizado na mesma cidade. É professor de carreira da rede estadual de ensino do estado do Ceará desde 2014, atuando em cargo comissionado de Coordenação Escolar desde 2018.

A investigação sobre uma política educacional estadual, como o projeto de redesenho curricular ofertado pelo NTPPS, representa uma oportunidade de melhoria em sua implementação, na medida em que as ações sistematizadas que são aqui propostas possam ser incrementadas pela escola. Contribuí ainda para o debate a respeito da validação dessa política no âmbito da rede, bem como sua adequação à nova legislação do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/17 - Novo Ensino Médio) e à nova proposta curricular (Base Nacional Comum Curricular – BNCC).

Conforme apresentado anteriormente, a proposta de organização deste volume dar-se-á através de cinco capítulos, a fim de que possamos cumprir os objetivos estabelecidos para abordagem da problemática explicitada. Neste primeiro capítulo, realizamos a introdução do trabalho, apresentando elementos como seus objetivos e a sua estrutura.

O segundo capítulo, de caráter descritivo, encontra-se subdividido em três partes. A primeira apresenta o contexto macro da política educacional cearense, com ênfase na etapa final da educação básica. Para tanto, começamos com a descrição da estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e da forma de atuação nas mais distantes regiões do estado. Por fim, elencamos os principais programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria com grande repercussão nas escolas da rede.

A segunda parte do capítulo tem como objetivo descrever a proposta de redesenho curricular do Ensino Médio da SEDUC para as escolas da rede estadual de educação, o NTPPS. Nesse sentido, apresentamos o organismo parceiro da Secretaria na elaboração do projeto, o Instituto Aliança, bem como sua atuação em políticas públicas. Seguimos apontando os principais pontos do documento orientador de operacionalização da proposta, destacando o que cabe à SEDUC e o que cabe ao IA para implementação do NTPPS. Apresenta-se, ainda, na seção, os resultados esperados e os obstáculos na operacionalização da proposta, assim como a previsão de formações de professores e o acompanhamento técnico nas escolas que aderirem ao projeto.

Na terceira e última parte do capítulo, realizamos, primeiramente, uma breve descrição do campo da pesquisa com destaque para: estrutura física do ambiente escolar; espaços e materiais para uso e apoio didático-pedagógico; gestão escolar e corpo docente; perfil socioeconômico dos alunos; resultados internos; e indicadores educacionais obtidos pela escola. Por fim, apresentamos como a escola tem desenvolvido o NTPPS, destacando as principais ações realizadas no âmbito escolar como um todo e dentro do espaço de sala de aula, ou seja, o contexto da micropolítica. Nessa subseção, para uma melhor descrição das ações desenvolvidas e um apontamento de possíveis elementos críticos na implementação da proposta, realizamos uma entrevista de caráter exploratório com a *diretora* da escola.

O terceiro capítulo, de caráter analítico, encontra-se subdividido em 7 seções, sendo que a primeira traz a descrição da metodologia da pesquisa e as demais, a análise dos dados coletados no campo.

A seção inicial do capítulo 3 é reservada para apresentação dos caminhos da pesquisa de campo, mediante uma breve descrição da metodologia e justificativa por sua escolha, bem como o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Nas 6 seções subsequentes do capítulo, estão contemplados cada um dos eixos de análise da pesquisa de campo, em que discutimos as respostas mais relevantes dos entrevistados, cruzando e agrupando opiniões semelhantes e divergentes entre professores e gestão escolar. Para tal, utilizamos, entre outros, as contribuições teóricas de Altenfelder (2005), Avelar (2016), Cunha (2017), Dayrell (2007), Fini et al (2009), Frigotto (2015), Fusari (1990), Gandin (1993), Gatti (2008), Kuenzer (2017), Machado (2019), Mainardes (2006) e Ramos (2007, 2008).

Na concepção de Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006), em sua abordagem sobre o ciclo de políticas, as interpretações e adaptações enfrentadas por uma política no âmbito local, no “contexto da prática”, podem ser apresentadas como um *feedback* da escola para os organismos de gestão responsáveis pelo desenvolvimento da política educacional. Dessa forma, os efeitos identificados pelos atores escolares podem causar alterações significativas no projeto original.

Por outro lado, no quarto capítulo, de caráter propositivo, apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE) com o objetivo de minimizar ou mesmo superar os problemas evidenciados na implementação do NTPPS na escola em estudo.

No quinto e último capítulo, tecemos as considerações finais sobre a pesquisa, realizando reflexões acerca dos achados do campo de pesquisa e das propostas de ação apresentada no capítulo anterior.

2 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ E O SURGIMENTO DO NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS (NTPPS)

Este capítulo tem por objetivo descrever o surgimento do NTPPS no contexto da política educacional do Estado do Ceará para o Ensino Médio e como tem se dado seu desenvolvimento na escola campo de estudo. Encontra-se dividido em três seções: na primeira, apresentamos o contexto macro da política educacional cearense, ou seja, como estão organizados os processos de gestão no âmbito da secretaria de educação; a segunda, por sua vez, descreve a proposta de redesenho curricular do Ensino Médio da SEDUC para as escolas da rede estadual de educação, o NTPPS; e na terceira e última parte, realizamos uma breve descrição da escola pesquisada e apresentamos como ela tem desenvolvido o NTPPS.

2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

O Estado do Ceará tem assumido papel de pioneirismo na implementação de políticas públicas educacionais visando à democratização e à melhoria na qualidade da educação pública. Destaca-se o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado em 2007, cujo objetivo principal era a alfabetização de todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do Ensino Fundamental por meio de um regime de colaboração do estado com os municípios (PAIVA, 2016).

Conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mensura em um só indicador o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações do SAEB em 2017, e, ainda, de acordo com estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2018, o Estado do Ceará é visto como referência nacional na educação (CODES; ARAÚJO, 2018).

Um dado relevante é o crescimento no indicador de alfabetização ao término do 2º ano do Ensino Fundamental: um salto de 39,9%, em 2007, para 88,2%, em 2018. Esse período coincide com o início da vigência do PAIC, fruto do sistema de colaboração em que as políticas estaduais convergem e apoiam os municípios. No IDEB de 2017, para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o estado atingiu 6,1, o sexto melhor índice do país.

A avaliação do desempenho escolar é um componente expressivo e histórico no avanço da educação cearense. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), desde a sua criação, em 1992, tem

subsidiado a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas educacionais. Atualmente, o estado realiza, anualmente, a aplicação de testes de desempenho e questionários contextuais, os quais também servem como diagnóstico para o planejamento de professores e diretores escolares. As provas são aplicadas tanto nas escolas estaduais, quanto nas municipais, atuando em três pontos: Alfabetização – proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental; Ensino Fundamental – proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 5º ano e 9º ano; e Ensino Médio – proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da 3ª série.

Reforçando o caráter colaborativo do PAIC, ocorre a bonificação das escolas e a capacitação dos profissionais. Por meio do Prêmio Escola Nota 10, criado pela Lei 14.371, de 19 de junho de 2009, as 150 escolas com desempenhos mais altos no SPAECE e as 150 com os resultados mais baixos recebem auxílio financeiro. Ocorre também a adoção de uma escola de menor desempenho por uma escola de maior desempenho para o intercâmbio das práticas de gestão e de sala de aula. O bônus é dividido em duas parcelas, sendo a segunda condicionada à melhoria dos resultados da escola adotada.

No que concerne ao Ensino Médio, os indicadores educacionais demonstram um quadro agravante, exigindo cada vez mais empenho da gestão pública, desde a esfera nacional até a esfera estadual. Em relação à meta do IDEB de 2017, por exemplo, nenhum estado chegou aos 4,7. A média nacional para essa modalidade de ensino cresceu inexpressivo 0,1, chegando a 3,8 em uma escala de 0 a 10, o que representa uma estagnação em quatro edições. No âmbito estadual, o Ceará saltou de 3,4 (2015) para 3,8 (2017). Apesar do salto no *ranking* nacional do IDEB, no qual o estado saiu da 12ª posição em 2015 para a 4ª posição em 2017, não foi possível chegar à meta estipulada pelo Ministério da Educação, projetada em 4,3.

Nessa perspectiva, o Estado do Ceará tem apresentado inúmeras políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, com destaque para implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) e as EEMTI. O governo estadual tem investido na promoção da educação em tempo integral e profissionalizante, como uma política pública de garantia de mais oportunidades aos jovens cearenses. Conforme portal da SEDUC, a rede estadual conta com 726 escolas, das quais 121 oferecem educação profissional e outras 130 funcionam em regime de tempo integral (CEARÁ, 2019a).

No Brasil, a etapa final da educação básica é marcada por desafios diversos: destacadamente, problemas de acesso, permanência, desigualdades e identidade são temas recorrentes nas discussões relativas ao Ensino Médio. Conforme Anuário da Educação Básica (2019), 91,5% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola, entretanto apenas 68,7% estão efetivamente matriculados no Ensino Médio, o que se explica pela elevada taxa de distorção idade-série. Esse percentual de taxa líquida de matrícula no ensino encontra-se distante da meta estipulada pelo Plano Nacional da Educação 2014-2024 (PNE 2014) de 85%.

Outro importante indicador destacado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019 relaciona-se aos reflexos das desigualdades sociais no Ensino Médio:

O sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais. É importante evidenciá-las para que as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma mais equitativa. Por isso, é essencial a análise de alguns recortes: região, localidade, renda e raça/cor. 11,7 pontos percentuais é a diferença entre a taxa líquida de matrícula de jovens brancos e pretos no Ensino Médio. 43,3% dos jovens concluem o Ensino Médio aos 19 anos na Bahia. Essa proporção é de 78,3% em São Paulo (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 36).

Diante disso, fazem-se necessárias políticas públicas capazes de promover democratização do acesso, qualidade e equidade na oferta e nas condições para permanência e conclusão do Ensino Médio.

No entanto, o cenário político tem caminhado na contramão de tais demandas, principalmente após a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241, do governo de Michel Temer, que impõe um congelamento aos gastos públicos, e também com a política de cortes de gastos na área da educação nos primeiros meses do governo Jair Bolsonaro. Sem o reconhecimento e a devida importância financeira à educação, através de políticas públicas que visem à democratização e à qualificação da educação, não há como superar os grandes obstáculos enfrentados pelo Ensino Médio.

Diante desse quadro de contingenciamento, controle de gastos públicos e cortes no financiamento da educação, evidencia-se um campo de contradições e disputas em relação à educação pública. No Ensino Médio, historicamente, esse quadro é ainda mais contraditório, tendo em vista as desigualdades socioeconômicas e o ideário classista arraigado em nossa sociedade, marcado pelo

dualismo entre o Ensino Médio profissionalizante e o propedêutico. Segundo Nosella (2011, p. 1052), “há uma convicção generalizada de que, se todo o ensino no Brasil é bastante deficitário, o Ensino Médio o é mais ainda”.

Para Nosella (2011), o Ensino Médio no Brasil não se apresentou de forma dual apenas no período que antecedeu a industrialização, quando os jovens destinados ao trabalho eram excluídos da escola. O autor descreve que o advento da industrialização preconiza a organização de um sistema de ensino secundário profissionalizante legalmente constituído em 1937 e efetivado através de lei específica a partir de 1942. Portanto, temos o estabelecimento de uma “dualidade pedagógica” fruto da “dualidade social”: ensino secundário regular para as elites condutoras e ensino profissionalizante para as classes populares.

Passamos pela fracassada profissionalização compulsória dos governos militares, pela polarização entre as visões neoliberal e popular da Constituição de 1988, pelo polêmico decreto do Governo FHC de 1997, que separava o ensino técnico e profissional do médio regular, pela garantia do retorno do ensino profissionalizante integrado ao médio no Governo Lula, mas esteve sempre presente a dualidade histórica do Ensino Médio no Brasil. Adiante, apresentaremos a política de Ensino Médio profissionalizante integrado ao médio regular da rede estadual cearense.

O Estado do Ceará, desde os anos 1990, tem buscado efetivar mudanças na organização do sistema de ensino. Segundo Zibas (2005), junto com os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, o Ceará teve papel precursor na reforma administrativa da rede estadual de educação, desencadeada com o documento “Todos pela educação de qualidade para todos”, de 1995.

Dentre as mudanças, podemos destacar:

Ficou instituída, por exemplo, a obrigação das escolas de elaborarem seu projeto político-pedagógico, em um processo em que, afirmando sua autonomia, as instituições também devem estabelecer um compromisso passível de ser cobrado. Outras iniciativas consideradas modernizadoras foram tomadas, tais como seleção de professores por concurso público e a escolha dos dirigentes regionais (titulares dos Centros de Desenvolvimento da Educação - Crides) por meio de critérios técnicos. Também foi regulamentado o preenchimento do cargo de direção, que passou a efetivar-se por um processo eleitoral (com participação de todos os segmentos da comunidade escolar), combinado à realização de provas de conhecimentos e títulos (ZIBAS, 2005, p. 2007).

Tais mudanças, por um lado, podem ser encaradas como especulação de agências internacionais, cujos interesses não são claramente evidenciados. Em sua maioria, representam formas de controle e cobrança por resultados na esfera micro das políticas educacionais, no caso, gestores escolares e professores. Por outro lado, sacudiram estruturas patrimonialistas tradicionais presentes na rede de ensino, principalmente nas escolas, possibilitando uma gestão mais transparente da educação pública – o que tem contribuído para a promoção de conquistas efetivas nos indicadores educacionais do estado.

Apesar dos desafios e contextos políticos muitas vezes adversos, evidencia-se uma busca pela oferta de educação de qualidade. Para Vidal e Vieira (2016, p.15),

Passos muito significativos foram dados no sentido de oferecer oportunidades de aprendizagem diferenciada para os alunos do ensino médio. Essa situação é particularmente visível nas escolas de educação profissional de tempo integral, em que jovens estudantes acalentam sonhos de inserção qualificada no mundo do trabalho e de acesso à educação superior.

As autoras destacam o importante papel do governo e das escolas na promoção do direito à educação para os jovens cearenses, apesar dos complexos desafios ainda muito presentes na educação pública. Em seu estudo comparativo relativo a indicadores educacionais de quatro estados da federação (Ceará, Pernambuco, São Paulo e Goiás), Vidal e Vieira (2016) concluem que o Ceará tem maior regularidade na trajetória escolar do Ensino Médio, ou seja, no percentual de alunos que se matriculam na 1ª série e chegam a 3ª série.

Tais mudanças experimentadas na rede estadual de educação do Ceará passam, entre outros fatores, pela organização estrutural da SEDUC através de sedes regionais, fazendo com que o acompanhamento das políticas estaduais do governo possa acontecer mais próximo das escolas, que é o local de execução de tais políticas. Dessa forma, propomo-nos a apresentar a estrutura organizacional da Secretaria de Educação na subseção seguinte.

2.1.1 A estrutura organizacional da SEDUC e a articulação com as instâncias regionais

De acordo com o Diário Oficial Estado (DOE) de 30 de abril de 2019, a SEDUC possui um amplo organograma composto por gerência superior, órgãos de assessoramento, de execução programática, de execução regional e local e de execução instrumental.

Na gerência superior, encontramos quatro secretarias executivas: Gestão da Rede Escolar, Cooperação com os Municípios, Ensino Médio e Profissional e Planejamento e Gestão Interna. Paralelamente, temos os órgãos de execução regional e local: 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Destacamos, aqui, a composição das CREDE e SEFOR pela sua importância na articulação entre a direção superior (SEDUC) e os Estabelecimentos de Ensino Público do Estado (escolas). Observa-se a organização de tais instâncias regionais na figura abaixo.

Figura 1 - Órgãos de execução regional e local



Fonte: SEDUC, 2019. Recorte.

Conforme a figura 1, podemos perceber que as 20 regionais que atuam no interior do estado encontram-se subdivididas em três células. Dentre elas, as Células de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA), que também fazem parte da estrutura organizacional das SEFOR, são responsáveis mais diretamente pelo acompanhamento às escolas através da Superintendência Escolar.

Além do Coordenador, gestor responsável pela CREDE ou SEFOR, tais estruturas intermediárias possuem um articulador de gestão responsável pelo CEDEA, que atua em conjunto com os superintendentes no acompanhamento pedagógico das escolas que compreendem a regional.

As Credes também desempenham papel relevante no apoio e acompanhamento das políticas implementadas pela Seduc em relação às redes municipais de ensino. Pela capilaridade que possuem, conseguem atuar em todas as fases do processo de implementação de uma iniciativa junto as Secretarias Municipais de Educação (SME). (VIDAL; VIEIRA, 2016, p. 47)

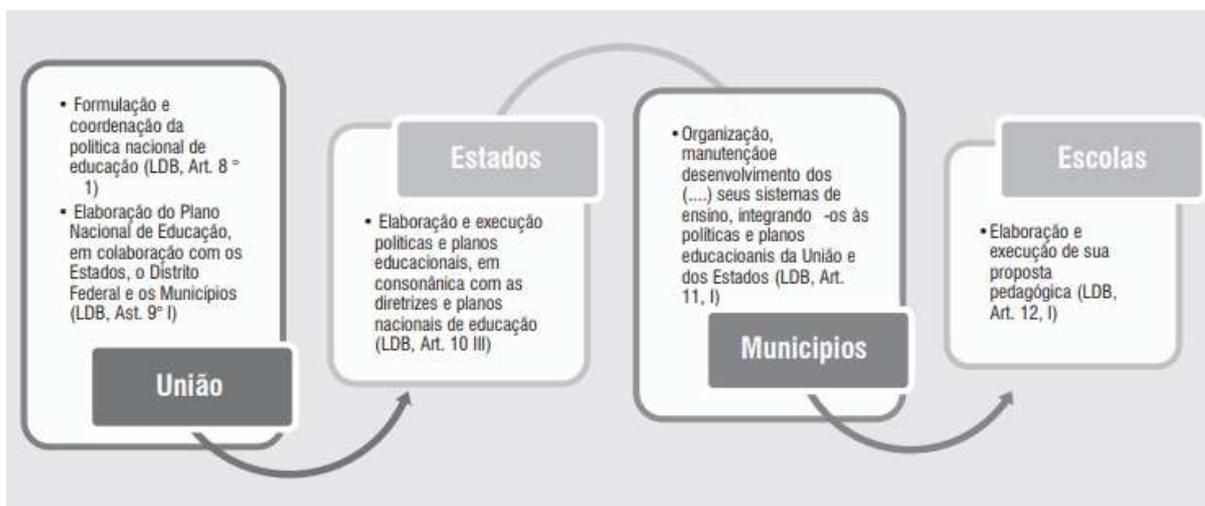
A descentralização de algumas atribuições gerenciais e o acompanhamento e monitoramento próximo das escolas justificaram a criação das CREDE, ainda na década de 1990. A questão logística é um fator relevante para a configuração de entidades regionais, posto que, além do suporte técnico, administrativo e pedagógico, as escolas estaduais atuam também na articulação das políticas estaduais com as redes municipais em que estão compreendidas.

Na subseção posterior, fazemos uma breve descrição a respeito dos principais projetos e programas que contemplam a política estadual de educação do Ceará, destacando aqueles relacionados ao Ensino Médio.

2.1.2 Principais projetos e programas

O sistema de ensino brasileiro se desenvolve através de regime de colaboração entre a União e os demais segmentos subnacionais. No entanto, conforme Vidal e Vieira (2016), tal compartilhamento de responsabilidades imprime certa complexidade na concepção e na implementação de políticas educacionais. A figura 02 exprime a visão das autoras a respeito do complexo entrelace entre as políticas educacionais no Brasil.

Figura 2 - Formulação e implementação de políticas



Fonte: VIDAL E VIEIRA (2016, p. 52).

Como já sabemos, assim como a União, os estados são responsáveis pela elaboração e execução de políticas educacionais (BRASIL, 1996). Nesse sentido, os governos estaduais apresentam uma relativa autonomia sobre política educacional, mas fortemente atrelada à própria capacidade de investimento e de custeio dos programas por eles criados.

O Estado do Ceará tem se destacado tanto pela adoção estratégica de políticas federais, vide a ampla mobilização em torno do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como também pelo planejamento, em longo prazo, na construção de uma sólida política orientada através de projetos e programas concebidos pela própria SEDUC, os quais serão destacados a seguir.

a. Educação Profissional

Em 2008, o governo do Estado do Ceará, contando com a colaboração do governo federal por meio do *Programa Brasil Profissionalizado*, deu início à implementação de um modelo integrado entre o Ensino Médio e uma formação profissional técnica em regime de tempo integral através das *Escolas Estaduais de Educação Profissional*, conforme a Lei Estadual Nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008. É relevante destacar que a educação profissional integrada ao Ensino Médio possibilita uma ampliação da concepção do direito à educação ao criar condições para o diálogo com o mundo do trabalho.

O destaque dado ao Estado do Ceará em relação à política de Ensino Médio integrado à educação profissional decorre da sua consolidação e ampliação desde quando foi criado. O programa foi implantado em 25 escolas de 20 municípios, com um total de pouco mais de quatro mil alunos matriculados, conforme tabela a seguir.

Tabela 1- Expansão da Educação Profissional no Ceará (2008 a 2018)

Ano	Escolas em funcionamento (Nº)	Municípios (Nº)	Cursos (Nº)	Matrícula Inicial (1ª, 2ª e 3ª series)
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.481
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981
2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.897
2016	115	90	53	48.089
2017	116	93	53	49.894
2018	119	95	52	52.571

Fonte: CEARÁ (2018a).

Diante da leitura da tabela, podemos concluir que houve uma ampliação significativa da rede de escolas de educação profissional no estado. O total de escolas aumentou quase cinco vezes em relação ao projeto-piloto de 2008, e a oferta de matrícula atingiu mais de 50 mil estudantes, representando um quantitativo próximo de 12% dos alunos matriculados no Ensino Médio (CEARÁ, 2018a).

No entanto, o estado tem buscado diversificar sua forma de oferta de Ensino Médio por meio de outro programa que, apesar de não adotar a integração curricular com a educação profissional, fundamenta-se na formação integral do educando através de jornada em tempo integral, conforme apresentação a seguir.

b. Escolas Regulares em Tempo Integral

O programa *Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral* parte dos esforços tomados pelo estado na busca pela promoção da equidade educacional por meio de ações que possam contribuir com a formação multidimensional dos jovens cearenses.

Desta maneira, a organização da escola em tempo integral é uma estratégia defendida por todos que querem que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento (CEARÁ, 2018b).

Tendo em vista a Meta 06 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” –, o modelo está baseado no ensino em tempo integral e na educação integral, considerando os mais diversos conhecimentos e as múltiplas dimensões da prática educativa.

Destacam-se como dimensões educativas e pedagógicas fundantes: a concepção de escola como comunidade de aprendizagem; o protagonismo estudantil; a aprendizagem cooperativa; a pesquisa como princípio pedagógico e trabalho como princípio educativo; a desmassificação do ensino; e a diversidade de itinerários formativos (CEARÁ, 2018b).

A implantação das EEMTI teve início no ano de 2016, quando 26 escolas estaduais de Ensino Médio regular foram escolhidas para dar início a essa nova política de educação em tempo integral do estado.

No início do ano letivo de 2019, o Estado do Ceará atingiu um total de 130 escolas regulares com funcionamento em tempo integral, ou seja, um currículo de 30 horas semanais de disciplinas da base comum e 15 horas da parte flexível, sendo que dez são escolhidas pelos alunos. Somando-se as 122 EEEP, a rede estadual atingiu a marca de 35% de unidades escolares com oferta de jornada prolongada (CEARÁ, 2019c).

Estudo realizado pelo Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) em parceria com a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o Itaú BBA apontam as 100 escolas públicas de Ensino Médio que, mesmo em contexto social adverso, conseguiram bons resultados na Prova Brasil e no Enem, edições de 2017. Relatório aponta que:

Das 5.042 escolas elegíveis, 100 atingiram os indicadores de qualidade propostos, sendo que 82 são de tempo integral. Os estados que apresentaram a maior quantidade de escolas são: Ceará (55), Espírito Santo (7), Goiás (7) e Pernambuco (14) (IEDE, 2019).

O estudo aponta as ações e práticas comuns às escolas que atingiram bons resultados. Contudo, destacamos aqui o expressivo número de escolas que funcionam em tempo integral: 82 das 100 escolas de destaque, sendo mais da metade da rede estadual de educação do Ceará.

Apesar de recentes, tanto a política de Escolas de Tempo Integral (três anos) quanto a de Escolas Profissionalizantes (11 anos) têm proporcionado grandes avanços para a rede estadual de educação, conforme estudos como o do IEDE. Diferentemente, a política estadual de avaliação da educação, com quase 30 anos, apresenta um considerável recorte temporal, o que tem contribuído para a gestão do contexto macro (SEDUC) ao contexto micro (escolas/professores).

c. SPAECE

Com o objetivo de subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas educacionais voltadas para a promoção de ensino de qualidade e equânime, o Estado do Ceará desenvolve, desde 1992, um sistema de avaliação de desempenho próprio. Como uma avaliação externa em larga escala, o sistema monitora o desenvolvimento de competências e habilidades do Ensino Fundamental e Ensino Médio nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática.

Atuando de forma censitária no 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, o SPAECE abrange todas as escolas estaduais e municipais através de Matriz de Referências que sintetiza os conhecimentos mínimos para cada etapa avaliada.

O conjunto de informações coletadas pelo SPAECE permite diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o Estado do Ceará, produzindo resultados por aluno, turma, escola, município, Crides e estado. Ao mesmo tempo, os resultados têm servido de base para implementação de políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas estaduais e municipais. O SPAECE tornou-se um instrumento essencial na fomentação de debate público e na promoção de ações orientadas para a melhoria e execução da democratização do ensino, garantindo a todos igualdade de acesso e permanência na escola (CAED, 2018).

A divulgação dos resultados se dá mediante a publicação de boletins pedagógicos produzidos pela instituição responsável pelo sistema – o Centro de

Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O Ensino Médio passou a ser avaliado apenas em 2001, na 3ª série. Entretanto, foi a partir de 2007 que a SEDUC ampliou sua abrangência para as três séries do Ensino Médio, de forma censitária. Atualmente, a aplicação ocorre na 3ª série, de forma censitária.

A incidência de políticas educacionais voltadas para a avaliação, principalmente para alunos que se encontram no final de cada ciclo escolar, tem se notabilizado na rede estadual do Ceará. Especificamente em relação à 3ª série do Ensino Médio, o estado tem buscado promover uma série de ações voltadas à preparação para a realização e promoção de um clima de altas expectativas em relação ao Enem, conforme a subseção que segue.

d. Enem Chego Junto, Chego Bem

A partir de 2012, o estado tem promovido um conjunto de ações voltadas para o apoio de alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio e também de egressos da rede estadual pública, com a finalidade de preparar os estudantes para a realização do Enem e de criar expectativas de ingresso no Ensino Superior.

Algumas atividades que têm se destacado ao longo das edições desse programa são: “Preparação Rumo à Universidade”; “Enem Não Tira Férias”; “FDS Curtindo o Enem”; simulados em parceria com outras instituições; organização da documentação dos alunos e monitoramento das inscrições através de sistema on-line; palestras motivacionais; apoio logístico e alimentação para os dois dias de provas; assistência para inscrição no Sistema Seleção Unificada (SISU); e monitoramento dos alunos com ingresso no Ensino Superior, entre outras ações.

e. Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)

O projeto surgiu no ano de 2008, na rede estadual, com o objetivo de favorecer a articulação entre professores, alunos e pais ou responsáveis, contribuir para a assiduidade e permanência dos alunos na escola, motivá-los para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e encorajá-los do ponto de vista do futuro pessoal e profissional, construindo um ambiente de altas expectativas.

Uma das premissas do projeto é a desmassificação do ensino, na medida em que o professor lotado como “diretor de turma” passa a mediar o relacionamento entre os alunos e também entre estes e os professores por meio do atendimento individualizado. Na verdade, o professor dispõe de duas horas/aulas semanais para atendimento, tanto de alunos, como de pais. Conta, ainda, com uma hora/aula semanal para organização do “dossiê da turma” e outra para lecionar uma disciplina denominada Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, totalizando quatro horas/aulas por semana.

O sucesso do projeto na rede levou à sua rápida expansão: de 25 escolas profissionais, no ano de 2008, para 627 escolas em 2018, segundo o próprio portal da SEDUC (CEARÁ, 2018d).

Finalizamos aqui a descrição da política educacional do Ceará para o Ensino Médio. Na próxima seção do presente capítulo, apresentamos os contextos de elaboração do NTPPS pela SEDUC e seus parceiros.

2.2 A PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO A PARTIR DO NTPPS

Partindo da premissa que o Ensino Médio deve garantir uma efetiva aprendizagem para os jovens, tanto no âmbito cognitivo quanto na formação de valores éticos e solidários, e tomando a integração curricular como fator capaz de proporcionar uma educação significativa para a juventude, a SEDUC, em parceria com o Instituto Aliança, passou a desenvolver uma nova experiência curricular na rede estadual de educação em meados de 2012, através do NTPPS (CEARÁ, 2013).

Nesse sentido, a presente seção tem por objetivo apresentar o contexto de elaboração da proposta de Reorganização Curricular do Ensino Médio, no âmbito macro, ou seja, a forma como a política foi concebida pelas instâncias superiores de gestão educacional, ao nível da Secretaria de Educação (SEDUC), e, por fim, analisar a proposta do NTPPS à luz da BNCC/Novo Ensino Médio. Isso porque, tanto na proposta cearense quanto na política curricular nacional, a pesquisa é apontada como prática educativa fundamental para a formação dos jovens brasileiros. Analisar as duas propostas em paralelo pode ser caminho para confirmar, ou não, essa aproximação identificada inicialmente entre as duas. O NTPPS é anterior à BNCC, mas os dois carregam algumas orientações comuns, segundo a observação feita neste trabalho.

Convém destacar que dispomos de poucas fontes documentais publicadas sobre o NTPPS, restando-nos requerê-las junto à secretaria ou a técnicos ligados às CREDEs. Temos o documento intitulado “*Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno: Instruções Operacionais*” como nossa principal fonte de consulta.

O documento de instruções operacionais para reorganização curricular elaborado pela SEDUC destaca que:

O NTPPS foi organizado para atender a dois processos centrais: o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes e o protagonismo estudantil nos processos de investigação e elaboração do conhecimento. A proposta inicial buscou traduzir para o cotidiano das escolas de ensino médio os pressupostos metodológicos do Projeto Com.Domínio Digital, desenvolvido pelo Instituto Aliança, com sede na Bahia, com o apoio da SEDUC. Em particular: a pedagogia de projetos, a interdimensionalidade, a inter e transdisciplinaridade, o texto–sentido, a participação e problematização e o protagonismo juvenil, acrescentando ainda, a pesquisa e o trabalho como princípios educativos (CEARÁ, 2013, p. 3).

O documento destaca o processo de discussão da proposta, que se deu mediante a instauração de um Grupo de Trabalho (GT) composto por gestores escolares e membros do corpo técnico da SEDUC e Instituto Aliança. O quadro 1 sintetiza a culminância das discussões realizadas por esse documento.

Quadro 1 - GT Reorganização Curricular do Ensino Médio

Eixos norteadores	Referenciais do NTPPS
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia Estudantil; • Protagonismo Juvenil; • Aprendizagem Cooperativa; • Maior Engajamento na vida escolar; • Comunicação Social; • Tecnologia Educacional; • Ampliação das possibilidades de Aprendizagem; • Ruptura com a Linearidade das informações; • Experimentação de Processos Produtivos; • Qualificação para o Mundo do Trabalho; • Trabalho como Princípio Educativo; • Pesquisa como Princípio Pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articular as áreas do conhecimento, dialogando com todos os ambientes e docentes da escola para uma formação integrada e integral do aluno; • Trabalhar o indivíduo dando possibilidades de autoconhecimento de suas competências e habilidades, fortalecendo a autonomia para traçar seu projeto de vida. Trabalhar o cidadão que entende, integra e convive em coletivo, sabendo qual o seu papel na sociedade; • Utilizar a pesquisa como ferramenta pedagógica da observação, do questionamento, da descoberta, da redescoberta e da construção integradora do conhecimento interdisciplinar.

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com informações coletadas no documento Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno: Instruções Operacionais (CEARÁ, 2013, p. 03-04).

Podemos perceber que os eixos norteadores que dão base para a proposta estão muito centrados no modo de lidar do aluno com os processos de aprendizagem, criando-se expectativas para a construção de modelos nos quais os discentes possam exercer um papel mais ativo. Nesse sentido, o grupo estabelece a pesquisa científica como estratégia para construção da autonomia dos alunos.

A inserção do NTPPS como componente diversificado do currículo vislumbra o desenvolvimento da pesquisa em face do projeto de vida do aluno, desde a esfera familiar, passando pelas esferas da escola e da comunidade, até a preparação para o mercado de trabalho (KONZEN, 2019).

A metodologia busca o envolvimento dos alunos em atividades que valorizam o trabalho em equipe, o respeito e a construção crítica do projeto de vida dos sujeitos, a partir da perspectiva de um jovem ativo no processo de aprendizagem (CEARÁ, 2013).

O modelo do NTPPS está amparado pelas novas orientações de organismos nacionais e internacionais sobre as concepções do currículo do Ensino Médio. No âmbito nacional, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012), enquanto, no âmbito internacional, destacamos os Protótipos Curriculares de Ensino Médio de 2011, elaborados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Conforme Konzen (2019, p. 82),

para que o NTPPS fosse configurado, foram levados em consideração os Protótipos da UNESCO, bem como a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que estabeleceu as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012, reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação com o objetivo de orientar os entes federados na elaboração das políticas públicas educacionais voltadas para “elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio” (BRASIL, 2012, p. 20). O documento estabelece que

a oferta e a organização da referida etapa de ensino devem considerar, dentre outras diretrizes: a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador, a sustentabilidade ambiental como meta universal e a indissociabilidade entre educação e prática social.

O desenvolvimento integral do aluno apresenta-se como uma ideia central do NTPPS, cuja sustentação encontra-se na teoria das competências socioemocionais. Nessa perspectiva, o ser humano é visto como um potencial em todas as suas dimensões, não só do ponto de vista intelectual, mas também afetivo, social e físico. Segundo o Instituto Unibanco (2017, p. 70),

Os Núcleos de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) são um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade e do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos.

O foco nas competências socioemocionais tornou-se uma tendência para a educação do século XXI. Para Abed (2014), o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, o sucesso escolar e o progresso social passam pelo desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos indivíduos, que, por sua vez, dependem da construção de escolas que valorizem o desenvolvimento integral do ser humano.

Em relação aos Protótipos Curriculares de Ensino Médio, elaborados pela Representação da UNESCO no Brasil, destaca-se que eles são referenciais para a definição do currículo do Ensino Médio integrado à educação profissional, fundamentado, por sua vez, na perspectiva de formação integral do aluno. O trabalho e a pesquisa são tomados como princípios norteadores do processo educativo, assim como a aproximação entre as atividades escolares e demais práticas sociais.

A integração curricular proposta pelos protótipos ocorre com a formação de um “Núcleo de Preparação Básica para o Trabalho e demais Práticas Sociais”, correspondendo a um componente curricular com “objeto comum” e responsável pelo desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores para a inserção no

mundo do trabalho. Para tanto, faz-se necessário 25% da carga horária total do Ensino Médio, ou seja, 200 horas/ano para um currículo mínimo de 800 horas/ano.

A proposta da UNESCO estabelece um projeto articulador para cada ano letivo do Ensino Médio, possibilitando uma ampliação gradativa do espaço e de suas complexas problemáticas (pesquisa), além de intervenções transformadoras (trabalho): *Escola e Moradia como Ambientes de Aprendizagem* – 1º Ano; *Projeto de Ação Comunitária* – 2º Ano; e *Projeto de Vida e Sociedade* – 3º Ano (UNESCO, 2011).

A estrutura do NTPPS, em grande parte, pode ser concebida como uma inspiração dos Protótipos Curriculares propostos pela UNESCO. Todavia, a SEDUC e o Instituto Aliança partiram de um levantamento feito sobre as tecnologias educacionais em desenvolvimento na rede estadual: Projeto e-Jovem, Com.Domínio Digital, Jovem de Futuro e Professor Diretor de Turma dentre outros.

As temáticas “*Escola e Família*”, “*Comunidade*” e “*Trabalho e Sociedade*” norteiam as atividades desenvolvidas, respectivamente, ao longo das três séries do Ensino médio, conforme o quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - O Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais ao longo do Ensino Médio

1º ANO ESCOLA E FAMÍLIA	2º ANO COMUNIDADE	3º ANO TRABALHO E SOCIEDADE
Projeto de Vida I – Pessoal Projeto e Pesquisa Identidade Pessoal Integração Família Escola Saúde e Valorização da Vida Ética na escola e na família Comunicação	Projeto de Vida II – Integrando-se à Comunidade Projeto e Pesquisa Identidade e Integração Identidade Social Cidadania Participação Juvenil Saúde e Sexualidade Ética na Sociedade Comunicação	Projeto de Vida III – Carreira Acadêmica e Produtiva Projeto e Pesquisa Identidade profissional Liderança e Trabalho em Equipes As diversas dimensões do trabalho Simulações dos processos seletivos Educação Financeira Ética no Mundo do Trabalho Comunicação no Mundo do Trabalho

Fonte: SANTOS (2018, p. 07).

O quadro 2 apresenta a organização do currículo do NTPPS para os três anos do Ensino Médio. No primeiro ano, as temáticas favorecem a reflexão dos alunos sobre si mesmos, os papéis desempenhados e as relações no ambiente familiar e na escola. No segundo ano, o foco do projeto de vida se dá pela relação do indivíduo

com a comunidade. Para o terceiro ano, em vista da conclusão do Ensino Médio, a temática mercado de trabalho é evidenciada por meio de um programa voltado à preparação do indivíduo para situações futuras do mundo do trabalho, seus desafios e suas possibilidades, além de questões relacionadas à ética e à comunicação (SANTOS, 2018).

No plano inicial, de acordo com o Guia de Orientação e Monitoramento, as discussões são realizadas a partir de um material desenvolvido pelo Instituto Aliança e trabalhado previamente com os professores do NTPPS em formações periódicas. O aspecto metodológico das aulas/oficinas busca contribuir com o desenvolvimento da autonomia estudantil, do protagonismo juvenil, da aprendizagem cooperativa, da comunicação pessoal e social e da aprendizagem significativa (INSTITUTO ALIANÇA, 2015c).

Com uma carga horária de cinco horas/aula, o NTPPS compreende um componente curricular denominado Desenvolvimento Pessoal, Social e Pesquisa (DPS/P), com quatro horas/aulas por semana em oficinas focadas na construção de um projeto de vida e uma hora/aula semanal dedicada às metodologias de aprendizagem em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A escolha dos “Educadores do NTPPS” ocorre pelos gestores escolares, conforme orientações do documento de instruções operacionais, que sugere o perfil profissional, de acordo com o quadro 3.

Quadro 3 - Educadores do NTPPS – Perfil profissional sugerido

- Habilidade para trabalhar com grupos e em grupo;
- Domínio dos conteúdos a serem trabalhados na área de DPS (identidade, autoestima, integração, comunicação, ética, saúde etc);
- Desejo de aprender;
- Conhecimento ou identificação com metodologias participativas;
- Atributos pessoais: flexibilidade, receptividade para supervisão, criatividade, iniciativa, firmeza;
- Características próprias de liderança;
- Disponibilidade de tempo.

Fonte: CEARÁ (2013, p. 5). Adaptado pelo autor.

A orientação para lotação do professor do componente DPS/P é que, além do perfil profissional descrito acima, deve ser de qualquer área de formação e ter, preferencialmente, experiência no *Projeto Professor Diretor de Turma*.

Para a organização e distribuição dos tempos de aula do DPS/P, os documentos orientadores estabeleceram três opções a serem apreciadas pela comunidade escolar: a tradicional, com todas as disciplinas dispostas na semana; a *semestralidade*, em que os componentes são organizados em dois blocos de duração semestral; ou de um modo que denominamos *semanalidade*, quando os componentes são organizados em quatro blocos que se revezam a cada semana de estudo (CEARÁ, 2013). A seguir, nas figuras 3 e 4, apresentamos dois modelos de organização dos horários de aula indicados no documento de instruções operacionais.

Figura 3 - Modelo de Mapa de Turma - Semestralidade

Áreas do Conhecimento	Disciplinas	Semestre A	Semestre B	Semestre A	Semestre B	C/H Anual por Disciplina
		C/H Semanal	C/H Semanal	C/H Total	C/H Total	
Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	3	3	60	60	120
	Educação Física (Na grade)	1	1	20	20	40
	Educação Física (Prática)	1	1	20	20	40
	Arte		1	0	20	20
	Língua Estrangeira (Obrigatória)		2	0	40	40
	Língua Estrangeira (Facultativa)	1	1	20	20	40
Matemática	Matemática	3	3	60	60	120
Ciências da Natureza	Física		3	0	60	60
	Biologia	3		60	0	60
	Química	3		60	0	60
Ciências Humanas	Sociologia	2		40	0	40
	História	3		60	0	60
	Filosofia		2	0	40	40
	Geografia		3	0	60	60
Diversificada	Formação para a Cidadania	1	1	20	20	40
	TIC	1	1	20	20	40
	Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais	4	4	80	80	160
Total		26	26	520	520	1040

Fonte: CEARÁ (2013, p. 14).

No modelo *semestralidade*, algumas disciplinas são concentradas no primeiro ou segundo semestre letivo (aproximadamente 100 dias letivos cada). No entanto, de acordo com o exemplo acima, algumas disciplinas permanecem alocadas durante todo o ano letivo: é o caso de Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Estrangeira, Matemática, Formação para a Cidadania, TIC e NTPPS.

Figura 4 - Modelo de Mapa de Turma - Semanalidade**1º Ano do Ensino Médio**

Área do Conhecimento	Componentes	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	CH Total
Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	6		6		120
	Arte	1	1	1	1	40
	Educação Física (Horário Regular)		2		2	40
	Educação Física (Contraturno)	1	1	1	1	40
	Língua Estrangeira (Obrigatória)		4		4	80
	Língua Estrangeira (Facultativa)			4		40
Matemática	Matemática		4		4	80
Ciências Naturais	Química	8				80
	Biologia		4			40
	Física				4	40
Ciências Humanas	História			8		80
	Geografia		4			40
	Sociologia	4				40
	Filosofia				4	40
Diversificada	Formação Cidadã	1	1	1	1	40
	TIC	1	1	1	1	40
	Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais	4	4	4	4	160
	Carga Horária	26	26	26	26	1040

2º Ano do Ensino Médio

Área do Conhecimento	Componentes	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	CH Total
Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	6		6		120
	Arte	1	1	1	1	40
	Educação Física (Horário Regular)		2		2	40
	Educação Física (Contraturno)	1	1	1	1	40
	Língua Estrangeira (Obrigatória)		4		4	80
	Língua Estrangeira (Facultativa)			4		40
Matemática	Matemática		4		4	80
Ciências Naturais	Química		4			40
	Biologia	8				80
	Física			8		80
Ciências Humanas	História				4	40
	Geografia		4			40
	Sociologia	4				40
	Filosofia				4	40
Diversificada	Formação Cidadã	1	1	1	1	40
	TIC	1	1	1	1	40
	Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais	4	4	4	4	160
	Carga Horária	26	26	26	26	1040

Fonte: CEARÁ (2013, p. 15).

Na proposta de organização do tempo pelo modelo *semanalidade*, conforme exemplo da figura acima, algumas disciplinas têm aulas concentradas em uma ou duas semanas do mês, de modo a contemplar a carga horária mensal de cada disciplina para o ano referente. No entanto, pode haver uma variação de carga horária de um ano para o outro em determinadas disciplinas, considerando os três anos letivos que formam o Ensino Médio. No exemplo da figura 4, há uma variação anual de carga horária tanto em Química e História (80 h/a no 1º ano para 40 h/a no 2º ano), quanto em Biologia e Física (40 h/a no 1º ano para 80 h/a no 2º ano).

Em ambos os exemplos, podemos perceber que a organização do mapa de horários de aula da turma, apesar do apelo pela integração curricular, apresenta

uma flagrante segmentação, totalizando 17 componentes. Os modelos apresentados carregam consigo ainda a delicada ação de redução de carga horária de determinadas disciplinas, já que são cinco horas/aula a mais a serem encaixadas em um currículo semanal de 26 horas/aula. Podemos destacar que essa organização de carga horária evidencia um elemento crítico para a implementação da proposta, principalmente em escolas que funcionam em regime de turno único (escolas regulares).

No entanto, Konzen (2019) observa que a distribuição da carga horária para o desenvolvimento das atividades do Núcleo se daria de acordo com autonomia de cada instituição escolar. Complementa afirmando que “algumas escolas optaram por reduzir a quantidade de horas/aula de outras disciplinas, mas a maioria das escolas optou por aumentar em 1 hora/aula o tempo pedagógico diário, implantando o 6º tempo na instituição escolar” (KONZEN, 2019, p. 84).

No que tange ao desenvolvimento das aulas do NTPPS, essas são ministradas por oficinas a partir de um material de orientação estruturado, destinado ao professor, dos planos de aula, além do Caderno do Aluno e do encarte para a construção do Projeto de Vida. No caderno do aluno, podemos encontrar textos, exercícios, desafios e curiosidades, além de orientações sobre as etapas da pesquisa científica. Na figura 5, podemos observar o trecho de uma atividade do caderno do 1º ano.

Figura 5 - Exemplo de atividade do NTPPS do 1º ano

38 **CADERNO DO ALUNO** NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS

LEITURA
continuação

*"A realidade é, pois, constituída de aparência e de essência... de casca e de miolo... Isto significa que a realidade é constituída por fenômenos e por coisas que geram, que determinam esses fenômenos. Assim, podemos dizer que a aparência é a mentira e que a essência é real? As duas existem formando a realidade... e elas se relacionam. A essência determina a aparência, é o que faz com que ela seja o que é e a aparência esconde e, ao mesmo tempo, dá sinais da essência. É como um pisca-pisca, um vagalume, que esconde e mostra a essência. É um claro escuro."*²¹

Lembrando o "claro-escuro" a que se refere o parágrafo anterior, veja essa figura²²: observe e escreva o que você vê.

ESCURO



ESCREVA O QUE VOCÊ VÊ:

Fonte: INSTITUTO ALIANÇA (2015b, p. 38). Adaptado pelo autor.

O material desenvolvido para os alunos apresenta uma sequência didática que busca envolvê-los no processo, fazendo uso de leituras constantes e reflexivas que se entrelaçam às dinâmicas propostas nos planos de aula disponibilizados para os professores.

Os planos de aula, por sua vez, produzidos entre o Instituto Aliança e técnicos da SEDUC, detalham as rotinas para duas horas/aulas (100 minutos), destacando tema e objetivos, tempo para cada atividade, materiais necessários e, em alguns casos, dicas para abordagem das TIC e para o professor de DPS/P, conforme figura a seguir.

Figura 6 - Exemplo de Plano de Aula do NTPPS do 1º Ano

40

PLANOS DE AULA - NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS

<div style="background-color: black; color: white; padding: 5px; display: inline-block; font-weight: bold; font-size: 2em;">P-5</div> <div style="background-color: orange; color: white; padding: 5px; display: inline-block; font-weight: bold;">PESQUISA</div>		TEMA	O QUE É PESQUISAR?
		OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> ■ Apresentar aos alunos o que é e para que serve a pesquisa ■ Incentivar uma compreensão de pesquisa lúdica e instigante sem deixar de ser séria e profunda.
TEMPO	ATIVIDADE		
20'	<p>INTRODUÇÃO</p> <p>Exercício da Mudança- alunos em dupla, um de frente para o outro. Olham-se atentamente. Viram de costas e mudam três coisas em si. O companheiro tem que identificar o que mudou. Novamente o exercício e mais três coisas.</p> <p>Fechamento do professor: É mais difícil mudar ou perceber a mudança no outro? O mundo muda e não percebe. As coisas acontecem e a gente não percebe? Qual a importância da observação para quem pesquisa? A observação é uma técnica de pesquisa?</p>		
70'	<p>DESENVOLVIMENTO</p> <p>O professor provoca os alunos perguntando: O que é pesquisar? Que pesquisas vocês têm notícias que estão acontecendo? A partir dessas duas perguntas o professor cria o ambiente para a retomada do tema.</p> <p>Leitura dialogada do texto "O que é pesquisar?" - (CA, página 48)</p> <p>Realização do exercício individual: "A pesquisa é ... A pesquisa não é..." (CA, página 50)</p> <p>O professor divide a turma em grupo para que compartilhem as respostas dos exercícios. Por fim, cada equipe apresenta suas conclusões à turma.</p>		
10'	<p>ENCERRAMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Puxa-conversa sobre ciência com 10 alunos da turma. 		
MATERIAL NECESSÁRIO			
<ul style="list-style-type: none"> ■ Tarjetas, Pincéis atômicos, Fita gomada ■ Caderno do Aluno ■ Jogo de Puxa-Conversa de Ciência. 			

Fonte: INSTITUTO ALIANÇA (2015a, p. 40). Recorte.

Podemos observar que há um dimensionamento temporal das aulas/oficinas em três momentos: introdução, desenvolvimento e encerramento. Existe uma nítida preocupação em especificar cada etapa da aula, de modo que os educandos percebam o processo de construção de conhecimento ao longo do percurso de forma interligada em diferentes metodologias.

Conforme Santos (2018), o percurso didático das oficinas se dá por meio de metodologias participativas, em que as opiniões e as experiências vivenciadas pelos alunos são valorizadas. Dessa forma, constitui-se uma associação entre conteúdos disciplinares, vivências e práticas.

Geralmente, as oficinas acontecem por meio de dinâmicas de grupo, nas quais acontecimentos reais são simulados, propiciando discussões e reflexões dos alunos. Os debates são sucedidos por produções escritas contendo as conclusões dos alunos sobre as atividades desenvolvidas ao longo da aula.

O desenvolvimento da pesquisa ocorre paralelamente às oficinas temáticas a partir da formação de grupos com até seis alunos, os quais são definidos por afinidades de eixos temáticos, sendo esses predeterminados pela proposta pedagógica do programa.

Por meio da pesquisa, os alunos são levados à construção de conhecimento de forma diferente daquela experimentada nas salas de aula. Portanto, tornam-se verdadeiros protagonistas da aprendizagem, sem, contudo, desprezar o papel de intermediação e orientação dos professores.

Na subseção posterior, apresentamos o Instituto Aliança, sua origem, seus objetivos, suas finalidades e sua estrutura organizacional, a fim de que possamos melhor compreender seu papel na formulação e execução de tal proposta curricular na rede estadual de educação do Ceará.

2.2.1 Instituto Aliança

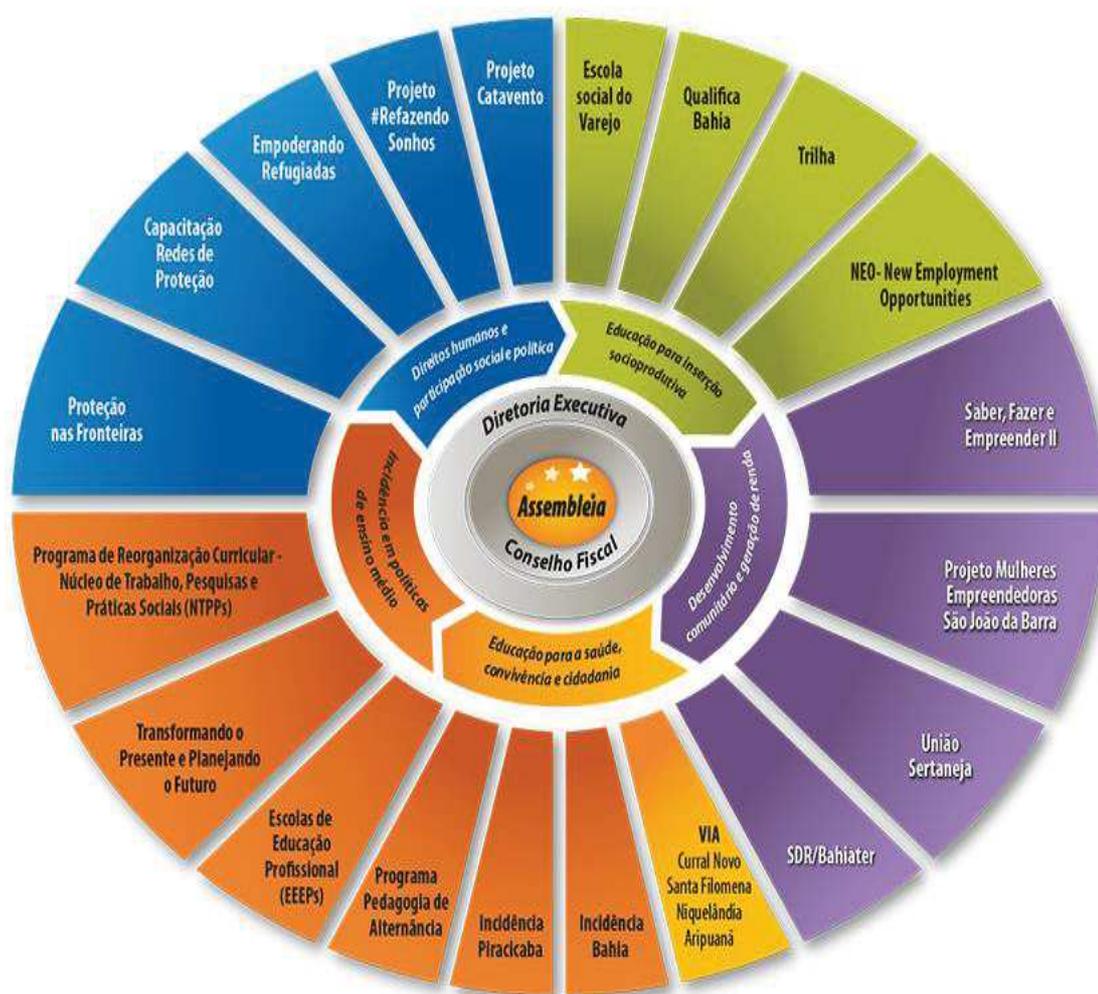
O Instituto Aliança é uma associação sem fins lucrativos, fundada em 2002, com o intuito de assumir a coordenação do “Projeto Aliança com o Adolescente pelo Desenvolvimento Sustentável do Nordeste”, resultado de uma união estratégica com o Instituto Ayrton Senna (IAS), a fundação Kellogg, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e a Fundação Odebrecht. Ao longo dos anos, a atuação do Instituto tem se pautado nas políticas públicas para a juventude, principalmente, na atuação direta nos sistemas públicos de ensino, resultando, assim, na ampliação da abrangência geográfica e na diversificação das áreas trabalhadas e das parcerias conquistadas (INSTITUTO ALIANÇA, 2018).

O IA, enquanto organização da sociedade civil, tem como missão “Educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável em âmbito nacional”, e como princípios fundamentais, a valorização indistinta da vida humana, a defesa pela garantia de oportunidades para desenvolvimento das potencialidades de cada ser humano, da preparação para fazer escolhas e da participação política nas decisões que lhes afetam (INSTITUTO ALIANÇA, 2018).

Define, ainda, princípios na atuação com referência à juventude (fortalecimento dos projetos de vida e da identidade, por exemplo), ao educador (formação de educadores protagonistas como base para a formação de jovens protagonistas, por exemplo), à escola, à família etc.

Na estrutura organizacional do IA (figura 7), encontramos, ao centro, os órgãos deliberativos de maior poder decisório: Assembleia de Associados, Conselho Fiscal e Diretoria Executiva.

Figura 7 - Estrutura Organizacional do Instituto Aliança



Fonte: INSTITUTO ALIANÇA, 2018.

Podemos observar o NTPPS como integrante de um grupo de seis projetos/programas na área de atuação “Incidência em políticas de Ensino Médio”.

O Instituto Aliança (2018) reconhece, como seu diferencial metodológico, o foco no desenvolvimento das competências socioemocionais atreladas à construção do projeto de vida dos jovens.

Orientado, inicialmente, pelos pilares definidos por Jacques Delors no Relatório "Educação um Tesouro a Descobrir" (UNESCO, 1999), o IA busca complementar o processo educativo do jovem – voltado para o "aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender" – o desenvolvimento dos cinco grandes conjuntos de habilidades que, juntos, definem as competências socioemocionais: abertura a novas experiências, consciência, extroversão, amabilidade e estabilidade emocional (INSTITUTO ALIANÇA, 2018).

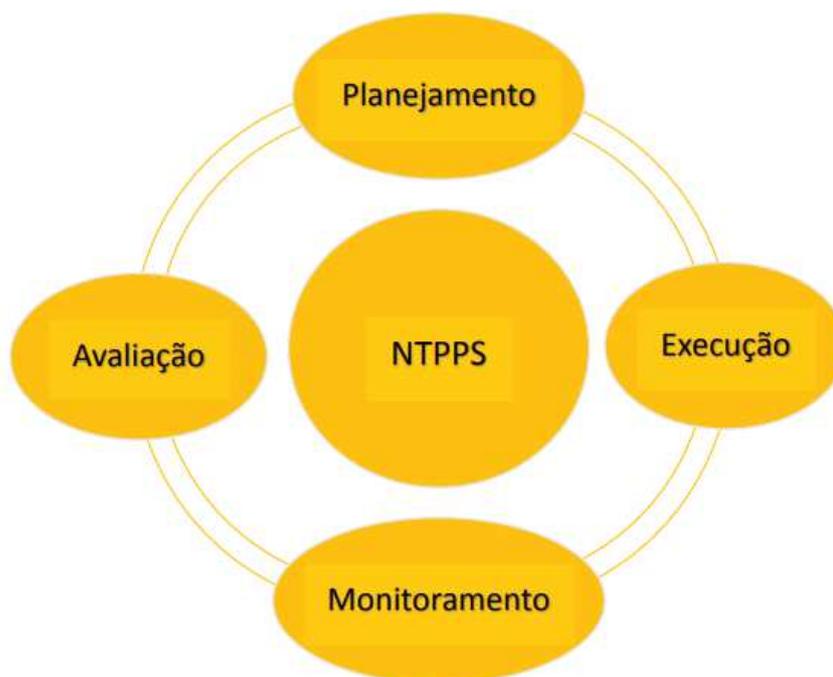
Nesse sentido, a instituição compreende que os jovens vivenciam experiências diversas em grupo, que acabam por potencializar o aprendizado para a vida em sociedade e por contribuir na preparação para o mundo do trabalho.

Os principais pressupostos metodológicos que guiam o IA são: pedagogia por projetos, educação pelo trabalho, interdimensionalidade, metodologia participativa e educação pela pesquisa.

Apresentados os objetivos, as finalidades e o campo de atuação do Instituto Aliança, seguimos nosso percurso de descritivo, agora abordando a forma como foi concebida a proposta de redesenho curricular a partir das discussões tomadas entre o instituto e a SEDUC.

2.2.2 Operacionalização da proposta

O NTPPS está assentado em uma sistemática organizacional que contempla uma esfera de ações coordenadas pelos gestores responsáveis pela implementação da política, de acordo com a figura 8. Nela, podemos perceber o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação como ações cíclicas dessa proposta.

Figura 8 - Ações de operacionalização do NTPPS

Fonte: INSTITUTO ALIANÇA (2015c, p. 20). Recorte.

O documento de instruções operacionais sugere atribuições para cada área de gestão envolvida na implementação da proposta de reorganização curricular: SEDUC, IA, CREDE/SEFOR e Unidades Escolares (CEARÁ, 2013). A capacidade operacional da SEDUC em relação ao NTPPS fica a cargo da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), a qual faz parte da Secretaria Executiva do Ensino Médio e Profissional.

Os técnicos lotados no setor de Gestão Pedagógica do CODEA que acompanham o NTPPS têm como atribuições:

- Coordenar grupos de estudos para aperfeiçoamento da proposta;
- Gerenciar o planejamento, formação, articulação, acompanhamento e avaliação do processo em articulação com as equipes regionais e outras coordenadorias da SEDUC/Sede;
- Disponibilizar recursos para impressão do material estruturado para estudantes e educadores;
- Prover logística para as formações de professores e gestores. (CEARÁ, 2013, p. 6).

Como podemos ver, a SEDUC congrega funções relacionadas à gerência das ações operacionais da proposta junto às regionais e ao seu aprimoramento, além de

garantir de recursos materiais e logísticos para a implementação das ações preestabelecidas.

Ao IA, recaem as funções relacionadas à transferência da tecnologia do projeto *Com.Domínio Digital*, à realização do planejamento em conjunto com a SEDUC, às formações para os coordenadores setoriais e à elaboração do material estruturado de estudantes e educadores. Por sua vez, as regionais, por meio de suas CEDEAs, têm como atribuições a gerência dos processos operacionais no nível das escolas, a garantia de logística para as visitas técnicas dos superintendentes, o auxílio no processo de impressão dos materiais estruturados e a viabilidade para participação dos educadores nas formações. Enfim, demanda primordialmente das unidades escolares que aderirem à proposta o envolvimento integrado dos diferentes segmentos da comunidade escolar com essa nova proposta curricular. Para tanto, são necessárias atribuições como: incorporação da reorganização curricular no Projeto Político Pedagógico (PPP); integração dos docentes com as atividades, principalmente nas orientações das pesquisas; envolvimento dos coordenadores no processo formativo dos docentes; previsão do material de expediente necessário para a realização das atividades; indicação de educadores que atendam ao perfil; e viabilização de espaço físico para realização das oficinas/atividades.

O documento de instruções operacionais aponta, ainda, os resultados esperados e os obstáculos na operacionalização da proposta, os quais são descritos na subseção que segue.

2.2.3 Resultados esperados x obstáculos enfrentados

Sintetizamos aqui as principais expectativas da SEDUC e do Instituto Aliança em relação ao NTPPS e, também, os primeiros obstáculos diagnosticados pela equipe responsável pela implementação da proposta na rede.

A integração entre as áreas de conhecimento e a consequente formação integral do aluno é colocada como uma das expectativas do projeto, à medida que são promovidos espaços para diálogo dos professores entre si e com todos os ambientes de aprendizagem da escola. O desenvolvimento do projeto de vida é posto como premissa fundamental e basilar do NTPPS. Nesse sentido, para que os

jovens tenham capacidade de traçá-lo, espera-se que possam apresentar determinada autonomia intelectual.

A noção de pesquisa como ferramenta pedagógica é um elemento importante da proposta e apresenta-se como construção integradora de conhecimento interdisciplinar, em virtude do olhar questionador, do embasamento e do método científico; enfim, da possibilidade de descobertas.

Ainda no campo das expectativas, espera-se que os estudantes expressem maior interesse aos estudos, o que pode ser percebido por meio dos indicadores de desempenho escolar, mediante monitoramento do SIGE. Diante dessas expectativas acima apresentadas, percebe-se o grau de importância dado ao projeto, vislumbrado como potencial indutor de novas perspectivas aos estudantes de Ensino Médio da rede, graças à concepção de um currículo dinâmico e que passa a valorizar determinadas escolhas feitas pelos alunos. No entanto, o percurso de implementação tem alguns obstáculos, apresentados no princípio do processo, pontuados da seguinte forma:

- A não adequação do SIGE aos modelos organizacionais dos tempos curriculares;
- Limitação na estrutura física e operacional em algumas unidades escolares;
- Problemas de conexão com a internet;
- Ausência ou inadequação do laboratório de informática de algumas unidades escolares;
- Dificuldade na análise dos dados estatísticos para prever possíveis intervenções;
- A não realização de planejamento integrado dos educadores da escola;
- Dificuldade com o deslocamento para acompanhamento e visitas técnicas (CEARÁ, 2013, p. 08).

Compreende-se que dentre as dificuldades enfrentadas para a operacionalização da proposta temos as limitações das instalações físicas de algumas escolas – laboratório de informática, por exemplo – e na adequação do sistema próprio da SEDUC, conforme estabelece o documento de diretrizes operacionais da proposta. No entanto, percebe-se que um dos grandes gargalos da proposta reside nas limitações logísticas e pedagógicas da proposta de formação, muito por conta da não realização do planejamento integrado entre os professores e das dificuldades no acompanhamento técnico, prejudicando, por conseguinte, o efetivo desenvolvimento do projeto.

É justamente sobre o quesito acompanhamento técnico que nos orientamos para finalizar nossa descrição do modelo de redesenho curricular proposto pelo NTPPS, conforme documento orientador (CEARÁ, 2013).

2.2.4 Formação de professores e visitas técnicas

Visando a satisfazer os propósitos anteriormente descritos pelo NTPPS, a SEDUC prevê a realização de formação continuada para os professores e de visitas técnicas às escolas.

O “Encontro de Formação Bimestral para Educadores do NTPPS”, por sua vez, é destinado aos professores do DPS/P, aos Coordenadores Escolar e aos Superintendentes CREDE/SEFOR para vivência das oficinas e para orientações sobre o desenvolvimento da metodologia prevista no plano de aula estruturado. Há, ainda, a previsão de formação para Professores das TIC, com suporte à distância e encontros presenciais.

Outra formação prevista é o “Curso Currículo do Ensino Médio e Juventudes”, cuja realização, celebrada pela parceria entre SEDUC e UNESCO, compreende o uso do professor-tutor replicador nas escolas, sendo um para cada instituição. A programação do curso estabelece reuniões e oficinas temáticas ministradas por consultores da UNESCO.

É importante apontar que as visitas técnicas são tomadas pela SEDUC como mecanismos de acompanhamento e, portanto, como garantia da eficácia e expansão da proposta na rede estadual (CEARÁ, 2013). Por sua vez, o Instituto Aliança concebe o monitoramento como uma ação de operacionalização, a qual oportuniza a coleta de informação e a observação de impactos no desenvolvimento de certas atividades ou ações (INSTITUTO ALIANÇA, 2015c). Nessa perspectiva:

Para realizar o monitoramento, foi construído um conjunto de rotinas para alinhar os procedimentos de supervisão nas visitas técnicas de acompanhamento às escolas que aderiram a essa metodologia. Essas visitas, em número de 04 (quatro) ao ano, proporcionam um maior contato dos coordenadores com o universo educacional e observar *in loco* como as atividades e a metodologia do NTPPS estão sendo desenvolvidas pelos distintos atores, notadamente os professores (INSTITUTO ALIANÇA, 2015c, p. 23).

Como podemos perceber, a rotina de acompanhamento representa um momento de contato do proponente da política com o diverso ambiente escolar e com seus múltiplos atores. A rotina de monitoramento anual está estruturada da seguinte forma:

Figura 9 - NTPPS - Fluxo de visitas técnicas às escolas



Fonte: INSTITUTO ALIANÇA (2015c, p. 24). Adaptado pelo autor.

Podemos observar que as visitas técnicas fazem parte dessa rotina de acompanhamento do Instituto Aliança, com agenda e planejamento bem definidos, contando ainda com indicações de materiais necessários e instrumentos a serem aplicados com os alunos. A sistematização do acompanhamento com a SEDUC e as CREDE/SEFOR segue a seguinte rotina:

- a) As visitas às escolas dos(as) técnicos(as) do Instituto Aliança serão realizadas na 2ª ou 4ª semana do mês (SEDUC na CREDE);
- b) As visitas serão planejadas da seguinte forma: contato por e-mail para o(a) supervisor(a) e superintendente da escola;
- c) Supervisor(a) e superintendente analisa a proposta da data e dá o retorno ao técnico do Instituto Aliança;
- d) Primeira parte da pauta da visita ocorre na escola. A segunda parte deve ocorrer na CREDE/SEFOR para discussão com o superintendente sobre as percepções da visita. (CEARÁ, 2013, p.12)

Nota-se uma nítida preocupação da SEDUC com o bom funcionamento das visitas técnicas, principalmente pelo fato de envolver a Superintendência Escolar e, também, pela valorização da comunicação entre os dois segmentos de acompanhamento escolar. Destaca-se ainda, nesse quesito, a previsão de envio

mensal, pelas CREDE/SEFOR, à SEDUC, um relatório de acompanhamento da proposta.

Concluimos com esse tópico a descrição da proposta do NTPPS em sua fase de elaboração e implementação inicial na rede. Em seguida, a título de contextualização histórica, traçamos uma linha da análise da proposta curricular cearense à luz das novas perspectivas curriculares em âmbito nacional, a BNCC.

2.2.5 O NTPPS e a BNCC

Nesta subseção, fazemos uma breve descrição da BNCC Ensino Médio, buscando elementos que se correlacionam com a proposta de redesenho curricular elaborada pela parceria entre SEDUC e Instituto Aliança. Vale lembrar que o NTPPS teve início no ano de 2012 na rede estadual cearense, enquanto a BNCC, depois de quatro anos de discussão, avanços e retrocessos, teve versão final concluída em 2018.

A definição de “conteúdos mínimos” ou competências e diretrizes comuns como elemento norteador da construção de propostas curriculares estaduais e municipais está prevista na Constituição de 1988, mais especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Enquanto documento normativo, homologado pela Portaria Nº 1.570 de 2017, a BNCC define um conjunto de “aprendizagens essenciais” a serem desenvolvidas por todo aluno ingressante na educação básica em território brasileiro, conforme preceitos do PNE.

A elaboração desse documento tem a pretensão de contribuir para que se supere a fragmentação das políticas educacionais, assim como de promover o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados e o balizamento da qualidade educacional em todo país. “Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018, p. 8).

As expectativas autoproclamadas no documento são que a definição de competências gerais para Educação Básica consolide os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Um conceito significativo na BNCC:

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Encontramos, nesse último aspecto, um elemento de alinhamento a referenciais do NTPPS com a BNCC, principalmente pela ênfase que aquela proposta faz ao trabalho com o indivíduo dando-lhe possibilidades de construção do autoconhecimento de suas competências e habilidades, bem como a formação do cidadão que entende, integra e conhece o seu papel na sociedade (CEARÁ, 2013).

O conceito de *competência* na BNCC contempla, além dos referenciais do NTPPS citados acima, a devida importância ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais – aspecto relevante da proposta de redesenho curricular da rede estadual de educação do Ceará.

Nesse sentido, a BNCC expressa em seu texto um compromisso com a educação integral, ou seja, com o desenvolvimento global do aluno, reconhecendo a importância, a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento. Preocupa-se em,

ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

O desenvolvimento integral do aluno sustentado pela teoria das competências socioemocionais representa um dos pilares da proposta do NTPPS, conforme citado anteriormente.

Ainda sobre aquilo que a Base define ser um compromisso com a educação integral, expressa-se a defesa por um processo educativo alinhado aos interesses e às possibilidades, como também às necessidades do aluno, o que sugere considerar as múltiplas realidades; a diversidade de jovens que frequentam a escola.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

Aqui estão expressos eixos norteadores estabelecidos pelo GT incumbido de pensar a reorganização do currículo de Ensino Médio no Ceará, o qual é composto por gestores escolares, técnicos da SEDUC e do Instituto Aliança - os responsáveis pela elaboração da proposta, conforme quadro 1 (página 32). Dentre tais eixos, podemos citar a ruptura da linearidade das informações, o protagonismo e a autonomia estudantil, a ampliação das possibilidades de aprendizagens e a qualificação para o mundo do trabalho.

A reflexão a respeito do Ensino Médio no contexto da Educação Básica levantada no texto de apresentação da BNCC para a referida etapa destaca problemáticas já evidenciadas em nosso texto, como os resultados de aprendizagem e a organização curricular. No entanto, uma leitura crítica do documento demonstra que os resultados insatisfatórios dos alunos do Ensino Médio em avaliações como o Saeb são colocados como justificativa para a remodelagem do currículo.

Na BNCC, o reconhecimento das múltiplas identidades juvenis é colocado como fator de grande relevância para a efetiva participação dos jovens como legítimos interlocutores sobre o currículo escolar. Dessa forma, o documento solidifica a ideia difundida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2011, ou seja, a necessidade em se considerar as diferentes condições de existência e visões de mundo diversas entre os jovens (BRASIL, 2018).

Através da Lei Nº 13.415/2017 intitulada como Novo Ensino Médio, a qual altera tanto a LDB quanto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), há um movimento de flexibilização do currículo para essa etapa da Educação Básica, expresso através dos chamados itinerários formativos. Esses, por sua vez, segundo o que está expresso no texto da BNCC, valorizam o protagonismo juvenil e os múltiplos interesses dos estudantes, bem como o contexto local na definição dos currículos das unidades escolares.

Ao considerar as desigualdades e as diversidades na sociabilidade juvenil do país, a BNCC defende:

Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. Desse modo, a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os

precederam e abrindo-se criativamente para o novo (BRASIL, 2018, p. 463).

Encontramos aqui uma evidente aproximação entre a BNCC e o NTPPS no que se refere à defesa pela pesquisa como princípio educativo, na medida em que considera a “investigação” e a “intervenção” no espaço de atuação do jovem como práticas de aprendizagens mais significativas do que simples assimilação de conhecimentos construídos historicamente.

Portanto, a BNCC estabelece que os sistemas de ensino e as escolas devem considerar características locais e necessidades, demandas e aspirações dos estudantes na construção das propostas pedagógicas. Os itinerários formativos são colocados como componentes estratégicos para assegurar tal flexibilização do currículo e, reforçando as DCN de 2013, superar a centralização das disciplinas, estabelecendo relações entre a ciência e o mundo real (BRASIL, 2018).

Ensejando mais uma vez a aproximação entre BNCC e NTPPS, encontramos, nas sugestões de trabalho colaborativo voltado para o protagonismo do estudante na proposta nacional, a metodologia denominada “Laboratórios”, a qual supõe

atividades que envolvem observação, experimentação e produção em uma área de estudo e/ou o desenvolvimento de práticas de um determinado campo (línguas, jornalismo, comunicação e mídia, humanidades, ciências da natureza, matemática etc.). (BRASIL, 2018, p. 472).

Conforme destacamos acima, no NTPPS a pesquisa é posta como princípio pedagógico, na medida em que situações cotidianas são tomadas como categorias de “investigação” e “intervenção”, com certo rigor e desenvolvimento de método científico. Na BNCC, a pesquisa científica é colocada como possibilidades de efetivar a flexibilização e o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Finalizando nosso percurso descritivo, abordamos a seguir nosso campo de pesquisa, caracterizando-o de forma geral e direcionando um olhar mais específico no que diz respeito à implementação do NTPPS.

2.3 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO NTPPS NA ESCOLA EM ESTUDO

Na terceira seção do capítulo 2, apresentamos o campo da pesquisa, que é também o ambiente de trabalho do pesquisador: uma escola da rede estadual localizada no interior do Ceará, sendo a maioria de seus alunos oriundos da zonal

rural. Realizamos, ainda, uma breve descrição das ações do NTPPS na escola, bem como seu desenvolvimento em sala de aula.

2.3.1 O campo da pesquisa

Esta subseção apresenta o ambiente escolar, considerando tanto suas dependências físicas e seus materiais pedagógicos, quanto o quadro de profissionais que constituem a escola. Além da observação participante, utilizamos como principal fonte de informação o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2019 da instituição.

A presente pesquisa tem como contexto o ambiente de trabalho do pesquisador: escola regular da rede estadual localizada no Município de Santa Quitéria. Devido à proximidade com Sobral, 47 km, há fortes relações com a mais importante concentração urbana da região noroeste do Ceará.

A Lei nº 14.409, de 23 de julho de 2009, e o Decreto nº 30.288, de 18 de agosto de 2010, ambos estaduais, fundamentam a criação da escola e estabelecem que sua estrutura organizacional fica sob a jurisdição da 7ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 07), Município de Canindé.

Em relação à caracterização física da escola, a estrutura segue o novo padrão de construções de escolas de Ensino Médio, a partir do governo Cid Ferreira Gomes. No bloco da administração, a escola possui uma sala para os professores, um banheiro masculino, um banheiro feminino, uma sala para coordenação, uma sala para professores coordenadores de área, uma sala da diretoria, um almoxarifado, uma sala de servidor e uma secretaria. Ainda no hall de entrada, temos uma biblioteca e uma sala para o grêmio estudantil.

No segundo bloco, que podemos caracterizar como “o bloco dos laboratórios”, encontram-se os laboratórios de Matemática, Física, Biologia e Química, um laboratório de Informática e uma sala de vídeo. No terceiro bloco, a escola conta com seis salas de aulas de 48 m², todas equipadas com mesas e cadeiras para os alunos e para o professor, além de quatro ventiladores de parede em cada uma.

Ainda em relação às instalações físicas, a escola conta com um refeitório, dois bebedouros com água tratada, uma cantina, uma despensa, um depósito de material de limpeza, um banheiro para deficientes físicos, um banheiro masculino e um feminino para os alunos, um anfiteatro, uma quadra poliesportiva coberta e ainda

algumas praças que circundam os espaços supracitados. É relevante comentar que o anfiteatro é utilizado para os eventos de apresentações artístico-culturais, principalmente, dança, teatro, música e desfiles de beleza estudantil, e a quadra poliesportiva tem uma dimensão aproximada de 600 m², com miniarquibancadas para um público em torno de 800 pessoas.

Nos ambientes de aprendizagem que a instituição possui, podem ser encontrados alguns recursos didáticos pedagógicos. Na sala de vídeo, a escola conta com três projetores LCD (dois com entradas HDMI e um com entrada VGA), três computadores *notebook* e três caixas de som, sendo duas de menor porte e uma para ambientes amplos que requerem maior potência de som. Também encontramos dois televisores LCD de 40 polegadas, dois *Microsystems*, duas telas de projeção, uma mesa de som e quatro microfones.

O Laboratório Educacional de Informática (LEI), por sua vez, é equipado com 20 computadores, sendo 18 deles com acesso à internet, de boa velocidade. O Laboratório Educacional de Matemática possui oito computadores sem acesso à internet. Nos laboratórios de Ciências da escola, encontram-se vidrarias, reagentes químicos e outros instrumentos. A Sala de Multimeios (biblioteca) possui, em seu acervo, livros didáticos e literários, dos quais alguns títulos são provenientes de doações da comunidade e/ou professores, além dos enviados pelo FNDE.

A escola conta ainda com uma “extensão rural” (anexo) funcionando no Distrito de Malhada Grande, do mesmo município, e distante, aproximadamente, 22 Km em estrada carroçável. A experiência de gestão de um anexo tem evidenciado novos desafios para escola, principalmente pelo fato de ser uma novidade para gestores e professores, já que são apenas três anos de funcionamento.

O processo de adesão/convocação de escolas para assumir a gestão de anexos em extensões rurais é de responsabilidade das CREDE. Nesse sentido, no ano de 2017, a CREDE 07, em um processo de redefinição/redistribuição de anexos da regional entre as escolas, definiu que o Distrito de Malhada Grande passaria a ser acompanhado pela escola em estudo.

Conforme PPP da escola, no seu primeiro ano de funcionamento as aulas do anexo funcionavam apenas no turno da noite, com uma turma para cada ano do ensino médio, visto que nos turnos manhã e tarde funcionavam as turmas do Ensino Fundamental. No entanto, desde o ano de 2018, as aulas passaram a acontecer no turno tarde, em virtude de uma parceria entre Secretaria de Educação Municipal e

CREDE 7, a fim de minimizar os custos com transporte escolar e fortalecer a política de colaboração entre o Estado do Ceará e o município.

A experiência de gestão do anexo tem se revelado um desafio para a escola, que, de certa forma, tem buscado promover algumas mudanças no sentido de aproximar a escola sede das instalações no anexo Malha Grande, o que pode ser visto, por exemplo, pela mudança de turno em 2018, concomitante à ampliação da carga horária. O ensino noturno funcionava com 04 horas/aula por dia, enquanto o diurno regular, manhã ou tarde, tem carga horária diária de 05 horas/aula.

A escola onde funciona o anexo recebe matrículas desde a pré-escola até os anos finais do Ensino Fundamental. A gestão do prédio é de responsabilidade da Secretaria de Educação do Município de Santa Quitéria. Em comitê de gestão educacional sediado pela CREDE 7 e com participação do chefe do executivo municipal e dos diretores das escolas estaduais, são definidas estratégias de gestão das extensões rurais.

No primeiro ano, 2017, o anexo funcionou em turno noturno com três turmas, uma para cada série do Ensino Médio. No entanto, a partir de 2018, o comitê definiu que os anexos deveriam funcionar no período da tarde, paralelamente ao funcionamento das turmas do Ensino Fundamental. Sob essa ótica, a escola teve que redefinir a gestão dos processos pedagógicos, devido à ocupação das dependências da escola.

O material de expediente e de limpeza e a merenda escolar funcionam através de um modelo de cogestão entre as duas instituições, em que a escola estadual envia para a municipal itens da merenda e materiais proporcionalmente à matrícula, a qual quase sempre gira em torno de 50 alunos nas três turmas.

No que se refere às instalações físicas, a escola onde funciona o anexo conta com 07 salas de aula, sala dos professores e sala de diretoria/secretaria, banheiro masculino e feminino para alunos, banheiro único para professores/funcionários, cantina e pátio com mini palco.

Seguimos a descrição da escola pelo quadro de professores e demais funcionários, destacando que praticamente 100% dos profissionais que atuam na sede residem no distrito, sendo apenas três docentes efetivos e os demais em regime de contrato temporário.

Nesse último aspecto – o baixo número de professores efetivos –, cabe uma importante reflexão: a rotatividade característica de escolas com grande número de

professores temporários interfere negativamente na implementação das políticas educacionais, principalmente aquelas que exigem mais tempo e construção de uma maturidade pedagógica das escolas.

A escola possui 20 professores atuando nas 11 disciplinas da base comum e em quatro da base diversificada (Redação, Língua Estrangeira, NTPPS e Formação para Cidadania). Alguns deles atuam em outras disciplinas que não são a de sua formação, o que se deve à falta de profissionais formados na área. Isso ocorre para as disciplinas de Artes, Física, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Língua Estrangeira (Espanhol) e Língua Portuguesa, em determinadas turmas.

Tabela 2 - Caracterização do quadro docente quanto à formação e atuação

Habilitação	Professores	% (em relação ao total de professores)
Graduado/Licenciatura	15	75
Graduando/Licenciatura	04	20
Lotado apenas na disciplina em está habilitado	06	30
Autorização temporária	14	70
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	08	40
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	01	05

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações da Secretaria Escolar

O percentual de professores que atuam em nível de graduação em uma licenciatura (75% dos docentes da escola) é um número inferior ao percentual da média nacional de professores licenciados que atuam no Ensino Médio – 86,8% (INEP, 2018).

Destacamos, ainda da tabela acima, o número de docentes lotados em, pelo menos, uma disciplina na qual não são habilitados, o que corresponde a um percentual de 70% dos profissionais com autorização temporária expedida junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE). Esse elevado número ocorre mais pelo fato de os professores lotados nas disciplinas da base diversificada não terem habilitação para atuarem nessas disciplinas, e ainda devido à necessidade de complementação de carga horária para alguns professores, em virtude do pequeno número de turmas da escola. Por exemplo, um dos professores graduado em Língua Portuguesa é lotado com 40 horas/aula semanais distribuídas, além de sua disciplina de habilitação, em Formação para Cidadania e Redação. Ele atua, ainda, como Professor Coordenador de Área (PCA).

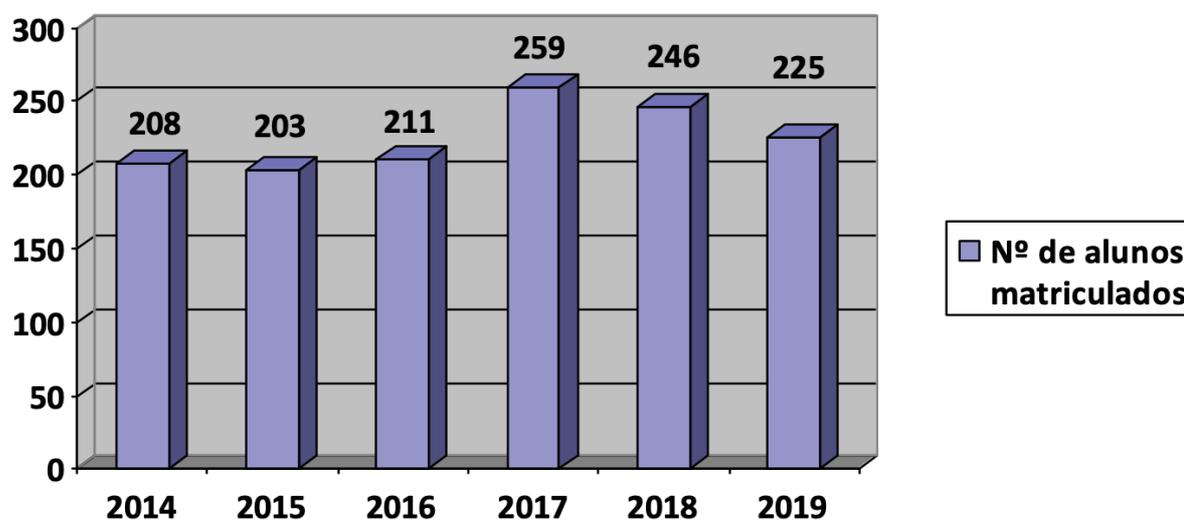
Em relação à formação/titulação, o percentual de 40% dos docentes com pós-graduação é relevante, superior ao percentual nacional para os professores que atuam na educação básica, que é 35,9% (CARVALHO, 2018). Entretanto, tal número encontra-se inferior à Meta 16 do Plano Nacional de Educação, pois essa estabelece que pelo menos 50% dos professores que atuam na educação básica devem ter formação em nível de pós-graduação.

A formação do núcleo-gestor da escola é composta pela *diretora* e por dois coordenadores pedagógicos. Os três profissionais possuem especialização em Gestão Escolar e cursam o Mestrado Profissional na área de Gestão Escolar/Educacional. O exercício da gestão se dá por um processo seletivo e eletivo para diretor organizado pela SEDUC em parceria com as CREDE e escolas da rede.

Ainda a respeito do quadro de pessoal, a escola possui uma secretária escolar e um auxiliar de secretaria; uma assessora financeira; dois regentes de LEI, sendo que um é professor de Matemática e do curso de Tecnologias de Informação da Comunicação (TIC); uma regente de multimeios, que também é professora de Português; três PCA; três vigilantes; um funcionário para a cozinha; dois para limpeza; e um porteiro. Os servidores da vigilância, da portaria, da limpeza, da cozinha e da assistência de secretaria são contratados por empresas terceirizadas.

No que tange à matrícula, o gráfico abaixo apresenta a série histórica de 2014 – 2019, evidenciando o ano de 2017 como o de maior matrícula da escola.

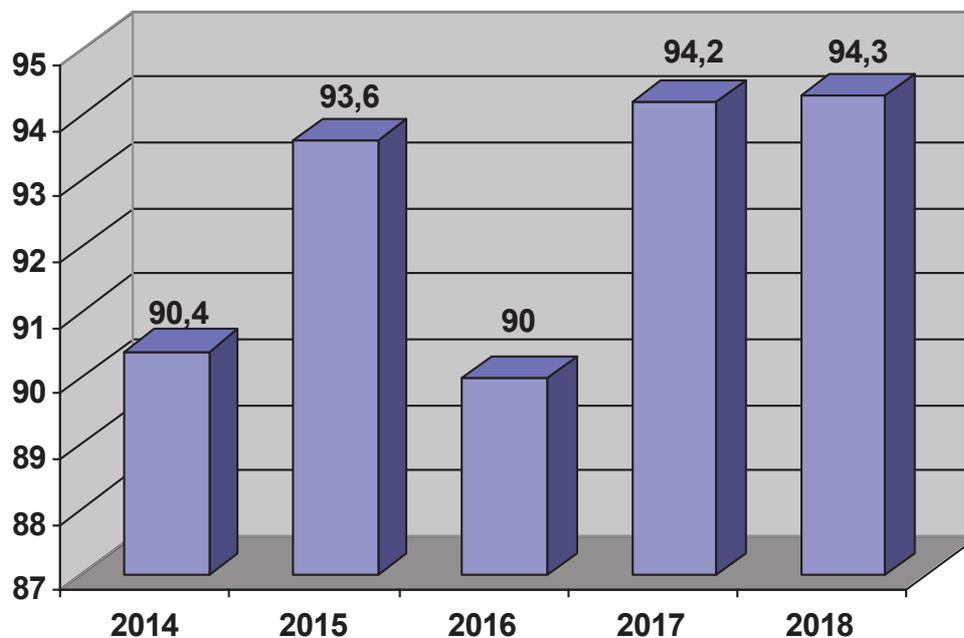
Gráfico 1 - Matrícula da escola - Série histórica 2014 a 2019



Fonte: Elaborado pelo AUTOR com base em informações consultadas no SIGE Escola (2019a).

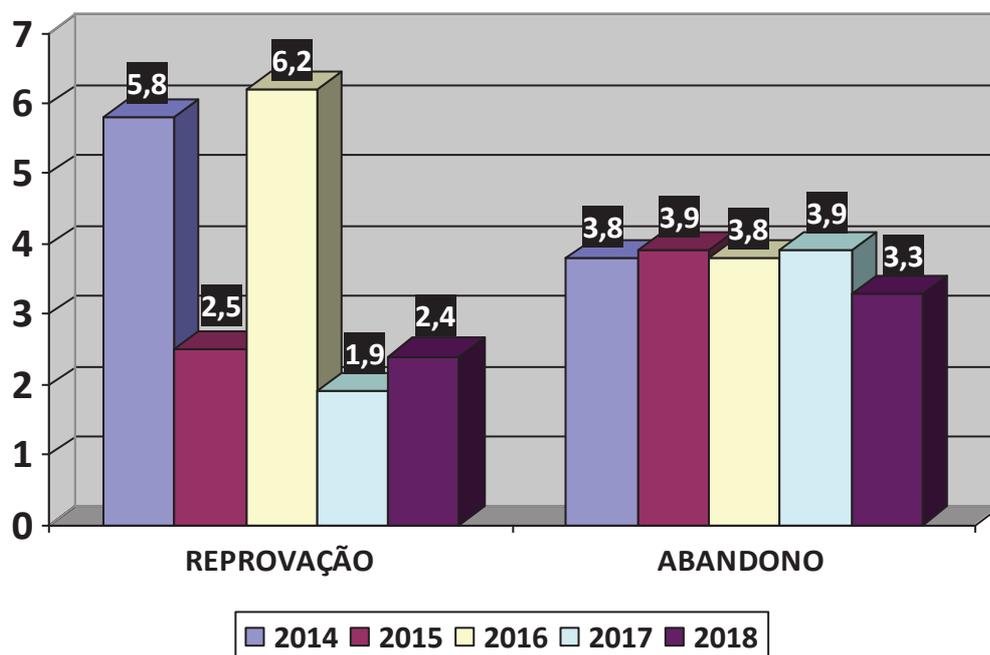
O gráfico seguinte sintetiza a taxa de aprovação dos últimos cinco anos, de acordo com informações coletadas no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE ESCOLA, 2019).

Gráfico 2 - Taxa de aprovação da escola - Série histórica 2014 a 2018



Fonte: Elaborado pelo autor com base em informações consultadas no SIGE Escola (2019a).

A taxa de aprovação da escola, que, durante o período de 2014-2018, ficou entre 80,3% e 83,4% (INEP, 2019), com evolução gradual ao longo dos anos, tem apresentado resultados superiores à média nacional. Apesar de serem taxas consideravelmente superiores à nacional, observa-se um comportamento de altos e baixos. A seguir, apresentamos o gráfico de taxa de reprovação e abandono, na mesma série histórica.

Gráfico 3 - Taxa de reprovação e taxa de abandono da escola - Série histórica 2014 a 2018

Fonte: Elaborado pelo autor com base em informações consultadas no SIGE Escola (2019a).

O gráfico revela que os índices de reprovação e abandono da escola estão inferiores à média nacional. Com taxas de reprovação e de abandono, respectivamente, 10,5% e 6,1%, segundo dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), a educação pública brasileira tem um enorme desafio em melhorar tais indicadores de fluxo para o Ensino Médio. A escola em estudo, por sua vez, tem apresentado indicadores crescentes de aprovação e, conseqüentemente, reduzido as taxas de reprovação e de abandono, conforme gráficos 2 e 3.

No ano de 2019, a escola contou com 225 alunos, distribuídos em nove turmas, três para cada série do Ensino Médio, sendo que seis funcionavam na sede da escola e três no anexo. Ressalte-se que o anexo não participa do projeto de integração curricular. No entanto, não há nenhum registro, por exemplo, de atas de Encontro Pedagógico ou de Conselho Escolar que expliquem por qual motivo não funciona o NTPPS na extensão rural.

No que se refere ao uso de transporte escolar e à distorção idade-série, o quadro abaixo representa um resumo do relatório do Censo Escolar, destacando o perfil de alunos que frequentam a escola.

Quadro 4 - Perfil dos alunos matriculados na escola (2019)

Série/Turma	Turno	Matrícula	Transporte escolar		Idade incompatível	
			Quantidade	(%)	Quantidade	(%)
1ª série "A"	Manhã	30	02	6,7	07	23,3
2ª série "A"	Manhã	23	03	13,0	01	4,3
3ª série "A"	Manhã	27	02	7,4	02	7,4
1ª série "B"	Tarde	38	30	78,9	09	23,7
2ª série "B"	Tarde	28	12	42,8	03	10,7
3ª série "B"	Tarde	28	22	78,6	08	28,6
1ª série "C"	Tarde	20	11	55,0	11	55,0
2ª série "C"	Tarde	13	06	46,2	03	23,1
3ª série "C"	Tarde	18	10	55,6	01	5,6
Total	-	225	98	43,6	45	20,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar editados pela Secretaria Escolar em 31/07/2019.

O quadro apresenta duas características basilares dos atuais alunos matriculados, evidenciando o perfil do corpo discente da escola. Em termos gerais, são relevantes os percentuais de alunos que fazem uso de transporte escolar (43,6%) e que apresentam distorção idade-série (20%). Todavia, fazendo uma análise mais profunda das informações, podemos afirmar que os maiores percentuais de discentes por turma que fazem uso de transporte de escolar e apresentam idade incompatível com a série matriculada estão concentrados nas turmas do turno tarde.

A maioria dos alunos matriculados no turno da manhã residem na sede do distrito e, portanto, não fazem uso de transporte escolar. Destaca-se que apenas duas das cinco rotas de transporte escolar atendem aos dois turnos, transportando alunos para as duas escolas do distrito, redes estadual e municipal. Tal fato evidencia algumas diferenças entre os turnos escolares, expressas por indicadores como rendimento escolar e infrequência e até mesmo a participação dos pais/responsáveis nas reuniões e o acompanhamento escolar dos alunos.

Em relação à distorção idade-série, o percentual de 20% encontra-se abaixo do indicador publicado pelo Censo Escolar de 2017 para a etapa de Ensino Médio no Brasil, que é 28,2% (INEP, 2018). Contudo, podemos observar que duas turmas se encontram num patamar bem elevado no que diz respeito a esse indicador,

sendo ambas do turno tarde: 3ª série “B” (28,6%) e 1ª Série “C” (55,0%). Algumas características dos discentes provenientes dessas turmas são o abandono escolar, a repetência e a multisseriação, principalmente entre aqueles que moram na zona rural e cursaram o Ensino Fundamental em pequenas escolas/anexos no campo. A turma com maior valor relativo de alunos em idade incompatível com a série matriculada, a 1ª Série “C”, localizada no anexo Malhada Grande, tem grande parte dos estudantes oriundos do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A renda familiar da grande maioria dos pais dos alunos é baseada na agricultura, representada por 85%, e, em menor número, comerciantes, funcionários públicos, aposentados e profissionais autônomos.

Na seção seguinte apresentamos as ações desenvolvidas no âmbito do NTPPS no ambiente escolar, tendo como referência entrevista realizada com a *diretora*, em caráter exploratório.

2.3.2 As ações do NTPPS na escola e na sala de aula

Nesta subseção, apresentamos como tem sido desenvolvida a proposta de reorganização curricular do NTPPS na escola em estudo. Em virtude da existência do pequeno número de registros sobre o desenvolvimento e o acompanhamento do projeto na escola, resolvemos realizar uma entrevista exploratória com a *diretora* da instituição. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “no início do projeto pode parecer importante utilizar a entrevista mais livre e exploratória, pois nesse momento o objectivo é a compreensão geral das perspectivas sobre o tópico”.

Nesse sentido, essa conversa com a *diretora* representou um momento de perceber sua visão em relação à implementação da política no âmbito escolar, ao conceito de integração curricular e ao planejamento escolar. Na realização da entrevista, foi garantida a confidencialidade do nome do sujeito da pesquisa, sendo denominada apenas por *diretora*, sendo que também foi informada sobre o objetivo daquilo que fora tratado na conversa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A *diretora* iniciou sua trajetória na escola em 2011, com atuação na coordenação escolar. No ano de 2013, após lograr êxito no processo seletivo e no pleito para direção, assumiu o cargo de gestora da escola, onde atualmente está

passando pelo segundo mandato. Em relação à sua trajetória profissional na escola, ela descreve da seguinte forma:

Tenho procurado formar uma equipe de profissionais coesa para juntos podermos fazer um trabalho de qualidade, buscando melhorar a aprendizagem dos nossos alunos, direcionando nossos jovens a universidade, ao mercado de trabalho, assim como também a redução dos índices de abandono e reprovação em nossa escola. Tenho também, junto à equipe, tentado melhorar a formação dos alunos enquanto pessoas, trabalhando o lado emocional dos alunos, buscando a parceria das famílias, órgãos e instituições na tentativa de resultados positivos de aprendizagem (...).

Pela descrição acima, podemos compreender a motivação da gestora em buscar implementar uma política de currículo inovadora, como o é o NTPPS. A perspectiva de aliar a formação cognitiva à socioemocional é bastante evidenciada na fala da *diretora*, o que pode estar relacionado tanto à base teórica do NTPPS, quanto ao PPDT.

Referente à discussão sobre o currículo do Ensino Médio, a *diretora* pontua como necessária a abordagem ao conhecimento cognitivo básico, tal como está observado na sua visão. Entretanto, completa afirmando que

(...) é preciso muito mais, é preciso ter e lidar com outras habilidades e competências que estão além desse currículo que vem pronto para ser ensinado em nossas escolas, dessa forma, acredito eu que esse currículo pronto, é básico e por si só não atende as expectativas de nossos alunos.

Ela evidencia, assim, que é necessária a aplicação desse conhecimento produzido e ensinado dentro de sala de aula, pois muitas vezes não há interesse em aprendê-lo por estar longe da realidade dos discentes. Em decorrência dessa concepção de currículo integrado defendida pela gestora, a escola aderiu ao Núcleo no ano de 2016. Nesse sentido, a gestora descreve da seguinte forma seu primeiro contato com a proposta:

Meu primeiro contato com Núcleo foi através de depoimentos de colegas diretores onde tinha a implantação do NTPPS, durante reuniões na regional. Depoimentos positivos, lógico. Em outro momento, também em reunião na CREDE, relatos de experiências apresentado pelas escolas de trabalhos e resultados positivos na aprendizagem e comportamento dos alunos. Isso me causou interesse e curiosidade em conhecer mais o projeto. Fiz algumas

pesquisas, leituras sobre NTPPS e em seguida tive a oportunidade de aderir a implantação desse projeto na escola.

Percebemos, aqui, a importância do processo formativo realizado pela CREDE, que, enquanto entidade regional da Secretaria de Educação, contribui com a formação de “*comunidades de prática*”, ou seja, um grupo de pessoas reunidas por interesses comuns na aprendizagem e na aplicação prática de tais aprendizagens; portanto, um “grupo de pessoas responsáveis por apoiar o trabalho e o sucesso uma das outras” (MASON, 2011, p. 60).

Retomando nosso objetivo nesta subseção, destacamos que, na avaliação da *diretora*, o NTPPS tem sido uma boa experiência para a escola, apesar da dificuldade em aplicar sua metodologia:

A implantação desse projeto na escola não foi fácil de início, pela falta de formação, tanto para o conhecimento em si da metodologia por parte dos professores, do próprio núcleo gestor e para os alunos. Um projeto novo que exigia formação por parte dos órgãos responsáveis, ou seja, CREDE, SEDUC e do próprio Instituto Aliança que apresentou e era responsável pelo projeto. (...) tivemos que adaptar o projeto, primeiro, reorganizando o currículo da escola, segundo, apresentando aos profissionais de forma que todos pudessem abraçar, apoiar esse projeto novo que não tínhamos muito conhecimento sobre sua metodologia, mas tínhamos a necessidade que esse fosse implantado na escola, buscando melhorar os resultados de aprendizagem, através dessa proposta de trabalho apresentada pelo Núcleo que para nós enquanto escola era e é uma necessidade.

Vemos, nesse ponto, as nuances da implementação de uma política pública na forma como os atores responsáveis por tal a percebem no “contexto da prática” (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006).

Conforme Projeto Político Pedagógico da escola, ao longo de 160 horas/ano, as oficinas do NTPPS são orientadas por meio do material estruturado, Planos de Aula e Caderno do Aluno. Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada ano são orientados pelos professores da escola, provocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as áreas do conhecimento.

A oferta do componente curricular DPS/P com uma carga horária de cinco horas/aula semanais levou, no primeiro ano de implementação do projeto, à adoção da chamada *semanalidade* – uma das formas indicadas pelo documento, elaborado pela SEDUC, de instruções operacionais. Diante disso, a escola passou a dividir os componentes curriculares por semana, de forma que as aulas fossem geminadas,

fato que, segundo a *diretora*, representou uma adaptação na organização da carga horária das disciplinas e lotação de professores. Entretanto, os componentes curriculares de maior carga horária, como Matemática, Português e o próprio DPS/P, completavam o dia de aula, exigindo uma mudança profunda na dinâmica das aulas, já que o professor teria todas as cinco horas/aula da turma. Nos planejamentos semanais por área do conhecimento e/ou nos encontros mensais, os professores das disciplinas supracitadas revelavam dificuldades em manter a atenção e participação dos alunos durante todo o tempo de aula, o que tornava a rotina cansativa para ambos docentes e discentes.

Então, no ano seguinte, a escola aboliu tal forma de organização de horários de aula, pois os efeitos negativos na dinâmica eram visíveis. Na figura seguinte, apresentamos um exemplo de Mapa de Turma e a organização dos horários de aula em uma turma da escola – nesse caso, o modelo tradicional –, com todas as disciplinas dispostas na semana.

Figura 10 - Mapa Horário de Aula da 1ª série “A” (2019)

Segunda - Feira		
AULA / TURMA	A	
1ª Aula	MATEMÁTICA	✓
2ª Aula	MATEMÁTICA	✓
3ª Aula	FÍSICA	✓
4ª Aula	LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAHOL)	✓
5ª Aula	ARTE	✓
6ª Aula		✗
Contraturno		✗

Terça - Feira		
AULA / TURMA	A	
1ª Aula	QUÍMICA	✓
2ª Aula	FILOSOFIA	✓
3ª Aula	HISTÓRIA	✓
4ª Aula	MATEMÁTICA	✓
5ª Aula	MATEMÁTICA	✓
6ª Aula		✗
Contraturno		✗

Quarta - Feira		
AULA / TURMA	A	
1ª Aula	FORMAÇÃO PARA CIDADANIA E DESENV. DE COMP. SOCIOEMOCIONAIS	✓
2ª Aula	NUCLEO TRABALHO, PESQUISA E DEMAIS PRATICAS SOCIAIS	✓
3ª Aula	NUCLEO TRABALHO, PESQUISA E DEMAIS PRATICAS SOCIAIS	✓
4ª Aula	GEOGRAFIA	✓
5ª Aula	GEOGRAFIA	✓
6ª Aula		✗
Contraturno		✗

Quinta - Feira		
AULA / TURMA	A	
1ª Aula	BIOLOGIA	✓
2ª Aula	EDUCAÇÃO FÍSICA	✓
3ª Aula	REDAÇÃO	✓
4ª Aula	LÍNGUA PORTUGUESA	✓
5ª Aula	LÍNGUA PORTUGUESA	✓
6ª Aula		✗
Contraturno		✗

Sexta - Feira		
AULA / TURMA	A	
1ª Aula	NUCLEO TRABALHO, PESQUISA E DEMAIS PRATICAS SOCIAIS	✓
2ª Aula	NUCLEO TRABALHO, PESQUISA E DEMAIS PRATICAS SOCIAIS	✓
3ª Aula	SOCIOLOGIA	✓
4ª Aula	LÍNGUA PORTUGUESA	✓
5ª Aula	LÍNGUA PORTUGUESA	✓
6ª Aula		✗
Contraturno		✗

Fonte: Sige Escola (2019b).

Observam-se, na figura, dois encontros semanais de duas horas/aula cada para o NTPPS, encaixados nas 25 horas/aula semanais ofertadas pela escola. Percebemos, ainda, que a carga horária das disciplinas Biologia, Física, Química e

História dispõem de apenas uma hora/aula cada, representando uma redução pela metade do tempo para adequação da reorganização curricular.

A carga horária destinada ao Núcleo tem sido fruto de críticas de muitos alunos, principalmente devido à redução em uma hora/aula das disciplinas supracitadas, conforme figura 10. Nos planejamentos semanais da área de Ciências Humanas, nos quais participava como professor de Geografia, algumas vezes os demais docentes relatavam ter ouvido essas mesmas reclamações dos alunos.

A *diretora* relata que a grande dificuldade na implementação do NTPPS reside em dois pontos principais: formação e acompanhamento por parte da CREDE/SEDUC e perfil profissional docente (quadro 3). Destaca também que “a maior dificuldade para desenvolver essa proposta hoje é ter um professor qualificado com característica própria do projeto, aceitação e apoio de outros professores e aceitação por parte dos alunos (...)”.

Temos uma evidência que demonstra a fragilidade da atuação do Núcleo na escola, representada pela falta de conhecimento de alguns professores sobre o projeto. Isso pode ser explicado, além de pelo acompanhamento da SEDUC, também pelo processo de formação continuada no âmbito da gestão pedagógica da escola. Corroborando essa percepção, em um encontro mensal realizado em 2017, no qual a professora de DPS/P fez uma atividade sobre a forma de atuação do projeto na escola, foi possível perceber, com maior clareza, as dificuldades enfrentadas pelos professores. Entretanto, destacamos que até aquele momento nenhum docente da escola, com exceção da que assumiu o componente curricular, passou por processo formativo específico para dar sua contribuição, mesmo que indiretamente, à implementação do projeto na escola.

Atualmente, temos dois professores atuando no componente curricular DPS/P: uma professora que vem sendo lotada desde o início do projeto e está presente, hoje, apenas nas turmas de 2ª e 3ª série, e o segundo professor, que fora coordenador pedagógico nos primeiros anos da implementação do projeto na escola, lotado nas turmas de 1ª série.

Na sala de aula, a dinamicidade das oficinas desenvolvidas permite/exige que os professores diversifiquem o ambiente de aprendizagem, o qual, na maioria das vezes, é deslocado para os pátios, o laboratório de informática, a sala de multimeios e a quadra poliesportiva (observe a figura 11).

Figura 11 - Oficina de NTPPS na Quadra Poliesportiva

Fonte: Coordenação do NTPPS na escola

Durante os dois primeiros anos do projeto na escola, 2016 e 2017, quando atuava como professor de Geografia das turmas que participavam do NTPPS, percebi as mais diversas visões a respeito do projeto. Muitos alunos demonstravam satisfação e, principalmente, davam relevância aos assuntos discutidos nas aulas. As dinâmicas dessas acabavam por causar um misto de impressões positivas e negativas aos demais professores. Se, por um lado, observava-se a participação e euforia dos alunos nas metodologias propostas, por outro lado, muitos professores não viam com bons olhos os “barulhos” resultantes das aulas de DPS/P, fato registrado em conversas informais com os docentes. Certamente, muitos estudantes gostavam e participavam bastante das aulas.

No entanto, com o decorrer do tempo, algumas reclamações começaram a surgir, tanto pelo fato da redução da carga horária de algumas disciplinas das áreas de Ciências Humanas e da Natureza, quanto pelo desenvolvimento do componente Pesquisa em suas mais diversas etapas. As reclamações manifestadas em sala de

aula pelos alunos são reportadas por alguns professores nos encontros formativos. Na visão da *diretora* (2019),

Não encontramos dificuldades com alguns professores em aceitar, apoiar e aprimorar a proposta, mas não temos uma unanimidade entre os profissionais. Temos ainda algumas resistências, talvez por não terem o conhecimento preciso, o aprimoramento necessário da proposta, ou pela descrença do trabalho desenvolvido pelo colega responsável pela disciplina do Núcleo, ou ainda pela observação da falta de interesse de alguns alunos. Entre esses, encontramos resistência de alguns, mas, acredito que a maioria dos discentes tem aprimorado a proposta de forma satisfatória, pelos trabalhos que são apresentados e por desenvolverem um bom conhecimento através do Núcleo.

Encontramos, nesse relato, ora uma aproximação com a percepção que temos destacado aqui, principalmente a dificuldade em legitimar uma organização de currículo que atenda aos anseios de docentes e discentes da escola, ora uma percepção que enaltece os aspectos positivos dos atores escolares em relação ao NTPPS. Em relação à resistência dos alunos, há, ainda, uma forte cultura de segmentação do currículo na visão destes, alimentando a cobrança pelo conteúdo das disciplinas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza (redução de carga horária), em virtude da preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos vestibulares das universidades locais.

No desenvolvimento da Pesquisa, as orientações metodológicas iniciais são realizadas nas aulas do DPS/P e, no decorrer do tempo, os alunos procuram outros professores da turma para realizar as orientações para o desenvolvimento das etapas da pesquisa (figura 12).

Figura 12 - NTPPS - Orientação para a realização dos projetos científicos



Fonte: Coordenação do NTPPS na escola

Alguns alunos não conseguem desenvolver os projetos de pesquisa (quadro 5), pois não demonstram aptidões e rejeitam qualquer orientação dos professores para a realização da investigação científica, sendo necessário realizar outras atividades. Porém, alguns docentes também demonstram dificuldades nas orientações, deixando, muitas vezes, os alunos sem o devido acompanhamento. Encontramos aqui fragilidades na gestão pedagógica dos espaços formativos voltados para o desenvolvimento de componente indispensável do NTPPS: a prática da pesquisa.

Mais uma vez, deparamo-nos com um registro que faz destaque positivo sobre o NTPPS, dessa vez no projeto político pedagógico da escola ao descrever a Feira de Ciências do NTPPS como Um momento riquíssimo de aprendizagem e de protagonismo juvenil. Os trabalhos são apresentados em formato de projeto científico semelhantes às feiras de ciências regionais e estaduais. Ressaltamos que, apesar do sucesso no desenvolvimento das feiras de ciências durante esses quatro anos, conforme relatado acima, muitos alunos não conseguem desenvolver projetos, tornando necessário, portanto, novas adaptações na proposta.

A Feira de Ciências do NTPPS ocorre no último período (bimestre) de aula com a apresentação, por meio de *banners*, dos projetos desenvolvidos no 1º ano – problemáticas relacionadas ao ambiente escolar – e no 2º ano – problemáticas

relacionadas à comunidade. Ressaltamos que o 3º ano tem como temática central o mundo do trabalho, o que leva ao desenvolvimento da Feira das Profissões. O quadro abaixo apresenta os temas dos projetos desenvolvidos e apresentados na Feira de Ciências do NTPPS de 2019.

Quadro 5 - NTPPS - Temas dos projetos científicos desenvolvidos em 2019

Nº	Série	Título da pesquisa
01	1º Ano	Saúde mental: concepções qualitativas dos efeitos da ansiedade.
02	1º Ano	Fechando portas: a iniciação do consumo de álcool.
03	1º Ano	Vitiligo (...): o quanto os alunos do Ensino Fundamental e Médio conhecem?
04	1º Ano	Relação de gênero: estudo quali/quantitativo sobre o papel da mulher e do homem no olhar dos alunos da escola (...).
05	1º Ano	Visão qualitativa e quantitativa sobre educação ambiental
06	1º Ano	Estudo qualitativo sobre o conhecimento dos estudantes do EM sobre o desmatamento em torno da escola (...).
07	1º Ano	Merenda escolar: qualidade e aprendizagem.
08	1º Ano	Gravidez na adolescência.
09	2º Ano	Crescimento e desenvolvimento do feto.
10	2º Ano	Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST): um estudo sobre a percepção da população (...)
11	2º Ano	(...) e a política: das charangas ao <i>cyberativismo</i> .

Fonte: Coordenação do NTPPS na escola (Editado)

Podemos observar que as temáticas quase sempre giram em torno da visão dos alunos (1º ano) e da comunidade (2º ano) a respeito de temas pertinentes a cada um dos sujeitos envolvidos em determinada série. Os temas gerais mais recorrentes são: saúde, drogas, meio ambiente, gênero, preconceito e *bullying*.

No que se refere à Feira de Ciências do NTPPS, as informações coletadas junto ao relatório pedagógico da escola dão conta da baixa adesão dos alunos ao desenvolvimento de projetos, conforme tabela seguinte.

Tabela 3 - Feira de Ciências do NTPPS 2019 - Quantidade de projetos inscritos e alunos participantes por série/turma

Série/Turma	Turno	Matrícula	Projetos inscritos	Alunos que desenvolveram projetos	
				Quantidade	%
1ª série "A"	Manhã	30	03	10	33,3
1ª série "B"	Tarde	38	05	27	71,1
2ª série "A"	Manhã	23	0	0	0
2ª série "B"	Tarde	28	03	13	46,4
Total	Manhã/ Tarde	119	11	50	42,0

Fonte: Coordenação do NTPPS na escola

Evidencia-se, pelo exposto acima, que um percentual considerável de discentes tem dificuldades em desenvolver um relevante componente do projeto: a pesquisa. Apenas 42% dos alunos matriculados nas turmas de 1ª e 2ª séries realizaram a pesquisa e apresentaram seus projetos na Feira de Ciências do NTPPS. Visto por parte, encontramos turmas que não conseguiram desenvolver nenhum projeto (2ª série "A"), enquanto a turma com maior adesão atingiu 71,1% (1ª série "B").

Em linhas gerais, observa-se, por um lado, as dificuldades de gestão do projeto no nível da rede, a SEDUC, e, por outro, a própria escola e os seus professores ainda em processo de construção de uma identidade com essa proposta de integração curricular.

No capítulo seguinte, realizamos a descrição da metodologia de pesquisa e a apresentação dos dados coletados, constituindo uma análise entre os achados do campo de pesquisa e a bibliografia referente.

3 OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NTPPS EM UMA ESCOLA REGULAR DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

O presente capítulo objetiva analisar o que podemos chamar de o NTPPS no “contexto da prática” (BALL; BOWE, 1992), ou seja, ele apresenta os dados da coleta de informações realizada junto ao corpo docente e gestão da escola, em articulação e diálogo com o devido referencial teórico. Nesse sentido, organizamos esse terceiro capítulo de modo a contemplar inicialmente os caminhos da pesquisa de campo através de uma breve descrição da metodologia e justificativa por sua escolha, bem como do perfil dos sujeitos da pesquisa. Ele segue estruturado através de eixos de análise da pesquisa de campo, nos quais apresentamos as respostas mais relevantes dos entrevistados, buscando agrupar opiniões semelhantes e divergentes entre os entrevistados no diálogo com autores que contribuem com tais discussões teóricas.

Na primeira seção, apresentamos a metodologia de pesquisa, o percurso percorrido e os sujeitos que compõem o campo da pesquisa. As demais seções são compostas pelas análises dos dados coletadas em campo, por meio do diálogo com os respectivos referenciais bibliográficos.

3.1 PERCURSO E SUJEITOS DA PESQUISA

A presente seção tem por objetivo apresentar os mecanismos de coleta de informação a respeito da experiência da integração curricular no contexto escolar, os motivos pelo qual optamos pela realização de tal percurso e uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa. É pertinente destacar que as mudanças efetivadas no transcorrer da pesquisa são frutos tanto da reflexão dos dados coletados, quanto do contexto sanitário da pandemia do Corona Vírus, em que nos foram impostas algumas restrições para a efetiva realização da pesquisa de campo.

O percurso da pesquisa tem início com a definição do caso de gestão, ou seja, com a descrição do campo de pesquisa. Podemos afirmar que nosso percurso metodológico, até esse instante, teve como objetivo a definição do caso de gestão, o que se deu por meio da leitura de publicações teóricas e normativas sobre o NTPPS (pesquisa bibliográfica e documental) e da entrevista exploratória com a *diretora* da escola sobre a implementação do Núcleo.

A pesquisa bibliográfica e documental, na fase inicial, realizou-se mediante leitura de publicações em periódicos, documentos regulamentares e relatórios técnicos, tanto da SEDUC, quanto do Instituto Aliança, além de artigos científicos que abordam diretamente o NTPPS ou conceitos basilares da proposta.

Na definição do caso gestão, foram encontradas grandes dificuldades na materialização das evidências, proporcionadas pela escassez ou mesmo inexistência de registros dos encontros de planejamento mensal, conselhos de classe e reuniões do Conselho Escolar. Os documentos em que foi possível acessar informações relevantes para nossa pesquisa, foram os registros físicos e virtuais (SIGE Escola) da secretaria escolar e os relatórios da coordenação pedagógica. No entanto, a fim de construir evidências sólidas sobre as dificuldades de gestão da escola com o NTPPS, foi necessário realizar uma entrevista do tipo *exploratória* com a *diretora* da escola. Nesse momento, tivemos ainda dificuldades no agendamento pelo fato da gestora encontrar-se no início de uma licença maternidade.

Na concepção de Bogdan e Biklen (1994), a entrevista representa uma conversa intencional, dirigida e com objetivo de obter informações. Em investigações qualitativas, elas possuem formato próprio e podem ser fonte única ou utilizadas em conjunto com observação participante e análise de documentos. Nesse caso, uma *entrevista exploratória*, conforme descrito anteriormente, representa uma entrevista mais livre.

Adiante, apresentamos as concepções teóricas que embasam nosso percurso metodológico da pesquisa de campo e a descrição do método e dos sujeitos da pesquisa.

Caracterizando-se por uma pesquisa qualitativa, o estudo busca evidenciar a “pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2004) na implementação de um projeto de redesenho curricular, ou seja, as influências dos sujeitos, na sua individualidade, no desenvolvimento de um novo modelo de currículo nas escolas estaduais de Ensino Médio do Ceará. Conforme Duarte (2014), o método qualitativo dispõe de inúmeros recursos de coleta de informações, dentre os quais se faz presente a observação. Entretanto, na percepção da autora, quando bem conduzidas, as entrevistas

(...) permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que

preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2014, p. 215).

Nesse sentido, propomos como aspecto metodológico de nosso estudo de campo a realização de entrevistas semiestruturadas, em sua maioria de forma coletiva, com os sujeitos partícipes do processo educacional no nosso campo de pesquisa. A estruturação em entrevistas qualitativas, mesmo quando utilizando um “guião”, possibilita aos sujeitos discutirem uma série de temas, de modo que se sintam confortáveis em contar suas percepções ou experiências vividas. Caso contrário, quando o entrevistador controla em demasia o conteúdo, ultrapassa-se o caráter qualitativo da entrevista (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Em uma entrevista semiestruturada, a elaboração de roteiros tem como pressuposto a vinculação da abordagem conceitual com a realidade sob estudo, ou seja, uma definição de núcleos de interesses do pesquisador (ALVES; SILVA, 1992). Em outras palavras, o roteiro é representado tanto como elemento de direcionamento, como de adequação ao universo de atuação dos sujeitos.

Sobre as entrevistas semiestruturadas, Flick (2004) considera que essas têm ganhado campo nas discussões metodológicas devido à expectativa criada em torno da maior possibilidade de extrair os pontos de vista dos sujeitos, tendo em vista um planejamento de entrevista mais aberto – o que não acontece em métodos padronizados.

Na concepção defendida por Duarte (2004), a realização de entrevistas que cumpram certo rigor técnico e tenham relevância acadêmica é uma tarefa de grande complexidade, principalmente para aquelas de natureza aberta e semiestruturadas.

O alerta de Flick (2004), em relação às entrevistas semiestruturadas, fica por conta da mediação e direção na forma como são utilizados os questionários padronizados. Segundo o autor, o “momento”, a “sequência” e a forma como se utiliza os tópicos podem gerar resultados que obscurecem o ponto de vista do entrevistado ao invés de esclarecer.

Nesse sentido, os instrumentos de coletas utilizados nesse estudo, roteiros com perguntas diretas, foram assim construídos para dar mais segurança ao entrevistador no instante da mediação junto aos entrevistados. Todavia, de acordo com a participação dos sujeitos, foram explorados novos cenários.

No que tange à sua organização, a adoção de *entrevista de grupo* permite economia de tempo e capacidade potencial das dinâmicas e discussões em grupo. Para Flick (2004), dentre as razões que levam à preferência pelas entrevistas de grupo, destaca-se a forma como as opiniões são geradas e expressadas, visto que representam um maior grau de aproximação com a vida cotidiana. Outro componente de destaque é a disponibilidade das correlações como forma de consolidar pontos de vista socialmente aceitos e refutar visões errôneas ou mesmo radicais.

A partir dessas concepções e considerando a importância do contexto de experiências dos sujeitos da escola, foram definidos inicialmente os seguintes sujeitos da pesquisa:

- **Gestão escolar:** formado pela *diretora* e coordenadora escolar;
- **Professores** (subdivididos da seguinte forma):
 - Subgrupo dos Professores de Língua Portuguesa e Matemática (disciplinas com a maior carga horária do currículo e que não sofreram redução);
 - Subgrupo dos Professores de Ciências da Natureza e Ciências Humanas (composto apenas pelas disciplinas que tiveram redução da carga horária – Geografia, História, Física, Química e Biologia);
 - Subgrupo dos Professores do NTPPS (representam os profissionais que estão na linha de frente da implementação da proposta na escola).
- **Alunos:** com subgrupos de até 06 alunos por turma.

Porém, em virtude da propagação da pandemia do Corona Vírus e do protocolo de isolamento social defendido pelas autoridades sanitárias, que culminaram, dentre outras coisas, na suspensão das atividades escolares através de decreto governamental a partir de março de 2020, foi necessário redefinir não só os sujeitos da pesquisa como também a forma de realização da coleta. Nesse período, tivemos ainda a saída da coordenadora escolar que compõe o núcleo-gestor, levando a uma inevitável redução do número de sujeitos definidos para as entrevistas coletivas.

A fim de dar continuidade à pesquisa mesmo com o isolamento social, adotamos a tecnologia digital para realização de entrevistas coletivas remotas, ou seja, o uso da plataforma digital *Google Meet*, na qual é possível agendar um

evento, adicionar videoconferência e gravá-la. Essa tecnologia foi aplicada às entrevistas com professores.

Entretanto, em virtude do acesso desigual e muitas vezes precário pelos alunos à Internet e aos equipamentos que permitem uma conexão mais estável, dada a realidade socioeconômica de onde a escola se localiza e a dificuldade de mediar uma entrevista coletiva remota com alunos dessa faixa etária, optamos pela não participação desses sujeitos.

Dessa forma, nossa análise em relação à implementação do NTPPS e à futura proposição de melhoria do seu desenvolvimento na escola tem como subsídio as falas dos professores e da *diretora*.

Assim, redefinimos os sujeitos da pesquisa, conforme apresentado no quadro 6:

Quadro 6 – Definição dos sujeitos da pesquisa

Grupo	Subgrupo	Número de entrevistados	Roteiro da entrevista
Gestão Escolar	<i>Diretora</i>	01	Apêndice B
Professores	Língua Portuguesa e Matemática	03	Apêndice C
	Ciências da Natureza	03	Apêndice C
	NTPPS	03	Apêndice D

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cada subgrupo representa uma entrevista de grupo ou individual, sendo essa última a nova entrevista com a *diretora*, de caráter complementar.

No que diz respeito à ordem das entrevistas, nessa fase da pesquisa, fizemos primeiro com os professores, tanto pelo fato de já termos realizado previamente uma entrevista exploratória com a *diretora*, como pela possibilidade de serem levantados novos elementos durante a conversa com os docentes. Consideramos que, na entrevista com os diferentes subgrupos de professores, surgirão pontos que podem ser utilizados na entrevista complementar com a *diretora*.

A definição de cada subgrupo de professores, que também serve como método de recorte do universo de docentes da escola, segue critérios relacionados à redução ou a não de carga horária dos componentes curriculares quando ocorre

implementação do NTPPS na escola. É válido considerar que algumas disciplinas obrigatórias que compõem a grade curricular da escola já possuíam carga horária mínima (uma hora-aula), sendo elas: Artes, Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia. Além dessas, a disciplina de Educação Física também tem apenas uma hora-aula no turno de funcionamento de cada turma, já que a segunda hora-aula desse componente é ofertada nos contraturnos.

O primeiro subgrupo foi formado por professores de Língua Portuguesa e de Matemática, que são disciplinas que não tiveram redução da carga horária e que, ao mesmo tempo, ocupam maior tempo. Vale destacar que, durante a fase de convite e negociação com os professores para participarem da pesquisa, um docente de Matemática não deu retorno, apesar das diversas tentativas de contato, tanto ligação direta quanto mensagem de texto. Desse modo, tivemos a participação de apenas um professor de Matemática e dois de Língua Portuguesa. A entrevista via plataforma digital de videoconferência com esse subgrupo foi realizada no dia 12 de junho de 2020, com início às 09h30min da manhã e com duração de 2 horas, 41 minutos e 06 segundos, conforme arquivo de gravação salvo em “nuvem”.

Para o segundo subgrupo, foi pensado inicialmente em uma formação contemplando professores de Ciências da Natureza e Humanas, especificamente aquelas disciplinas que tiveram redução de carga horária, ou seja, Biologia, Física, Química, História e Geografia. Contudo, como tanto os professores de História quanto os de Geografia também são professores de NTPPS, optou-se por deixar apenas os das Ciências da Natureza, para se sentirem mais à vontade. Dessa forma, o subgrupo contou com três professores. Sua realização, através de videoconferência, ocorreu no dia 18 de junho de 2020, às 09h50min, com duração de 2 horas, 20 minutos e 23 segundos, conforme arquivo de gravação salvo em “nuvem”.

O terceiro subgrupo é composto pelos professores do NTPPS. Como descrito anteriormente, dois desses também lecionam disciplinas que tiveram redução de carga horária, sendo que um teve, no ano letivo referente ao desenvolvimento da pesquisa (2020), sua primeira experiência como professor do Núcleo. Ressaltamos que cada um dos professores leciona em uma única série, ou seja, um na 1ª série, um na 2ª série e outro na 3ª série. Devido a problemas de internet, a entrevista via videoconferência com este subgrupo se deu em dois dias: o primeiro encontro na plataforma digital ocorreu no dia 07 de julho de 2020, às 16h25min, com duração de

12 minutos e 53 segundos; já o segundo, ocorreu no dia subsequente, às 14h40min, com duração de 1 hora, 51 minutos e 43 segundos. Os arquivos de gravação das videoconferências também se encontram em “nuvem”.

Por sua vez, a entrevista final com a *diretora* foi realizada presencialmente no dia 26 de setembro de 2020, às 10h36min, com duração de 46 minutos e 20 segundos, conforme arquivo gravado e salvo em “nuvem”.

A caracterização dos sujeitos da pesquisa está sintetizada no quadro 7, que apresenta o perfil profissional e acadêmico, bem como a designação de cada um dos professores que contribuíram com este estudo. Tivemos o cuidado de preservar a identidade desses profissionais e, para tal, recorremos ao método de siglas de Marcuschi (1986).

QUADRO 7 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Entrevistado	Formação	Tipo de vínculo	Tempo de atuação na escola	Carga horária
PM01	Letras Língua Portuguesa Especializando em Coordenação Escolar	Efetivo	05 anos	40h
PM02	Letras Língua Portuguesa Especializando em Letras e Literatura	Temporário	04 anos	40h
PM03	Ciências Econômicas Especializando em Auditoria e Controladoria	Temporário	03 anos	
CN01	Graduado em Administração Graduando em Química	Temporário	09 anos	40h
CN02	Biologia	Temporário	06 anos	40h
CN03	Graduando em Física	Temporário	09 anos	
N01	História Especialização em Gestão Pedagógica da Escola Básica	Temporário	09 anos	40h
N02	Geografia	Temporário	08 anos	
N03	História Especializando em Gestão Escolar	Temporário	03 anos	
<i>DIRETORA</i>	Letras Língua Portuguesa e Inglesa Especialização e Mestranda em Gestão Escolar	Comissionado	09 anos	40h

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação às siglas, adotamos PM para identificar os professores do subgrupo de Língua Portuguesa e Matemática, CN para o subgrupo de professores das Ciências da Natureza e N para os professores do Núcleo.

As seções seguintes apresentam a análise sobre os dados coletados na pesquisa de campo, relacionando com importantes concepções teóricas em busca de resposta para nossa questão problematizadora: *de que forma ocorreu a implementação do projeto Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, que efeitos teve e como pode ser aprimorada no ambiente escolar?*

3.2 OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO

Nesta primeira seção de análise das entrevistas com os professores e a direção escolar, buscamos articular um debate da visão dos professores entre si e também com Cunha (2017), Fini et al (2009) e Kuenzer (2017). Antes, porém, como forma de situar o leitor nesse contexto, propomo-nos a fazer uma breve apresentação do percurso histórico das reformas elaboradas e implementadas sobre o Ensino Médio no Brasil desde o regime militar.

A obrigatoriedade do Ensino Médio enquanto etapa da educação básica no Brasil é recente, mais especificamente datada de 2009, através da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009). No entanto, as discussões sobre o formato da oferta, bem como os objetivos da etapa final da educação básica são repletos de nuances políticas.

A histórica dualidade do Ensino Médio no Brasil está expressa ao longo dos marcos legais estabelecidos na curta e movimentada história das políticas educacionais voltadas para essa etapa. Destacamos a seguir algumas dessas políticas que expressam maior movimento de debate para, posteriormente, determo-nos às percepções de cada um dos professores entrevistados sobre tal aspecto teórico.

Para Fini et al (2009, p. 123),

No Brasil, o ensino médio sempre oscilou entre duas alternativas básicas: oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade, ou oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior. Na segunda possibilidade, cabe ainda a sua segmentação em função da área do curso superior que o aluno pretenda seguir.

A história do Ensino Médio no Brasil é marcada por uma busca de identidade e, ao mesmo tempo, pelo acesso massivo da população. Nesse sentido, as políticas educacionais para o Ensino Médio devem convergir para uma afirmação dessa etapa da educação básica de suma importância para os jovens, no momento em que os projetos de vida são mais evidenciados (OLIVEIRA, 2009).

Cunha (2017), por sua vez, faz uma análise da Medida Provisória nº 476/2016 do presidente Michel Temer através de um mergulho na história do Ensino Médio no Brasil, com destaque para a Lei nº 5.692/1971 e o Decreto nº 2.208/1997, dois importantes marcos legais do Ensino Médio no Brasil. Dessa forma, ele apresenta o cenário histórico de idas e vindas da política nacional sobre os objetivos dessa etapa da educação. Na visão do autor, por meio dessa lei, os militares se propunham a conter a demanda por vagas na universidade, transformando compulsoriamente o ensino médio em educação profissionalizante.

Fini et al (2009, p. 123) descrevem também que, “na prática, a interpretação da lei e os sucessivos arranjos na sua regulamentação acabaram criando duas modalidades de Ensino Médio: uma profissionalizante e outra acadêmica”. Os autores complementam afirmando que a referida lei extinguiu o exame de transição do antigo primário para o primeiro ciclo do secundário, levando a uma primeira onda de crescimento das matrículas da referida etapa educacional no Brasil.

Por sua vez, o governo Fernando Henrique Cardoso, através do Decreto nº 2.208/1997, estabelece a separação entre a formação geral e o ensino profissionalizante. “O Ensino Técnico foi definido como independente do Ensino Médio. Isso significava que um aluno poderia cursar o Ensino Técnico exclusivamente ou concomitantemente com o Ensino Médio e até mesmo depois deste” (CUNHA, 2017, p.376).

O contexto histórico da década de 1990 apresentou-se como proeminente para o desenvolvimento de reformas das mais diversas dimensões e, no campo educacional, elas foram ainda mais contundentes – reflexo da transnacionalização das experiências implementadas em diversos países do mundo e da influência de organismos internacionais especulativos.

Para Cunha (2017), a reforma do Ensino Médio de Fernando Henrique representa uma política educacional “contenedora”, com o intuito de reduzir a demanda por vagas no Ensino Superior.

Coube ao governo subsequente, o de Luís Inácio Lula da Silva, a definição de

(...) uma nova política no Ensino Médio e no Ensino Técnico. A apartação legal entre ambos foi eliminada e uma ênfase no Ensino Técnico integrado coexistiu com as modalidades concomitante e subsequente ao Ensino Médio. De proibida, a criação de escolas técnicas federais passou a ser prioritária, ao que se somou a expansão das existentes mediante a instalação de unidades descentralizadas (CUNHA, 2017, p.376).

Observa-se, mais uma vez, uma mudança sobre a percepção dos objetivos da última etapa da educação básica, com a defesa da função propedêutica na política educacional dos governos Lula e Dilma.

No entanto, a crise política, que culminou com o impeachment de Dilma Roussef e com a formação do governo de Michel Temer, representou mais um capítulo de evidência sobre os objetivos do Ensino Médio, com o agravante de ser estabelecida uma reforma através de uma Medida Provisória – o primeiro ato governamental da área educacional do novo presidente.

Kuenzer (2017) compreende que o debate o Ensino Médio no Brasil tem evidenciado, nos últimos anos, duas posições: de um lado, o setor privado, que é defensor da flexibilização por percursos formativos e com forte influência no MEC; do outro, grupo de intelectuais historicamente comprometidos com um projeto de educação voltado para a classe trabalhadora, sendo, portanto, defensores de um currículo integral.

Cunha (2017) considera que a MP 746/2016 representa mais uma vez a política educacional “contenedora” no Ensino Médio, com objetivo de desviar a demanda por Ensino Superior, tal qual as reformas dos anos 1970 e 1990.

Por sua vez, Kuenzer (2017) observa que a organização curricular flexibilizada por percursos, uma marca dessa reforma, contribui com a lógica da acumulação desigual do conhecimento, o que está intimamente relacionado ao processo de alienação do trabalhador e à formação de cadeias produtivas com qualificações e subjetividades desiguais. Tal cenário aponta para a necessária e urgente construção de novos espaços formativos contra-hegemônicos voltados para os interesses dos trabalhadores.

Dadas as discussões teóricas sobre o percurso histórico em que o Ensino Médio no Brasil trilhou nos últimos anos, seguimos com análise da pesquisa de campo, propriamente dita, sobre tal aspecto.

Realizamos, inicialmente, a seguinte pergunta aos professores entrevistados: *Para você, o Ensino Médio deve formar para o mercado de trabalho ou para dar continuidades aos estudos?* A pergunta foi realizada a todos os grupos entrevistados e os principais trechos de resposta seguem evidenciados a seguir.

A princípio, destacamos que há visões divergentes entre os professores, desde o professor que defende que o Ensino Médio seja voltado para continuidade aos estudos, passando por aquele que defende que seja voltado para o mercado de trabalho, até o que defende que seja uma escolha do aluno, podendo ser considerado um reflexo do recente percurso histórico dessa etapa da educação, conforme descrito anteriormente.

Para PM02,

A educação básica, já tá dizendo, ela tem que ser suprida e é uma carência exigida, por algo superior, por algo mais forte. Então, eu acho que sim a Educação Básica, ela deve ser voltada para a chegada na Universidade. E o fim da Universidade é realocar estes alunos no mercado de trabalho, no mercado profissional científico, num mercado acadêmico.

O professor conclui que o profissional, para que esteja apto ao mercado de trabalho, deve passar na Universidade, pois ali ele estará concluindo seu processo de aprendizagem.

Enquanto isso, PM01 afirma que o Ensino Médio deve estar a serviço das duas coisas, ou seja, voltado tanto para o mercado de trabalho, quanto para dar continuidade aos estudos, e que a escolha é do aluno, sendo o professor o responsável a ensiná-lo a pensar/refletir sobre esse processo. Tal concepção relaciona-se com a tese defendida por Ramos (2008), segundo a qual, dadas as condições históricas de formação/exploração da classe trabalhadora, não há como considerar que o Ensino Médio deve primeiramente formar para a vida e, assim, a profissionalização ficar para outro instante.

A classe trabalhadora brasileira e seus filhos não podem esperar por essas condições porque a preocupação com a inserção na vida produtiva é algo que acontece assim que os jovens tomam consciência dos limites que sua relação de classe impõe aos seus projetos de vida (RAMOS, 2008, p.10).

Diferentemente do que foi previsto no período do regime militar através da Lei 5.692/71, que de certa forma impunha a preparação profissional no Ensino Médio para a classe trabalhadora, Ramos (2008) defende o Ensino Médio Profissionalizante como uma opção aos jovens, não como uma obrigatoriedade, pois muitos desejam acessar o Ensino Superior e outros se veem na condição de complementar a renda familiar precocemente, não restando opção para continuidade nos estudos.

Por sua vez, PM03 defende a formação profissionalizante no Ensino Médio como forma de ascensão social. Ainda, explica que

(..) para o aluno, ele é uma necessidade, o trabalho. Então, o Ensino Médio, eu vejo assim, que ele sim é uma continuidade, mas seria interessante que tivesse também a formação profissional para o aluno, ele estando ainda no Ensino Médio, que ele já tivesse noção de alguma coisa, assim, uma noção que pudesse levar ele a um trabalho que fosse um pouquinho melhor, um patamar um pouquinho maior.

Ao abordar o trabalho como uma necessidade da maioria dos jovens em idade escolar e defender a formação como solução ou elevação desses sujeitos a um “patamar um pouquinho maior”, o professor, indiretamente, concorda com as reformas “contenedoras” do Ensino Médio dos militares, governos Fernando Henrique e Michel Temer (CUNHA, 2017).

Para Nascimento (2007), tais reformas reforçam a dualidade histórica que se mantém nesse nível de ensino, fruto de uma sociedade organizada sobre a égide das “relações contraditórias entre capital e trabalho” expressas nas políticas educacionais.

CN01 também considera que o Ensino Médio deve ser direcionado para o mercado de trabalho, principalmente devido às desigualdades de oportunidades entre os jovens e o grau de expectativa da família em relação à educação. O professor destaca que,

Assim, para uma cidade do interior, principalmente, onde as pessoas nem terminam o Ensino Médio, já tem que trabalhar, na verdade é uma formação para o mercado de trabalho, infelizmente, isso não tem como a gente fugir. Na capital, na cidade grande não. Na capital, na cidade grande eu vejo como uma continuidade. É tanto que na cidade grande o básico, o mínimo é uma graduação. Já para gente do interior, que a gente às vezes fala com os pais, com a família, eles

dizem: “ah, meu filho vai terminar os estudos”. Eles consideram o Ensino Médio como o fim. Terminou o Ensino Médio pronto, finalizou, aí ele já pode trabalhar, já pode ir para o mercado de trabalho. Isso está intrinsecamente na cabeça dos nossos adolescentes.

Tal concepção relaciona-se com o que Fini et al (2009) consideram acontecer na realidade do Ensino Médio brasileiro: uma dissonância entre o movimento legal e o movimento real. Para os autores, no governo Lula, a legislação cumpria a função de conciliar a preparação para os estudos e a habilitação para o exercício de uma profissão. Porém,

A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa, esse projeto pode abrigar um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente, ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último (FINI et al, 2009, p. 131).

Compreendemos a posição destacada pelos autores, na medida em que consideramos a realidade socioeconômica adversa de grande parcela da população brasileira. Nessa perspectiva, os desafios da integralização curricular são agravados, muito em virtude da dificuldade de inserção no processo por uma juventude carente tanto socioeconômica como culturalmente. Diante disso, defendemos que as desigualdades de oportunidade não podem ser transmitidas em expectativas diferenciadas, privilegiando os jovens das grandes cidades em detrimento daqueles do interior, do campo, do sertão.

A grande maioria dos professores defendem que o objetivo e a expectativa que os jovens têm sobre o Ensino Médio é uma questão de escolha ou base familiar, mas a escola e o professor devem prepará-los para as duas formações, bem como para uma escolha que satisfaça seu projeto para o futuro. Tal concepção baseia-se na superação do modelo vigente, a histórica dualidade estrutural característica do Ensino Médio, o que resultaria na construção de uma escola unitária, articulando ensino propedêutico e profissionalizante – fato que passa pela crítica ao modelo de sociedade e crescente investimento social (NASCIMENTO, 2007).

Nesse aspecto, observam-se as dificuldades de grande parte dos docentes em compreender o Ensino Médio como possibilidade de articulação entre dar continuidade aos estudos e a preparação para o mundo trabalho.

Em uma tentativa de aproximação com o que NTPPS defende para a redefinição curricular do Ensino Médio, propomos um segundo questionamento: *Qual a importância da formação socioemocional?*

Sob esse ângulo, destacamos que os estudos sobre políticas contemporâneas de currículo têm evidenciado as competências socioemocionais como habilidades para o século XXI. Carvalho e Silva (2017) consideram que a difusão de currículos socioemocionais está intimamente relacionada às pretensas intencionalidades do campo econômico sobre a educação através da teoria do capital humano.

A parceria do Instituto Aliança com a SEDUC insere-se no contexto das chamadas “redes políticas” (BALL, 2014), em que há um entrelaçamento entre os agentes públicos e privados com objetivo de efetivar determinadas intencionalidades (CARVALHO E SILVA, 2017). Nesse caso, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a construção de percursos formativos flexíveis, ou seja, baseado na subjetividade dos jovens.

Para o professor PM02, por muito tempo foi priorizado o aspecto intelectual da formação humana, tampouco se considerava a existência de outras dimensões formativas, fruto da ascensão e do desenvolvimento do capitalismo. No entanto, o professor considera que

Hoje a gente está tentando fazer um trabalho de recuperação desses alunos. A gente hoje colhe uma sociedade frustrada, uma sociedade fraca emocionalmente, uma sociedade que, de gente rica e de gente com boa posição social, porém sem valores emocionais, sem valores sociais, sem respeito, sem amabilidade e todos os outros.

O sentido da formação socioemocional para o professor representa a ruptura com o modelo de escola que cativa o aspecto cognitivo, o que vai ao encontro das ideias defendidas por Abed (2014, p. 9), segundo a qual

cabe à instituição escolar não só a manutenção do arcabouço de conhecimentos acumulados na história da civilização, como também o desenvolvimento de seres pensantes, criativos, construtores de

conhecimento, que saibam se relacionar consigo mesmos e com os outros, comprometidos na construção de um mundo melhor.

Ressaltamos que a defesa pelo desenvolvimento de competências socioemocionais expressa na fala do professor é resultado de um movimento que tem se fortalecido através de uma “rede política” em torno de currículos socioemocionais com o protagonismo do IAS no cenário educacional brasileiro (CARVALHO; SILVA, 2017).

Percebemos que alguns professores, por não estarem envolvidos diretamente com os componentes curriculares que trabalham com a formação ou com o desenvolvimento de competências socioemocionais, não expressam apreço a esse aspecto da formação humana. Convém destacar que, entre os entrevistados, cinco atuam no NTPPS e/ou PPDT e quatro não atuam em tais projetos.

Nessa linha de análise, CN01 considera que foi criado um “clima muito forte” sobre o aspecto socioemocional, ou seja, ele tem sido muito evidenciado dentro de sala de aula. Para o professor, a abordagem dessa temática dentro de sala de aula necessita de maior conhecimento técnico-profissional. Cita, como exemplo, o tema suicídio, no qual não se considera com segurança para discuti-lo em sala de aula.

Por sua vez, CN02 considera que é muito importante trabalhar com o socioemocional, mas que precisa ser balanceado para que não se esqueça também do conhecimento cognitivo. Além do mais, alerta que deve existir uma formação tanto para os professores, quanto para os gestores. Nesse aspecto, CN01 também alerta sobre a necessidade do processo formativo para os professores. O docente considera que algumas situações, a exemplo de alunos com propensão em cometer suicídio ou mesmo com práticas de automutilação, fogem do raio de ação docente.

A preocupação com a sobrecarga de trabalho do professor e formação docente representa uma preocupação justa, conforme Abed (2014, p. 17):

É possível supor que os professores desejam instrumentalizar-se para essa prática, pois são eles que precisam lidar, no dia a dia da sala de aula, com situações sociais carregadas emocionalmente, que muitas vezes são bastante difíceis de serem administradas.

A autora destaca ainda que é necessário superar a concepção de que o trabalho com o desenvolvimento socioemocional seja mais uma tarefa do professor.

Entende que deve ser encarado como um componente favorável às relações entre os sujeitos da aprendizagem, na busca pela construção do conhecimento.

Para tal, sugere que deve ocorrer um programa consistente de formação de professores capaz de promover a reflexão sobre a prática e a instrumentalização teórica e prática, ou seja, “para desenvolver as habilidades socioemocionais na escola é preciso investir no professor, para que ele construa em si as condições para realizar a mediação da aprendizagem de forma consciente e responsável” (ABED, 2017, p. 25).

O eminente pesquisador do campo de Educação Global e professor do Mestrado em Política Internacional de Educação da Universidade de *Harvard*, Fernando M. Reimers, em um estudo sobre programas de larga escala de desenvolvimento profissional de professores de seis nações, apresenta a importância de desenvolver a capacidade do professor de “educar a criança como um todo”.

No grupo de professores do NTPPS, N01 destaca a importância do Núcleo, dentre outros projetos, na centralização da formação socioemocional na escola. Por sua vez, N02 compreende que a escola, ao se propor a discutir sobre os aspectos socioemocionais do ser humano, ajuda o jovem a ter um melhor planejamento na sua vida.

As reflexões destacadas na fala dos professores sobre o Ensino Médio, seus objetivos e suas perspectivas traduzem muito do que as discussões teóricas têm proposto: a inevitável dualidade presente no percurso histórico dessa etapa de educação no Brasil através das inúmeras reformas descritas ao longo dessa seção.

No que se refere à ressignificação do currículo e à incorporação das competências socioemocionais, presente na proposta do NTPPS, percebe-se a necessidade de um percurso formativo capaz de instrumentalizar os professores para o trabalho de sala de aula. Nesse sentido, propomos, como uma das ações do nosso PAE, uma formação de professores voltada para a compreensão do Ensino Médio como possibilidade de articulação entre mundo do trabalho e continuidade dos estudos, bem como a possibilidade de integração das competências para o século XXI (aspectos socioemocionais), no sentido de constituir a escola como uma organização de aprendizagem.

3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nesta seção, temos por objetivo analisar as diversas percepções dos professores sobre a implementação das políticas no contexto escolar. Para isso, é necessário recorrer a algumas referências no campo teórico que ajudam a guiar nosso olhar no momento de lidar com as percepções dos atores da escola sobre a política em estudo.

A análise sobre o campo das políticas públicas é essencial para a compreensão do cenário educacional, de seus desafios e de perspectivas futuras. Nossa proposta de pesquisa evidencia uma política educacional e o seu contexto de implementação e, por essa razão, contempla parte das discussões levantadas por Martins (2013) – segundo ele, as ações governamentais, no processo de implementação, são influenciadas pelo seu contexto histórico, em consonância aos interesses de determinados grupos políticos representativos. Ao contemplar a própria fala de Stephen Ball, a entrevista de Avelar (2016) representa um importante suporte teórico, principalmente pelo fato de o autor discutir suas ferramentas teóricas sobre análise de políticas educacionais, dentre as quais se faz presente o “ciclo de políticas”, em parceria com Richard Bowe. Sobre ele, Mainardes (2006) considera que

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

Percebe-se que a abordagem dos pesquisadores ingleses a respeito da análise de políticas educacionais busca contemplar os mais diversos contextos, com ênfase para a articulação entre os aspectos macro e micropolíticos. A análise da trajetória das políticas educacionais por meio do “ciclo de políticas” ocorre por cinco contextos: influência, produção de texto, prática, resultados/efeitos e estratégia política (MAINARDES, 2006).

Por sua vez, na entrevista de Avelar (2016) com o próprio Stephen Ball, o pesquisador descreve que a ideia do ciclo de políticas representa um pensamento sobre a trajetória da política:

Tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então, ela é mudada por coisas e muda coisas (AVELAR, 2016, p. 6).

Stephen Ball sugere uma problematização sobre os diferentes contextos da política educacional e aponta para a diversidade de pessoas que atuam ao longo de sua trajetória.

Em destaque nesse trabalho, o “contexto da prática” de uma política educacional corresponde ao instante em que ela se encontra “sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Tal concepção compreende que os profissionais que atuam na escola, professores, por exemplo, não são meros replicadores dos textos políticos: são, na verdade, sujeitos ativos no processo de construção da política educacional, validando ou refutando determinados aspectos do texto. Nesse sentido, reforçamos que o nosso objetivo é propor um diálogo entre as diferentes percepções dos professores a respeito da *implementação* das políticas educacionais e o que a “teoria” diz sobre isso, a fim de subsidiar uma proposta de intervenção sobre o NTPPS na escola.

Buscando delimitar o enfoque teórico sobre o entendimento do papel do professor no desenvolvimento das políticas educacionais, propusemos o seguinte questionamento: *Qual o papel do professor no desenvolvimento de uma política educacional estadual?*

PM03 destaca o papel do professor como executor de políticas educacionais, o responsável por efetivar os planos do elaborador das políticas educacionais, a secretaria de educação. Para o professor, a política surtirá efeito através do empenho docente, ou seja,

(..) o reflexo das políticas educacionais se dá no aluno através do professor. O professor é um instrumento de desenvolvimento, mas ele precisa primeiramente se apoderar daquilo, se apoderar bem, porque não tem como eu desenvolver uma coisa bem se não sei bem daquela coisa.

Nesse mesmo sentido, PM01 aponta que

as políticas educacionais, independentemente de como elas cheguem na escola, elas são pensadas para uma melhora na aprendizagem, no entanto é papel do professor sim desenvolver da melhor forma para que essa política educacional, ela atinja o objetivo a qual ela se propõe.

Ainda na entrevista dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, PM02 defende que “o professor é o mediador entre a secretaria, entre os documentos oficiais e o chão da escola”.

No grupo de professores do NTPPS, destacamos a fala de N02, que também segue o mesmo raciocínio dos três professores anteriores.

Além de tudo mais o professor tem que abraçar aquilo que ele se propõe a fazer, ele tem que acreditar na importância daquilo e fazer valer realmente. Não só, simplesmente assumir e não estudar. Tem que entender a proposta realmente, desenvolver como tem que ser.

Observa-se, na fala dos entrevistados em destaque, a importância do alinhamento e treinamento do professor para a efetiva implementação das políticas educacionais no ambiente escolar. As falas expressam que o professor tem relevante contribuição no desenvolvimento das políticas, mas, em nenhum momento, evidenciam o papel ativo dos agentes educacionais na redefinição das propostas estabelecidas pela secretaria de educação, conforme defende Martins (2013).

De fato, o processo de formulação de políticas educacionais tem se pautado historicamente no modelo denominado *top-down*, centrado nos processos decisórios de órgãos centrais. Entretanto, essa lógica tem passado por um processo de revisão com a proposição do modelo *bottom-up*, em que a análise da política pública se concentra nos agentes implementadores, como gestores de escola, professores, alunos e pais, evidenciando um processo denominado *governança para resultados*, com ênfase nas noções de eficácia, eficiência e efetividade (MARTINS, 2013).

Na fala dos três entrevistados do grupo de Língua Portuguesa e Matemática, observa-se o destaque do professor como um ator reproduzidor das ideias lançadas pela secretaria (*top-down*). No entanto, quando questionados se o docente pode exercer um papel ativo, ou seja, contribuir com a reformulação das políticas, PM01 afirma:

Então, vai mais da sensibilidade do professor, por isso que ele é tão importante, voltando para a pergunta anterior, ele é tão importante, porque ele tem que saber o que a sua turma necessita, ou se ele vai ser só Ctrl+C, Ctrl+V, a política pública veio eu vou só aplicar na minha sala de aula, eu não vou ler, não vou me apropriar, não vou modificá-la, não vou habilitá-la, não vou colocar um acessório, não vou tirar nada que seja, porque se já tá vindo de uma esfera acima da minha, na hierarquia educacional, então é porque é uma coisa boa. E o professor, muitas das vezes, nem se atenta a entender que daquele jeito a política não faz o efeito na sua turma.

O(A) professor(a) complementa dizendo que a autonomia docente existe, mas “existe também um medo do professor ser autônomo”. Enquanto isso, PM02 destaca:

Eu acho que sim, há esse diálogo, há essa escuta, há esse intermédio entre professor, secretaria, coordenadorias, cientistas educacionais, que realmente querem ver como podem melhorar a prática em sala de aula, né. Eu acho que prática educacional, prática em sala de aula, nunca foi tão discutido assim como formação continuada, eu acho que se investe hoje, bastante.

Por sua vez, PM01 enfoca a importância da sensibilidade docente no processo de implementação de políticas dentro da escola, referindo-se à capacidade de se mobilizar reflexões contextualizadas. Já PM02 considera que tem se constituído um cenário profícuo de formação, debate e participação voltado para qualificação das práticas de sala de aula.

Por outro lado, o papel ativo do professor está contido na fala de N01, que expõe a importância da colaboração do docente na formulação de políticas educacionais. Todavia, também sugere que sejam atendidas as condições necessárias para tal exercício:

Pensar política pública para a educação, tem que pensar essencialmente no professor, dar condições materiais, condições estruturais, condições financeiras e condições emocionais, porque se não for assim não há como ter evolução educacional nesse país realmente.

O professor destaca a importância da valorização profissional da carreira do magistério, com vistas a contribuir com os processos pedagógicos dentro do ambiente escolar. No mais, as discussões do grupo de professores do NTPS se guiaram em torno da importância da figura do docente para o processo educacional

como um todo e da persistente falta de investimento em educação no Brasil, além da efetiva valorização e suporte da carreira docente.

Por fim, os professores das ciências da natureza destacaram que as políticas precisam ser pensadas de acordo com o local em que serão implementadas (CN01 e CN03) e que o professor é um ator de grande relevância, mas precisa também ser ajudado e ouvido para que tenha efetiva contribuição (CN02).

Corroborando com essa percepção, Stephen Ball (apud AVELAR, 2016) destaca a importância do contexto na análise de políticas educacionais. O autor considera que tal aspecto tem sido constantemente ignorado por legisladores e gestores: “Eles desmaterializam as políticas também. Legisladores tem em sua mente uma espécie de escola ideal, a melhor possível, quando eles elaboram políticas” (AVELAR, 2016, p.12). Ball compreende a importância de desmistificar a figura da escola ideal, ou seja, de evidenciar as diferenças e desigualdades do espaço escolar no processo de implementação de políticas.

Outra importante ferramenta teórica constituída por Stephen Ball diz respeito à “teoria da atuação” de políticas educacionais, na qual o autor busca evidenciar o contexto e a criatividade dos sujeitos na implementação de políticas educacionais, considerando os desafios inerentes à ação de se colocar o texto em prática (AVELAR, 2016).

A mobilidade de políticas educacionais e a importância dos organismos internacionais também são evidenciados por Stephen Ball. O pesquisador considera que o próprio movimento de globalização econômica e a noção de fluidez do espaço têm transformado o campo educacional em vetor de expansão e competitividade econômica. Nesse sentido, o autor tem buscado desenvolver um estudo teórico sobre a ideia de redes, como forma de compreensão desse movimento. Nas suas palavras,

Muitas pessoas pensam sobre a mobilidade de políticas, mas pouquíssimas estão realmente tentando entender como este movimento é alcançado. Eu tenho tentado utilizar a ideia de redes como uma forma de abordar este movimento. E por um tempo eu tenho tentado mapear redes, o que é bom, você pode descrevê-las e representá-las, identificando como as pessoas se conectam (AVELAR, 2016, p. 10).

Nesse contexto, tem ganhado destaque a figura de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, na elaboração das políticas educacionais. Para Stephen Ball (apud AVELAR, 2016), há ainda um conjunto mais amplo de novos atores, com diferentes graus de influência, dentro da esfera nacional. São, na sua maioria, organizações filantrópicas e fundações com forte influência na definição de políticas educacionais, a exemplo do Instituto Ayrton Senna e Fundação Leman. O parceiro da SEDUC na elaboração do NTPPS, o Instituto Aliança, conforme descrito anteriormente, também representa essa forte tendência na definição das políticas educacionais da atualidade.

O campo das políticas educacionais comporta uma série de discussões teóricas, desde a análise dos seus múltiplos contextos de elaboração/implementação – passando pelos modelos de interpretação (*top-down* e *bottom-up*), pela teoria da atuação e pela ideia de mobilidades – até os desafios impostos pela organização e pelo financiamento estatais da educação pública. Nesse viés, o olhar do professor sobre as políticas educacionais representa a mais estreita contribuição sobre o contexto escolar, o que esse configura como uma importante ferramenta de redefinição e melhoria daquilo que o texto da política se propõe a realizar dentro da escola.

Portanto, observa-se que as discussões evidenciadas na seção sinalizam a necessidade de superar o tradicional cenário de políticas educacionais baseado no modelo *top-down* – fato que ficou expresso na fala inicial dos professores do grupo de Língua Portuguesa e Matemática, com destaque na fala de PM01 sobre o receio do docente de exercer sua autonomia. Há também uma menção de CN02 sobre a necessidade do professor ser ouvido para sua efetiva contribuição com as políticas educacionais no âmbito escolar. No mais, destaca-se, entre grupo de entrevistados do NTPPS, a importância da valorização do professor.

Diante desse cenário, propomos a sistematização de um canal de escuta ativa dos professores, um espaço de reflexão e debate como forma de aprimoramento das políticas educacionais e de construção coletiva de estratégias voltadas para a consolidação do novo currículo no âmbito escolar nos planejamentos mensais.

3.4 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO ESCOLAR

Nesta seção, objetivamos analisar o planejamento escolar, com enfoque no aspecto pedagógico, através das reflexões propostas nas falas dos professores entrevistados, tendo em vista a importância de planejar o ato pedagógico, conforme Gandin (1993) e Fusari (1990). Destacamos ainda a importância do planejamento para o exercício da gestão escolar no contexto da autonomia e da responsabilização (MACHADO; MIRANDA, 2012; MACHADO, 2019). Em relação ao campo, foram discutidos o planejamento anual e o planejamento diário ou de aula. Seguem alguns dos trechos de maior destaque da fala dos professores e gestora escolar, bem como seus enlace com a bibliografia citada acima.

Sobre o planejamento anual da escola, CN01 sugere que haja um maior espaço para o diálogo entre os professores das diferentes áreas de conhecimento para construção interdisciplinar dos planos anuais de ensino, considerando, portanto, a interligação do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem do currículo escolar. Essa concepção encontra respaldo teórico em Gandin (1993). Na definição de “planejamento”, o autor procura evidenciar uma série de elementos que sugerem a importância de refletir sobre a ação e de considerar a participação de todos que compõem o grupo.

Para o professor CN01, há pouco ou nenhum compartilhamento de ideias entre os professores na semana pedagógica:

Não sei os outros, mas eu, se você for olhar os meus, meus planos diários, você vai perceber que sempre tem um plano avulso, por que? Porque o que eu planejei, às vezes, precisa de alguma coisinha a mais, aí eu boto aquilo que tá no plano e boto alguma coisa de fora, à parte. Por que? Porque lá no planejamento anual não teve uma grande participação, uma grande, compartilhamento.

Sobre o aspecto do planejamento participativo, a fala de CN01 vai ao encontro das ideias de Machado (2019), visto que a autora considera esse ponto destacado como um elemento indispensável no exercício da Gestão Estratégica da escola, pois, quando bem realizado, as tomadas de decisões são guiadas por um processo ordenado e sistematizado.

É óbvio que uma das características deste tipo de planejamento é estimular a participação do maior número de pessoas possível no

processo. No entanto, enquanto metodologia específica de planejamento, ele se destaca dos demais métodos em função de sua origem (MACHADO, 2019, p. 4-5).

A autora esclarece que o fenômeno do Planejamento Participativo surge dentro dos sistemas educacionais na tentativa de contribuir com a construção da realidade social. O grande problema para esse processo encontra-se na dificuldade de garantir a participação efetiva de todos na gestão estratégica, ao passo que exige uma mudança de cultura e comportamento dos atores do processo educativo dentro do ambiente escolar.

Sobre o planejamento anual, no aspecto relatado principalmente por CN01, a *diretora* tem uma visão diferente, já que considera que “no geral, principalmente quando eu falo do planejamento pedagógico, é um planejamento bom. A gente, graças a Deus, está conseguindo atingir os nossos bons resultados e graças a um bom planejamento que a gente tem.” Destaca ainda que o planejamento administrativo-financeiro se volta para o aprimoramento daquilo que considera ser central na escola, o pedagógico, sempre em busca de melhorar o desempenho. No entanto, ao final, ela relativiza, afirmando encontrar dificuldades com alguns professores.

No mais, os professores, em cada uma das entrevistas, destacam que a participação no planejamento anual da escola contempla o Núcleo Gestor e os professores, sendo quando são discutidos os resultados do ano anterior em relação ao fluxo escolar e à avaliação externa, são projetados o currículo escolar, calendário letivo, entre outros aspectos do ano escolar.

Para Gandin (1993), o planejamento é resultado de um conjunto de ações: elaborar, executar e avaliar. Por sua vez, Machado (2019, p. 27) destaca que “do ponto de vista da gestão, as avaliações devem ser compreendidas como parte de um processo de monitoramento e controle do desempenho e dos resultados das escolas”. Assim, a autora compreende a importância da análise e apropriação dos resultados das avaliações para a eficiência e a eficácia do planejamento pedagógico escolar.

No que se refere à dinâmica do planejamento anual, de acordo com a gestora, todos os segmentos participam,

Porque a gente faz reuniões com a parte administrativa, para ver as questões gerais administrativas da escola. Faz reunião com o financeiro, para ver as questões financeiras. Faz reunião com os servidores auxiliares em geral, para a gente ver a organização da escola. E, o principal, o corpo da escola, o coração da escola, a parte pedagógica, lógico, onde a gente tá focando mais (*DIRETORA*).

Observa-se que a gestora realiza uma série de reuniões com os mais diversos segmentos da escola, mas não cita momentos com todos os segmentos em planejamento de forma conjunta.

Em relação aos planejamentos de aula, tem frequência semanal e há encontros por área do conhecimento, sendo Linguagens e Códigos na terça-feira, Ciências da Natureza e Matemática na quarta-feira e Ciências Humanas na quinta-feira. É justamente sobre o aspecto da dinâmica dos encontros por áreas em que residem algumas críticas, apontadas por dois dos três grupos de professores entrevistados.

Na visão de PM01,

Às vezes falta esse diálogo, às vezes não, muitas vezes, quase todas as vezes falta esse diálogo entre os professores, sobre os alunos, não necessariamente sobre os temas, sobre as metodologias, sobre como é que tá sendo a aula, de conteúdo né, o que é que tá sendo passado, a gente conversa sobre isso para tentar casar os conteúdos. Mas, às vezes, eu sinto falta dessa ligação da visão de um professor sobre um aluno e de outro professor sobre outro aluno, no sentido da aprendizagem efetiva, não no sentido da indisciplina, mas no sentido da aprendizagem mesmo.

PM03 concorda com PM01 no que concerne a falta de diálogo entre os professores sobre o aspecto da individualidade da aprendizagem de cada aluno. Gandin (1993) considera a importância da “diretividade” da coordenação pedagógica sobre a atividade do planejamento. Porém, considera que deve ocorrer uma superação desse processo, na medida em que os professores passam a sistematizar tal tarefa. Sobre isso, PM02 destaca a importância da formação continuada/do acompanhamento pedagógico na práxis docente:

Só uma observação, eu vim aprender a fazer plano de aula na escola, então, algo que me ajudou muito foi a orientação do professor, do coordenador da época, né, ano de 2016. Eu nunca tinha feito um plano de aula ainda, e ele me orientou e eu aprendi

através dessa formação continuada, durante um planejamento de área, a fazer um planejamento.

Ainda para Gandin (1993), a importância da coordenação do planejamento se dá pelo direcionamento e pela condução perante dois desfiladeiros: a visão imperativa e a negação ao ato de planejar. O primeiro corresponde à tendência de normatividade do planejamento, em que se cria espaço para a manipulação, em virtude da cultura da imposição. O segundo representa um desejo de fuga do primeiro, o que acaba por construir um processo de desorganização.

Quem também afirma não haver uma frequente e efetiva discussão em grupo no planejamento semanal por área é CN02, que também destaca o papel da diretividade da coordenação/direção:

Às vezes, o grupo é mais para falar de outras coisas (RISOS), que não tem a ver com o planejamento em si, né. (...) Então né, em grupo é mais, o que eu vejo, mais em grupo é quando tá o coordenador ou a direção ou nos planejamentos gerais né, que todo o grupo participa, mas no planejamento mesmo, no dia da área eu não vejo muito interação, em questão do grupo em si né, do grupo área.

Em relação aos encontros mensais, CN01 demonstra insatisfação, pois, segundo o professor, não deveria receber o nome de planejamento mensal, mas sim de informe mensal. Contudo, o próprio profissional afirma realizar de forma individual seu planejamento semanal de aula, no automático, utilizando o livro e a internet. Percebe-se uma incoerência na fala do professor, que também havia sugerido maior diálogo nos planejamentos, mas acaba por contribuir com o individualismo desses momentos.

Por sua vez, a *diretora* descreve que os planejamentos semanais têm como centralidade dois pontos principais:

primeiro é com a motivação dos nossos docentes, nossos professores; segundo, a gente ter um cumprimento do tempo hora-aula e com foco na aprendizagem do aluno, para que a gente venha a sanar as dificuldades que sempre tem na escola, principalmente, daqueles alunos que chegam com uma defasagem muito grande.

A *diretora* evidencia a preocupação com o trabalho do professor, no sentido da motivação e do aproveitamento do tempo pedagógico, principalmente em relação à defasagem de conhecimentos básicos dos alunos que acessam a escola. De

acordo com seu relato, há uma agenda pedagógica semanal que começa através de reunião com a coordenação, sendo voltada para implicar diretamente na aprendizagem dos alunos.

Sobre a insatisfação do professor com o trabalho de planejamento, expresso na fala de CN01, Fusari (1990) discute a importância em se considerar tais percepções como uma forma de “estimular a recuperação do planejamento na prática social docente, como algo importante para a conquista da democratização do Ensino Público” (FUSARI, 1990, p.44) – ou seja: fazer da crítica ao planejamento uma expressão da sua importância para a efetividade do trabalho escolar.

Assim como Danilo Gandin, Fusari (1990) compreende que o planejamento não deve ser encarado como mera burocracia e um simples preenchimento de formulários a serem entregues para gestão. Como ferramenta capaz de facilitar e viabilizar a democratização do ensino, o planejamento deve ser tomado como “processo de reflexão” (FUSARI, 1990).

Ao destacar as finalidades do planejamento, Gandin (1993) observa que os bons livros; as boas referências sobre o assunto apontam para a eficiência e a eficácia do que se pretende executar, ou seja, “que se façam bem as coisas” e que “se façam as coisas que realmente importam fazer”. No entanto, o autor considera a importância de uma outra finalidade: a compreensão do planejamento como processo educativo.

CN03 transmite praticamente as mesmas palavras de CN01, confirmando que se baseia no uso do livro didático, associado a consultas a sites, para a realização do seu planejamento de aula. Além do mais, afirma que “poucas vezes a gente discute o plano de um professor com outro, o que outro professor está fazendo naquela sala, o que deu certo, o que não deu certo”.

Sobre o uso do livro didático, Fusari (1990) considera que não deve ser tomado como único e exclusivo meio de comunicação do processo de aprendizagem. Nesse sentido, tanto em relação ao uso do livro didático como guia das aulas quanto aos demais aspectos das falas desse significativo grupo de professores, observa-se a falta de articulação pedagógica para a efetivação das discussões e da formação entre os pares nos planejamentos semanais, configurando uma clara falta de “diretividade”.

Fusari (1990) complementa afirmando que a inconsciência e a falta de soluções levam ao culto do formalismo e da burocracia, favorecendo um maior

desprestígio do planejamento. Há, ainda, a falta de conhecimento técnico tanto de quem planeja quanto de quem coordena tais atividades. Para o autor, essas são as principais razões do estreito relacionamento entre plano e gaveta.

Sobre a realização dos planos de aula, PM02 destaca que faz um planejamento personalizado, conforme a necessidade da turma. PM03, assim como PM02, também considera a avaliação diagnóstica da turma como aspecto relevante em seu planejamento. Afirma que, sempre que possível, resgata conhecimentos pré-requisito de determinados objetivos de aprendizagem.

Por sua vez, no grupo de professores do NTPPS, área das ciências humanas, surgiram algumas falas que vão de encontro ao exposto pela maioria dos professores dos dois primeiros grupos. De forma mais sintética, discorreram sobre a frequência e a dinâmica dos encontros semanais da área. Para N03, o planejamento semanal oportuniza troca de informações sobre os alunos; momentos de interdisciplinaridade, enquanto isso, N02 afirma que nos encontros são discutidos problemas dos alunos e as possíveis alternativas.

Nas palavras de N03:

De início, a gente planeja na parte da manhã, faz as discussões com os professores, trocam informações, conversamos sobre os alunos, faz um momento ali de interdisciplinaridade, conversa, de troca, principalmente o professor que é da Filosofia com o outro da Filosofia do anexo, eles fazem essa interdisciplinaridade.

Teoricamente, concebe-se o planejamento como um processo formativo para os docentes, na medida em que se estabelece a reflexão sobre a prática pedagógica. Há também uma concepção de que o planejamento é parte integrante do exercício da gestão estratégica e participativa, mas, para isso, faz-se necessário construir a cultura da participação entre os atores escolares.

Por outro lado, há uma nítida falha no desenvolvimento das atividades de planejamento na escola, principalmente relacionado ao planejamento pedagógico, o que sugere um Plano de Ação Educacional em busca de constituir uma “diretividade” do planejamento escolar; como instrumento de apoio ao trabalho da Gestão Pedagógica da escola.

3.5 A IMPLEMENTAÇÃO DO NTPPS NO CONTEXTO ESCOLAR

A presente seção destina-se a promover uma análise das falas de professores e gestão escolar a respeito da implementação, em si, do NTPPS no âmbito escolar. Para tal, realizamos uma série de questionamentos e reflexões sobre o projeto, buscando dialogar com as diferentes percepções dos professores enquanto sujeitos ativos nesse cenário de redefinição do currículo escolar, com alguns estudos teóricos sobre implementação do NTPPS (ALMEIDA, 2016; MOTA, 2016; COELHO et al, 2017; RÖWER e MADEIRA, 2020), bem como com as questões relacionadas a sociabilidade juvenil (DAYRELL, 1996; 2007).

É importante destacar que a implementação de uma política educacional como o NTPPS objetiva transformar determinada realidade no âmbito escolar, no entanto, há de se considerar que o seu desenvolvimento passa pela leitura dos atores escolares, dentre os quais estão os alunos, compreendidos aqui como sujeitos de múltiplas experiências.

O primeiro questionamento proposto ao grupo sobre o aspecto da implementação do NTPPS foi o seguinte: *Com suas palavras, descreva o Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS)?*

O propósito era que os professores relatassem uma percepção mais geral sobre o projeto sem considerar a experiência da escola nesse primeiro momento. No entanto, alguns professores acabaram por antecipar essa discussão, o que fez com que embarcássemos diretamente na pergunta seguinte em um dos grupos (Ciências da Natureza).

Referente à descrição do NTPPS, o grupo de entrevistados dos componentes Língua Portuguesa e Matemática teceram alguns elogios a respeito dos objetivos aos quais o projeto se propõe, com destaque para o componente de pesquisa. PM02 é o mais efusivo na descrição:

A gente usa essa sigla para representar algo muito grande e futurístico, eu chamo o NTPPS de futurístico pela capacidade que tem de agregar tantas coisas boas, que estão na frente de muita política educacional que não foi pensada. Mas o NTPPS, eu definiria que o NTPPS ele é um projeto integrador e interdisciplinar, ele é um projeto mediador, ele é um projeto facilitador.

O Professor faz importante defesa do projeto em relação a sua proposta inovadora de integrar as múltiplas faces da formação humana, demonstrando difundido conhecimento dos seus objetivos. Finaliza destacando ainda a importância da temática-foco para o 3º ano: o mundo do trabalho.

A importância da formação humana; do ser enquanto sujeito social é destaque também na fala da *diretora*, que se declara apaixonada tanto pelo Núcleo quanto pelo PPDT, pois considera-os como pontos de apoio para o aprendizado cognitivo nas demais disciplinas.

Almeida (2015) considera que o NTPPS carrega consigo claros avanços, não apenas na possibilidade de construção de um currículo mais dinâmico e integrado, mas também na maneira de se repensar a aprendizagem pela escola e pelos jovens que lá frequentam.

O destaque tanto de PM01 quanto de PM03 sobre o NTPPS está relacionado à pesquisa. Para PM01:

O que eu vejo, do que eu entendo que seja o NTPPS, ele vai ser uma forma de que os alunos possam estar mais próximos, eu vou dizer dessa forma, da Universidade, por causa da pesquisa. Porque, assim, é claro que o NTPPS desenvolve várias outras situações, mas o foco do NTPPS é a pesquisa, a pesquisa para a solução de um problema, que é a prática social.

A evidência da pesquisa na fala de alguns professores das disciplinas da Base Comum se dá pelo fato de haver um contato direto com o NTPPS, na medida em que são convidados pelos alunos para realizar a orientação dos projetos. Nesse sentido, a pesquisa é vista como um aspecto inovador da proposta pedagógica (Mota, 2016). Destaca-se também que a associação entre a pesquisa e a preparação para uma futura vida acadêmica também está presente no estudo de Coelho et al (2017, p. 291):

O aluno reconhece a importância da pesquisa no EM pois ao chegar na faculdade, pois poderá desenvolver trabalhos científicos e esse conhecimento adquirido vai ser muito útil nessa nova fase de sua vida. Como podemos perceber na fala do aluno N.D do 3º ano da rede pública de ensino: “Talvez em outras escolas a gente fosse para a faculdade sem saber o que é um projeto de pesquisa, um relatório (...) valeu a pena estudar Núcleo”.

Ainda no aspecto da descrição genérica do NTPPS, mais uma vez o grupo de professores das Ciências da Natureza enxergam/apontam as maiores críticas relacionadas a proposta. Para CN03, o projeto é muito bom, mas precisa ser revista a forma como está sendo aplicado para que possa alcançar um maior envolvimento dos alunos e das demais disciplinas do currículo escolar. Já CN02 destaca que deveria haver maior interação com outras disciplinas e que esse processo deve partir da gestão, já que alguns professores não dão importância ao projeto.

Corroborando com a visão desses professores, a *diretora* considera que a relação com as demais disciplinas não acontece como deveria, mesmo com os esforços na tentativa de socialização com os demais professores sobre a proposta dos planejamentos mensais, conforme relato. Pontua, ainda que esse tem sido um trabalho empreendido pela escola e que, aos poucos, tem melhorado. Nesse aspecto, Mota (2016) também aponta para a necessidade de uma maior participação do Núcleo Gestor para efetivação da proposta, bem como para a necessidade de mais conhecimento.

Por sua vez, CN01 reitera que o NTPPS é importante no primeiro ano, pois o aluno está ingressando em uma nova etapa da vida escolar, mas, a partir do segundo ano, ele já não é tão importante.

Tanto CN01 quanto CN02 defendem que o projeto demanda uma carga horária excessiva, prejudicando a aprendizagem dos componentes da base comum, principalmente Biologia, Química e Física, em virtude da redução de carga horária. CN02 descreve da seguinte forma sua visão:

Então, rever como tá sendo trabalhado e a questão da quantidade de aulas eu acho muito exagerado, a quantidade de aulas, é muito importante, mas eu acho muito exagerado, já que se tem Formação Cidadã, que poderia se trabalhar também conteúdo, mas tem muita aula, o que, às vezes, vai perdendo o foco de outras disciplinas ou atrapalhando outras disciplinas, em vez de colaborar.

A percepção de que a carga horária do NTPPS é exagerada ganha mais ênfase na fala de CN01:

Então, assim, meu modo de pensar, o NTPPS no 1º ano é essencial, nos dois últimos não. Ah, mas está na grade curricular, é um projeto político pedagógico do Estado, nós temos que manter. Então, vamos reduzir a carga horária, no segundo e no terceiro ano. Para quê?

Para dar mais, mais ênfase nas outras disciplinas, que requerem mais conhecimento, mais domínio de causa, né.

Percebe-se, nitidamente, uma disputa por território do currículo, com um forte discurso de contrariedade ao rearranjo curricular desenvolvido pela escola por aqueles professores que viram suas disciplinas perderem espaço/tempo na grade curricular.

As discussões sobre a necessidade de uma maior carga horária para o desenvolvimento do Núcleo na escola, bem como o questionamento sobre o seu significado na aprendizagem dos alunos foram debates presentes no início da sua implementação. Conforme Coelho et al (2017, p. 289), em seu campo de estudo, quando o NTPPS foi implementado, “houve uma votação, a *diretora* trouxe a proposta para os professores aprovarem ou não, porque iria aumentar a carga horária e o horário de término da aula também porque passaria a ter seis aulas”.

Na segunda pergunta, buscamos refletir sobre a experiência da escola com o Núcleo, na visão dos professores, e pedimos para que fizessem um relato do que observavam sobre as ações do NTPPS na escola. Destacamos, inicialmente, que a entrevista confirmou uma importante evidência do nosso Caso de Gestão: as críticas mais contundentes sobre a implementação do NTPPS na escola advêm dos professores da área das Ciências da Natureza. Conforme apresentado no capítulo 2, as Ciências da Natureza representam a área com maior redução de carga horária em virtude da implementação do Núcleo.

Para CN01,

O NTPPS é uma excelente estratégia, foi uma excelente estratégia. Eu tenho minha visão sobre ela nas 3 turmas, no 1º ano ela é excelente, ela é uma política de... uma política pública de educação que agregou bastante na turma de 1º ano, porque a turma de 1º ano, ela vem de uma realidade do Ensino Fundamental e cai de paraquedas na realidade de Ensino Médio. Então, assim, ela agrega bastante ao primeiro ano, certo. Teoricamente, no 2º ano já fica monótono, o aluno já não dá a mesma atenção, às estratégias já são um pouco repetitivas. Quando chega no 3º ano, os alunos dizem que é brincadeira. Ah, o NTPPS é para brincar. Se é verdade ou não é, eu não sei não, eu não acompanhei ainda uma aula de NTPPS.

Um destaque que fazemos da fala do professor é o sentido dado a palavra “brincadeira”, como se fosse uma atividade irrelevante, no entanto, sabemos que a

Psicologia da Educação considera a brincadeira como um aspecto formativo, na medida em que a criança passa a fazer experimentações.

Seguindo o mesmo rumo dado por esse professor, CN03 expressa que o projeto possui uma carga horária excessiva, repercutindo na redução da carga horária das disciplinas da Base Comum e, conseqüentemente, nos resultados de aprendizagem dos alunos. No entanto, retomando a fala da questão anterior, o professor considera que “isso aí depende muito da forma como essa disciplina é trabalhada, porque, por exemplo, às vezes, essas pesquisas não envolvem todos os alunos, nem todas as disciplinas”.

Sob essa ótica, um dos sujeitos da pesquisa de Mota (2016) aponta que há uma predominância de determinadas áreas do conhecimento no desenvolvimento da pesquisa, mesmo com a abertura para que todas as áreas possam participar dessa atividade do Núcleo.

No aspecto do desenvolvimento do projeto na escola, merece destaque o saudosismo dos professores veteranos a respeito do acompanhamento e das formações ofertadas pelo Instituto Aliança nos dois primeiros anos de implementação do projeto. Tais profissionais revelam que houve uma ruptura relacionada ao acompanhamento da equipe técnica do IA na escola e às formações, o que acabou por evidenciar maiores dificuldades e desafios para os professores na escola.

O destaque dos docentes do NTPPS no que diz respeito ao projeto foram as oficinas voltadas para os aspectos socioemocionais da formação dos jovens, o desenvolvimento do projeto de vida e o portfólio do aluno. Além disso, a realização do projeto de pesquisa também aparece como tema relevante citado pelos professores. Em relação à visão dos professores tutores do NTPPS sobre o objetivo principal da proposta, Mota (2016) destaca que a fala dos sujeitos entrevistados no seu estudo apontam a integração, a pesquisa e o protagonismo estudantil, principalmente.

N03, professor iniciante no projeto, destaca importância do bom acompanhamento feito pelos professores veteranos ao longo da 1ª e 2ª série:

O que a gente percebe é que esses alunos foram muito bem tratados e muito bem produzidos. Esses alunos relatam muitas aulas marcantes, (...) e eles começam a relatar quando a gente começa a

individualizar, conversar com eles individual, a gente percebe que essas aulas foram muito importantes na formação deles.

Ele finaliza destacando a importância do NTPPS para a escola, bem como a necessidade de um maior conhecimento sobre o projeto entre os demais professores da escola, já que “às vezes, a gente fora do projeto, sem conhecer o projeto, muitas vezes até rotula, faz rotulações, é muita carga horária, são muitas horas e tal.”

Para PM01, o primeiro contato com o NTPPS provocou um natural estranhamento, principalmente em razão das novas práticas metodológicas, muitas dinâmicas, muitas aulas fora de sala, muitos filmes e músicas. Outro ponto de destaque da fala reside na frustração em não enxergar resultados aos quais o projeto se propunha nos primeiros anos de sua implementação: “Porque eu lembro que quando a *diretora* falou que ia ser implementado o projeto, esse projeto visava desenvolver a autonomia dos alunos, o protagonismo estudantil, e eu não vi isso no primeiro ano de implementação do projeto”.

No entanto, no decorrer do tempo, PM01 começa a enxergar o Núcleo de forma diferente:

O NTPPS permite esse olhar a educação de forma diferente, porque era... eu tinha essa visão engessada, eu fui de uma turma de que a gente aprendia na sala de aula, que a aula de campo, tinha uma vez na vida, era para você ir para um lugar e você tinha que fazer um relatório.

Para Röwer e Madeira (2020), as novas práticas metodológicas propostas pelo NTPPS se apresentam como possibilidades de construção do conhecimento pelos alunos. Já Almeida (2015) considera que esse modelo diferenciado de metodologia participativa promove a redefinição de tempo e espaços pedagógicos das instituições escolares, visando a promover a articulação entre os mais diversos componentes curriculares.

PM01 destaca ainda que a autonomia do estudante e o protagonismo estudantil, hoje, são bem perceptíveis. Quem também enfatiza a questão do protagonismo estudantil desenvolvido através do NTPPS é PM03. Para o docente, muitas vezes as disciplinas da base comum não conseguem desenvolver essas habilidades. Assim, considera que

(...) o NTPPS preenche aquela lacuna onde o professor, na sua disciplina, não vai conseguir alcançar, que é trabalhar o aluno em si, a questão do aluno. Então, o NTPPS, ele faz isso, ele cria o protagonismo no aluno, e quando ele cria o protagonismo no aluno, o aluno consegue devolver aquilo nas disciplinas, em todas as disciplinas. Ele aprende que se ele tem uma dúvida, ele pode, ele pode perguntar.

Além do mais, o professor destaca mais uma vez a importância do contato com a pesquisa científica já no Ensino Médio, quando o aluno se percebe como capaz de construir conhecimento.

No que diz respeito ao protagonismo e ao incentivo para participação nas aulas, a visão do professor vai ao encontro da análise de Coelho et al (2017, p. 289) sobre a implementação do NTPPS em determinado contexto escolar da rede estadual do Ceará: “No Núcleo você é convidado a se abrir mais, a conversar, a dizer coisas que o professor de matemática e português não lhe perguntam, as vezes não quer saber”.

Os autores complementam afirmando que a experiência tem se mostrado como positiva, no sentido de haver uma maior abertura dos alunos para discussões, participação nas aulas e aceitar (respeitar) a opinião contrária. Com os professores ocorre um processo formativo na prática, na medida em que essa experiência contribui para a transformação da práxis pedagógica, possibilitando também maior abertura do profissional em relação aos processos de aprendizagem.

A ideia da valorização dos professores em relação ao NTPPS na escola coaduna com a visão de Röwer e Madeira (2020), os quais também consideram como importante a aprendizagem decorrente da mediação com o trabalho pedagógico e a organização das atividades curriculares do Núcleo.

Por sua vez, Mota (2016) observa que a reorganização curricular é apontada como benéfica para a comunidade escolar, ao passo que torna clara uma proposta de currículo escolar. Entretanto, defende que haja prosseguimento no projeto, a fim de que possa solidificar enquanto política pública.

De forma complementar, realizamos ainda o seguinte questionamento para os grupos de professores entrevistados: *Quais aspectos positivos e negativos você enxerga no NTPPS?*

Os três professores do grupo das Ciências da Natureza apontam como aspectos positivos do NTPPS o desenvolvimento da pesquisa. CN02 cita que as

temáticas das oficinas são muito interessantes, mas deveriam ser melhor exploradas por outros profissionais, a exemplo dos temas voltados para a saúde. Em relação aos aspectos negativos do NTPPS, esse grupo de professores aponta principalmente dois: a forma como se desenvolve a orientação da pesquisa pelos professores e a carga horária do componente curricular, a qual mais uma vez é destacada pelo grupo. Sobre esse aspecto, repercutiremos a frente, em um questionamento específico.

Por sua vez, CN03 retorna a uma fala anteriormente expressa no próprio grupo para reforçar aquilo que ele considera um aspecto negativo: “Alguns alunos não levam muito a sério”.

Nessa mesma perspectiva, o único professor do grupo de Português e Matemática a apontar um aspecto negativo do Núcleo, o PM01, também considera negativa a falta de interesse do aluno ou mesmo o desconforto em participar dos momentos de diálogo e dinâmicas voltados para o âmbito socioemocional e da sociabilidade. PM01 considera que, por não haver uma avaliação no padrão das demais disciplinas, uma prova bimestral, alguns alunos acabam por não levar a sério.

É uma das principais coisas que eu acho negativo é não conseguir atingir todos os alunos, de forma integral mesmo, não atinge todos alunos. E eu acho que os professores ainda tem muita dificuldade nisso, e eu acho que não o professor, porque é o professor X ou professor Y, mas enquanto escola, enquanto instituição, ainda é muito difícil de chegar em todos os alunos, ainda é preciso ter um... não sei, ter uma mudança de alguma forma, em algum sentido, em alguma coisa, para que se chegue a todos os alunos.

Sobre esse aspecto, Dayrell (2007) propõe uma análise sobre o lugar da escola no desenvolvimento da sociabilidade juvenil no Brasil contemporâneo, considerando o novo perfil da juventude. Alerta, ainda, que, apesar do movimento de universalização da escola pública e gratuita, a injustiça é presença marcante no espaço escolar. Diante desse cenário, as transformações da condição juvenil do Brasil exigem uma reflexão da escola do sentido da busca por caminhos para superar os novos desafios impostos pela juventude. Nesse sentido, Dayrell (2007) considera, como ponto de partida em suas discussões,

a problematização da condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias. Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e posturas pedagógicas que lhes informam (DAYRELL, 2007, p. 1107).

O autor explica que a condição juvenil no Brasil é majoritariamente expressa por jovens pobres da periferia, que muitas vezes frequentam a escola pública, mas não veem grandes oportunidades nesses espaços.

As transformações no mundo do trabalho e os crescentes desemprego e subemprego se constituem como elementos geradores das mais variadas dimensões da condição juvenil no Brasil. Para Dayrell (2007), o contexto social é um determinante, ainda que parcial, na construção da condição juvenil. O convívio com a pobreza e o desafio cotidiano de garantir a própria sobrevivência interferem na trajetória de vida e nas possibilidades de vivência juvenil. Nessa ótica, a precoce inserção no mundo do trabalho é também necessária para a vivência da condição de juvenil. Assim, escola e trabalho são projetos superpostos na realidade de muitos jovens brasileiros.

A transitoriedade da condição juvenil expressa através das suas mais diversas dimensões representam a “ideia da vida inconstante das gerações atuais” Dayrell (2007). Seja nos aspectos culturais, na convivência e na sociabilidade, nas relações amorosas ou no mundo do trabalho, prevalece a lógica do movimento, do trânsito constante e da vivência de múltiplas experiências. Dessa forma, tem-se constituído um modo próprio de ser jovem.

Por sua vez, a massificação da escola pública e o conseqüente processo de heterogeneização do alunado resultaram em grandes desafios para a instituição escolar. Como dito antes, as origens e a sociabilidade dos novos discentes da escola pública delimitam suas possibilidades na relação com a escola.

A lógica escolar tem se pautado na homogeneização da categoria aluno, ou seja, esses são encarados como sujeitos que têm a mesma atitude e expectativa em relação à escola. Impera o paradigma do conhecimento com produto e o resultado do acúmulo da aprendizagem, sem considerar o processo (DAYRELL, 1996).

Nesse sentido, Dayrell (2007) observa que tem se construído uma “tensão entre ser jovem e ser aluno” caracterizada pela busca de motivação e sentido para a

experiência escolar. O aluno passa a ser constituído de uma realidade juvenil distinta e que deve ser considerada no processo educacional; no processo escolar. Tal tensão também se apresenta na relação com o conhecimento, sendo marcada pela dificuldade do aluno de se situar em relação ao currículo, o qual é considerado distante da sua realidade. Dessa forma, o “estatuto de aluno” tem uma pequena adesão, corroborando para a formação de trajetórias escolares conturbadas, principalmente entre jovens pobres, o que

expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Neste caso, a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para a sua subjetivação. A escola, que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz. Ao contrário, gera a produção do fracasso escolar e pessoal (DAYRELL, 2007, p. 1122-1123).

Na visão do autor, a contribuição da escola com a condição juvenil, para grande parte da juventude brasileira, tem sido parcial. Em contrapartida, lembranças negativas, sensação de incapacidade e sentimento de culpa são marcas da experiência do jovem com a escola. Considerando a existência de múltiplos espaços de socialização juvenil e a “tensão entre ser jovem e ser aluno”, urge da escola e de seus profissionais uma nova postura: a redefinição da lógica predominante.

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais (DAYRELL, 2007, p. 1125).

A uniformização da categoria aluno tem proporcionado o agravamento das desigualdades sociais, o que sugere uma nova compreensão sobre a condição juvenil pela escola. Para Dayrell (1996), uma outra perspectiva de educação considera os jovens como sujeitos socioculturais, ou seja, como pessoas de diferentes histórias de vida, percepções, desejos, sentimentos, enfim, projetos de vida próprios. Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a educação se

desenvolve em diferentes espaços e situações vivenciadas pelos jovens e que a escola não tem monopólio dessas relações.

O autor faz, ainda, uma crítica à invasão da lógica escolar na vida dos jovens. Tal lógica está expressa na disseminação de atividades extraescolares, como cursos de língua estrangeira e escolinhas de esportes, os quais carregam consigo elementos e traços na escola.

Na tentativa de compreender as percepções de cada um dos professores sobre a mudança efetivada pelo NTPPS na organização dos horários de aula na escola, propusemos o seguinte questionamento: *Houve alguma redução de carga horária na sua disciplina para implementação do NTPPS? A organização dos horários sofreu alguma mudança? Relate sua experiência.*

Pontuamos aqui, inicialmente, a fala da *diretora* sobre o processo de reorganização da grade curricular em virtude da implementação do Núcleo e sobre a necessidade de realocar 4 horas/aula do currículo:

Primeiro, sobre a questão da organização, eu confesso que foi um pouco complicado. Mas eu acho que é mais uma questão cultural, a gente ter aquela carga horária tradicional, que segue as normas curriculares do tanto de aulas por disciplinas. Aí, assim, nós não tivemos dúvida em priorizar as chamadas “disciplinas-mães”, vou chamar assim (...), as disciplinas Português e Matemática a gente não teve dúvida em manter toda a sua carga horária, por ser a base para todas as demais. Nós percebemos que as disciplinas de Ciências da Natureza poderiam ter essa redução sem muito sofrer, deficiência para aprendizagem do aluno, mesmo sabendo que são as disciplinas, em geral, que os alunos têm mais dificuldade. Mas, nós fizemos dessa forma, essa redução de algumas disciplinas das Ciências da Natureza.

A supremacia dos componentes Língua Portuguesa e Matemática, expressa na fala da gestora, é também fruto da importância dada às avaliações externas. Os dois componentes, apesar de concentrarem a maior carga horária do currículo, foram os únicos, dentre os possíveis, que não sofreram redução de carga horária devido à implementação do NTPPS na escola.

A *diretora* complementa que, em virtude da redução da carga horária das disciplinas de Ciências da Natureza, foram ofertados cursos nos laboratórios de ciências no contraturno como opção de recuperar parte os conteúdos suprimidos de tais componentes.

O destaque da fala de PM01, inicialmente, é também sobre a redução na carga horária dos componentes das Ciências da Natureza. O(a) professor considera que tal fato tenha corroborado para que o projeto tenha uma menor aceitação entre os professores de tal área do conhecimento. PM01 complementa, afirmando ainda que

Só 5 horas semanais não dá para a gente ver tudo, tinha que ser às 10 horas mesmo, a escola de tempo integral, 10 horas, 8 horas por dia, para você ver os conteúdos e poder praticar pesquisa e tudo, projeto. (...) Com certeza, o NTPPS, numa escola de tempo integral atingiria todos os objetivos a que se propõe.

O(A) professor(a) compreende que, em função da carga horária para desenvolvimento de todas as atividades do projeto, o ideal seria que a escola funcionasse em tempo integral. Já os demais professores do grupo (Língua Portuguesa e Matemática), por não terem participado do início da implementação do projeto na escola nem tão pouco vivenciado esse início de reorganização curricular, não participaram das discussões levantadas nesse instante.

Sobre a reorganização da grade curricular e do tempo de aulas de suas disciplinas, para CN03, “foi um pouco complicado, né, porque, a gente repassar o mesmo conteúdo que a gente passava a 100 minutos e repassar só em 50, ficou um pouco mais complicado, né. A gente teve que dar prioridade aqueles assuntos mais importantes”. Nessa mesma perspectiva, CN02 afirma que, devido ao costume, “foi bem complicado, bem estranho, porque, tipo, tinha conteúdo que eu colocava para uma aula e não conseguia passar nem metade desse conteúdo, né, 50 minutos é muito pouco.” No entanto, o(a) professor afirma que, no decorrer do tempo, conseguiu se adaptar ao processo.

CN01 considera que o redesenho curricular evidenciou uma complicação inicial com muitas perdas para os componentes curriculares que tiveram redução de carga horária: “O que você faz em 50 minutos é muito pouco e o que você faz em 100 minutos é muita coisa. Às vezes, você repete mais o assunto, às vezes, você dar mais exemplos, às vezes, você leva mais conteúdo”.

Sobre a aspecto da redução de carga horária, Röwer e Madeira (2020) citam que um estudo do Instituto Aliança aponta que não foram produzidos resultados adversos no SPAECE com a implementação do NTPPS. Porém, CN01 aponta uma

consequência inevitável da redução de carga horária das disciplinas da área em que atua em outra avaliação externa:

Nós aqui, se você já prestou atenção, nos últimos anos a ciência natureza tem os resultados não muito bom em ENEM, é um resultado desastroso para se dizer. Mas aí nós perdemos uma aula de cada disciplina, se já era ruim com duas aulas, que era 100 minutos, hoje são 50, numa turma de 35 alunos.

O professor associa a queda nas notas dos alunos no ENEM na área de Ciências da Natureza à redução da carga horária das três disciplinas: Biologia, Física e Química.

A fim de dialogar com as diferentes percepções do NTPPS entre os professores, foi realizado ainda o seguinte questionamento: *Os alunos relatam sobre o NTPPS nas suas aulas? Quais as percepções transmitidas por eles?*

Convém destacar que, nesse tipo de pergunta, as falas dos professores, quase sempre, fazem referências àquelas percepções que corroboram com a sua visão sobre o projeto. Contudo, a importância de promover esse diálogo se dá justamente pela possibilidade de os entrevistados apresentarem evidências sobre suas visões e falas anteriormente registradas.

No que diz respeito ao aspecto das percepções e dos relatos dos alunos, há uma percepção mais geral de aceitação do Núcleo entre os alunos, entre o grupo de professores de Língua Portuguesa e Matemática, inclusive com destaque para sua importância na mudança de postura do aluno, observada por PM01 e PM03. Por sua vez, PM02 consegue observar uma maior interação dos alunos em suas aulas em virtude das práticas experimentadas nas oficinas do NTPPS.

PM01 faz um destaque no sentido de que os alunos vivem intensamente o NTPPS: “não só na aula, mas na escola como um todo, os alunos vivem o NTPPS, é claro que também não é 100%, mas os alunos vivem o NTPPS”. Isso é verificado na medida que o professor mantém contato com o aluno nos espaços extra sala de aula, e ele começa a apresentar sua pesquisa, as descobertas e o seu desenvolvimento.

PM03 observa que não escuta os alunos mencionarem com frequência a palavra NTPPS, mas

(...) a gente vê mais na mudança do aluno em si, na mudança do hábito do aluno. A gente que ensina, a gente conhece determinado jeito do aluno né, conhece como é aquele aluno e a gente percebe a mudança, a mudança na forma de pensar, na forma de falar, na forma de se expressar.

A mudança de postura no estudante, conforme observa PM03, é evidenciada no estudo de Coelho et al (2017), que destaca a fala de um dos sujeitos de sua pesquisa:

Hoje eu tenho uma visão completamente diferente do Núcleo, realmente, porque já está a cinco anos e a gente percebe (...) uma sensível diferença do aluno que saiu do nono ano que não tinha Núcleo para o aluno que chegou na escola, principalmente, nessa questão da formação humana, mas assim, em relação a pensar no projeto de vida, de pensar como grupo e se sentir parte de um grupo, de olhar para si (COELHO et al, p. 289).

A visão dos autores é que há uma maior aceitação dos alunos e também dos professores na medida em que as atividades curriculares vão ganhando vida e espaço no cotidiano da escola, pois os docentes começam a perceber a transformação do discente e esses se sentem contemplados nos objetivos das aulas.

Por sua vez, nas palavras de PM02, “na aula de português eles conseguem interagir mais, dialogar mais, aproveitar ferramentas que foram ensinadas no NTPPS, tipo apresentação de seminários, os trabalhos que a gente passa”.

Conforme Coelho et al (2017), além das relevantes temáticas das oficinas que abordam sexualidade, projeto de vida, meio ambiente, drogas, entre outros, as metodologias diferenciadas tornam as aulas dinâmicas e prazerosas. Nesse sentido, cativam a participação dos alunos e o envolvimento da turma.

Entre o grupo de professores das Ciências da Natureza, mais uma vez, o destaque é a percepção negativa dos alunos em relação ao NTPPS. Para CN02,

Primeiro e segundo ano eu vejo que eles ainda estão no pique e eles estão gostando das questões, das dinâmicas, né, questão de projetos, às vezes, é difícil, mas ele, a gente ver interação. É, de terceiro ano, até que eu já fui diretora de turma de 3º ano que já saíram, eles, totalmente, estavam, assim, achando muito chato. Relatavam que era muito chato, que era dinâmica e que estava sendo muito repetitivo e que era sempre a mesma coisa e que estava muito chato.

CN01 é mais contundente em sua fala ao afirmar que no primeiro ano o envolvimento dos alunos é perceptível, enquanto, no segundo ano, o desinteresse se torna marca registrada e no terceiro ano, “eu vou falar por mim, eu vejo que no terceiro ano é um desperdício, literalmente”. Nesse instante, o teor da crítica do professor a respeito do NTPPS gira em torno daquilo que relata ouvir dos alunos da 3ª série: “a gente vê, a gente vê isso acontecendo e os próprios alunos relatam que é brincadeira, que é repetitivo, que tá ficando sem graça, que é a mesma coisa toda aula, que é 4 horas cansativo de mais, que falta não passar” (CN01).

A visão de CN03 é mesma de CN01: no primeiro ano, por ser algo novo, os alunos se interessam e quase 100% deles participam; porém, “quando a gente chega no segundo, terceiro ano, a gente já ver muita reclamação né, que a aula é chata, que é muito demorada, que aquilo é repetitivo”. Nesse aspecto, Coelho et al (2017) também relatam que há algumas falhas, pois “alguns alunos pontuam que não gostam de dinâmicas, que essas aulas participativas são chatas” (p.291), não obstante percebem que a adesão ocorre ao longo do tempo no desenvolvimento das atividades.

CN02 complementa, falando especificamente do desinteresse de uma determinada turma:

No ano passado diminuiu bastante, se eu não me engano, tiveram duas equipes fizeram os trabalhos. E, pessoas que no primeiro ano totalmente se esforçaram, que são pessoas que gostam de pesquisa, no ano passado não quiseram fazer de jeito nenhum, porque não tiveram interesse nenhum. E, tipo, eu conversando e tudo, direto com eles, faça, é importante para você.

Endossando as críticas ao desenvolvimento da pesquisa, CN01 considera que a escola realiza uma “metodologia totalmente inútil” com aqueles alunos que não realizam os projetos de pesquisa, visto que, segundo o próprio, esses são orientados a assistir às apresentações dos colegas na feira de ciências e fazer relatórios. Para o professor, isso acaba desmotivando os discentes que desenvolvem seus trabalhos e apresentam no evento.

Sobre a realização da pesquisa, a *diretora* aponta que é uma das atividades do projeto em que a escola encontra mais dificuldades.

Mas, assim, os nossos alunos, na minha avaliação, eles não têm ainda a cultura da pesquisa, do estudar, do procurar. E aí, quando eles chegam no Ensino Médio, que se deparam com projeto, fazer a pesquisa, eles têm muitas dificuldades. Primeiro, eu percebo a própria dificuldade da aprendizagem em si. Então, muitos alunos se recusam a fazer, a estudar, a ser um próprio pesquisador, que é a proposta do projeto.

A fim de complementar, a gestora afirma que, em algumas turmas, cerca de 30% dos alunos não conseguem desenvolver a pesquisa, enquanto outras turmas conseguem atingir 100%, mas nem sempre com a qualidade esperada. Observa também a necessidade de um maior envolvimento dos professores das demais áreas para o êxito no desenvolvimento dessa atividade pelos alunos.

A realização da pesquisa, conforme descrito por esse grupo de professores e pela gestora, tem sido uma das maiores dificuldades enfrentadas no NTPPS. Para Coelho et al (2017), alguns alunos sentem muitas dificuldades na sua realização.

Corroborando com essas discussões, Röwer e Madeira (2020) descrevem os desafios e as possibilidades inerentes à tal componente do NTPPS, conforme estudo realizado em uma escola da rede estadual.

De acordo com as características e dinâmicas da escola, percebe-se nas falas dos professores que, sempre que se começa a pesquisa, vão existir alunos que não têm interesse pelas tarefas devido às suas resistências e certa timidez. Por outro lado, existe familiarização com trabalhos feitos em equipes, o que torna os alunos mais sociáveis e preparados para que possam lidar com seus problemas mais adiante (RÖWER; MADEIRA, 2020, p. 282).

As dificuldades e a falta de interesse por parte de alguns alunos são inerentes ao processo da pesquisa, conforme apontam os estudos. No entanto, justifica-se enquanto estratégia didático-metodológica em virtude das possibilidades de construção da autonomia e protagonismo dos alunos (ALMEIDA, 2015; RÖWER; MADEIRA, 2020).

Finalizamos o diálogo sobre a implementação do NTPPS na escola com questionamentos a respeito de tal componente: *Como é que funciona a orientação dos projetos? Vocês sentem dificuldades em orientar os alunos? Já orientaram algum projeto?*

Sobre o aspecto do desenvolvimento da pesquisa do NTPPS, podemos constatar mais uma evidência levantada no caso de gestão: os professores sentem

grandes dificuldades no processo de orientação dos alunos. Dentre as dificuldades levantadas por esses discentes, destaca-se a falta de domínio sobre determinados temas. Nas palavras de PM03, “tem assunto que a gente não tem base, em si, para dizer para o aluno o que ele deve fazer, como é que, onde é que é”. Quem também destaca essa situação é PM02: “quando a gente se propõe a estudar o que a gente não conhece a gente tem dificuldade”. CN03, apesar de não ter orientado projetos do NTPPS, mas como orientador de outros projetos de pesquisa na escola, considera também que a “dificuldade depende do tema que o aluno escolhe. Quando é um tema que a gente conhece, a gente não dificuldades não”.

Em seu estudo sobre a implementação do NTPPS em uma escola da rede estadual cearense, Mota (2016) observa que os tutores (professores da DPS/P) orientavam projetos de área distinta da sua formação inicial. Para o autor, esse aspecto precisa ser bem avaliado pela escola, já que a ideia do projeto é trabalhar um currículo interdisciplinar. Ainda nessa linha de pensamento, destacamos que a pesquisa foi concebida no NTPPS tendo como pressupostos, dentre outros: “articular as áreas do conhecimento; dialogar com todos os ambientes e docentes da escola para uma formação integrada e integral dos sujeitos” (ALMEIDA, 2015, p. 982).

Referente à experiência da escola sobre as orientações da pesquisa, as falas dos professores nos permitem inferir que há falta de “diretividade” ou formação específica para tal, o que pode ser expresso, por exemplo, na fala de CN01:

A parte negativa é porque, assim, eu vou contar a minha indignação. Eu tenho 15 projetos de ciências na feira de ciências, o máximo que eu faço é dar um tema, o máximo que eu faço é organizar o texto escrito, para fazer um resumo, botar no banner, no máximo, ajudo a montar as questões, para não ficar incoerente. E o resto eles que fazem. Eu digo onde pesquisar, eu digo o que pesquisar, o que é que tem que ter, o que não pode ter, o que não pode faltar e o resto é pesquisar. Se vira moleque, taca a cara no livro, passa aí algumas horas na frente do computador, começa a escrever, começa a juntar conceitos. E, às vezes, a gente percebe que alguns professores ficaram só com um trabalho, tem um professor da área X, Y, Z, ficou só com um trabalho, o trabalho do professor fulano ficou excelente. Por que o trabalho do professor ficou excelente? Porque o professor fulano, ele só tem um trabalho. Aí, você vai perguntar os alunos, como é que foi feito aquele trabalho? Ah, o professor fulano de tal fez tudo, nós só fizemos apresentar.

O professor complementa afirmando que sua experiência como organizador de feira de ciências da escola desde 2011 possibilita encarar o processo de

orientação com mais naturalidade ou mesmo com maior domínio de causa. Por outro lado, ele também expressa que tem enfrentado algumas dificuldades nas orientações pelo fato de os colegas professores fazerem uma orientação de maneira diferente daquela que considera ser a ideal, conforme expressa na sua fala anterior.

Por sua vez, CN02 encontra dificuldades de ordem distinta, sentindo necessidade de um maior conhecimento de metodologia da pesquisa para realizar uma orientação com maior eficácia:

No primeiro projeto que eu orientei eu senti muitas dificuldades, porque, tipo, assim, questão de formatação, estrutura. Porque, assim, eu fiz na faculdade, né, e eu já estava meio enferrujada, né. Eu tive muitas dificuldades, em questão de, de palavras, o quê que era em cada tópico.

Na visão de PM01, a dificuldade maior encontra-se entre os alunos do 1º ano, pois é quando estão sendo dados os primeiros passos na pesquisa: “é tudo muito novo, é muito maior do que, por exemplo, a dificuldade de aluno, para gente orientar, o aluno que já tá no segundo ano”. No entanto, considera que a atividade de orientação de pesquisa aos alunos seja uma oportunidade ofertada pela escola, ou seja, implica no desenvolvimento e na formação profissional do professor.

Sobre o processo de orientação da pesquisa, a *diretora* relata o seguinte:

A gente percebe que dentro da escola nós temos deficiências sim, os alunos encontram, muitas vezes, a falta de conhecimento do próprio aluno deixa ele meio desmotivado. Falta, não de todas as áreas, mas de algumas áreas, falta a motivação por parte dos outros professores, em ajudar aquele aluno, aquela determinada pesquisa. Digo mais, não só motivação, mas eu percebo também que alguns professores têm deficiência em relação à pesquisa. Daí, essa dificuldade que os professores têm, faz com que o aluno não desenvolva o trabalho, por falta da informação e da deficiência de alguns professores em orientar.

A gestora complementa afirmando que, mesmo com o acúmulo de demandas e com a carga horária “cheia” por parte de alguns professores, o tempo não pode ser considerado como empecilho na orientação dos projetos, visto que tudo é uma questão de organização. Nesse âmbito, de forma indireta, ela concorda que falta uma maior “diretividade” aos professores para realização dessa atividade.

Observa-se que as dificuldades na realização das orientações de pesquisa vão desde a capacidade técnica – o interesse dos alunos em desenvolver um projeto dentro dos critérios da metodologia científica – até mesmo à falta de tempo ou de direcionamento pedagógico.

Podemos notar que as dificuldades na implementação do NTPPS na escola são de natureza diversa, a exemplo da condição juvenil e do desinteresse em participar das atividades escolares (Dayrell, 2007) e da falta de uma maior diretividade das atividades pedagógicas, principalmente no aspecto da integração entre as disciplinas do currículo (Gandin, 1993). Nesse sentido, propomos um Plano de Ação Educacional que tem como um dos objetivos a conexão entre os componentes curriculares e os professores no sentido da melhoria na participação dos alunos no desenvolvimento da pesquisa.

3.6 FORMAÇÃO CONTINUADA

A discussão sobre a formação continuada tem ganhado cada vez mais espaço no campo educacional. Salienta-se que esse debate está presente em todas áreas, graças ao surgimento da chamada sociedade do conhecimento. No Brasil, com a Lei nº 9394/96 (LDB), espera-se do profissional da educação a constante formação, como forma de aprimoramento profissional (SILVA, 2011).

Nesse sentido, propomos fazer uma análise da visão dos professores do campo de pesquisa sobre a formação continuada voltada para o componente NTPPS, tendo como referência as contribuições teóricas de Cunha (2014), Gatti (2008), Azanha (2004), Silva (2011) e Altenfelder (2005), bem como as pesquisas sobre experiências de implementação do NTPPS na rede estadual do Ceará (MOTA, 2016; COELHO, 2017; RÖWER e MADEIRA, 2020).

Gatti (2008) considera o termo “educação continuada” como um grande guarda-chuva, ou seja, um conceito vasto e aberto. Para a autora,

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho (GATTI, 2008, p. 58).

A compreensão da formação continuada como aprofundamento da formação inicial e avanço profissional, presente nas discussões internacionais, tem conotação ampliada no Brasil. Aqui, tem sido utilizada como suplemento a uma formação inicial precária, apresentando forte expansão no setor público através de “programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento” (GATTI, 2008, p. 58). São exemplos: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), em Minas Gerais, e o Programa de Educação Continuada (PEC), em São Paulo – duas experiências de redes educacionais da década de 1990.

Na entrevista com os professores, o aspecto da formação continuada foi abordado com o intuito de coletar informações sobre a formação voltada para o NTPPS, propriamente dita, na escola ou em outras esferas da rede educacional. Vale destacar que a formação continuada do NTPPS para os professores que trabalham com o componente em sala de aula está prevista nas diretrizes operacionais, conforme descrição do capítulo 2. No entanto, nossa análise será expandida aos demais professores da escola, já que a proposta curricular se baseia na integração e na interdisciplinaridade, o que sugere um conhecimento mínimo, por parte dos professores, da Base Comum.

Em relação às formações dos professores do NTPPS com o Instituto Aliança, segundo N02, essas ocorreram nos dois primeiros anos de implementação do projeto na escola. Com frequência bimestral, contavam com a participação de todos os professores da rede e nelas ocorria uma rica troca de experiências, ou seja, a socialização de *boas práticas* (CUNHA, 2014). Ao retornarem para escola, eram realizados momentos formativos com os demais docentes da escola, segundo N02.

Tal entendimento vai ao encontro das ideias defendidas por Cunha (2014), pois considera que a formação continuada de professores deve se pautar pela reflexão sobre a ação propriamente dita, ou seja, deve partir da prática docente contextualizada. Portanto, entende-se que seja necessário superar tanto as tradicionais práticas centralizadas nas reflexões teóricas produzidas por outros, quanto a perspectiva de que a formação continuada seja um prolongamento da formação inicial. Nas palavras da autora, tal “perspectiva tem se mostrado inadequada, pois há grande dificuldade de se transferir as aquisições formativas de um contexto para outro” (CUNHA, 2014, p. 794). Ela também defende que a

“formação continuada de professores precisa estar aninhada numa instituição aprendente” (CUNHA, 2014, p. 795) e, para tal, aponta que o caminho reside na valorização da experiência dos seus professores e no estímulo para a participação na tomada de decisões.

Sobre o aspecto da centralidade teórica das formações continuadas, Azanha (2004) também faz uma crítica. O autor considera que a retórica discussão sobre a formação docente não ultrapassa os limites das recomendações abstratas. Faz ainda uma crítica à persistente e secular relação pedagógica preceptorial, caracterizada pelo preceptor – o detentor do conhecimento e, portanto, aquele que ensina – e o discípulo – aquele que aprende.

Por sua vez, a valorização das experiências dos professores representa um movimento de construção de comunidades docentes de aprendizagem, através da socialização das “boas práticas” e do desenvolvimento de reflexões sobre os saberes da docência com base na experiência dos demais docentes (CUNHA, 2014).

A concepção de escola como “instituição aprendente” ganha nomenclatura diferente em Silva (2011): a escola como “locus de formação contínua”. A categoria “escola reflexiva” representa a defesa pela valorização das experiências docentes como agentes formadores e indutores de novas práticas pedagógicas. Para Silva (2011, p. 4),

A formação continuada do professor sendo enveredada na escola traz mudanças no fazer pedagógico do professor, bem como na cultura escolar. Novas práticas de gestão e participação democrática são desenhadas. A formação continuada na escola pode constituir-se, a partir do cotidiano profissional, um fazer de pesquisa e formação, com reflexão individual e coletiva sobre suas práticas, mantendo relações com outros formadores que possam ajudá-los a ressignificar suas práticas e teorias.

O autor compreende que a realização da formação continuada no ambiente escolar representa tanto uma oportunidade para promover a coletividade do processo formativo quanto a constituição da reflexão sobre a prática docente como atividade intencional.

Por sua vez, N01 prefere destacar a qualidade da formação realizada pelo Instituto Aliança e a SEDUC. Segundo o mesmo,

Você começa a entender o NTPPS quando você passa por essas formações de quem elaborou o NTPPS, quando você passa por elas você consegue enxergar o fio condutor das dinâmicas, das vivências, você entende os porquês. Ah, por que esse filme em determinado momento? Por que aquela vivência naquele ele outro momento? Por que X porque Y? Isso é muito bacana.

Percebe-se, na fala do professor, a importância dos momentos formativos com os mentores da proposta, técnicos do Instituto Aliança e da SEDUC, já que esses encontros ocorriam em Fortaleza e contavam com a participação de todos os professores e de um Coordenador Escolar de cada escola que havia aderido ao projeto.

No entanto, conforme abordamos no capítulo 2, houve toda uma dificuldade logístico-financeira de manter o programa de formações, na forma expressa, nas diretrizes operacionais de implementação do NTPPS. Nesse sentido, CN01 e CN02 descrevem um processo de descentralização das formações a partir do terceiro ano de implementação do projeto na escola, com realização na CREDE. Tais encontros, segundo os professores, “deixam a desejar” no sentido de ter “algo mais plausível” com a realidade da escola.

Em relação as formações ofertadas pela secretaria ou regional para os professores do Núcleo, a *diretora* tem a seguinte visão:

Talvez, se a gente tivesse uma formação mais sequencial melhorasse cada vez mais o projeto e até a mesma dinâmica dos professores. No início do projeto nós tivemos muita dificuldade, justamente pela falta de formação. Nós aderimos ao projeto no escuro, sem saber como funcionava. E aí a gente passou, se eu não me engano, um ano sem o professor ter a formação adequada, só estudando através do material que a gente tinha conseguido na regional. Em seguida, nós tivemos algumas formações pela SEDUC, se eu não me engano, era uma a cada semestre e agora ficou mais distanciado ainda, a questão da formação do Núcleo.

Salientamos que N03 não participou de nenhum momento formativo sobre o NTPPS fora da escola, pois encontra-se no seu primeiro ano à frente do projeto. O professor considera que o projeto exige conhecimento e, portanto, faz-se necessário um programa de formação continuada de professores voltado para o aprimoramento da prática do professor no desenvolvimento de algumas atividades mais complexas.

O projeto em si exige formação, exige conhecimento, o professor, por si só, eu acredito que ele não consiga desenvolver o projeto, tem

algumas atividades que é fácil do desenvolvimento, mas tem outras atividades que há necessidade de uma formação (N03).

A concepção de formação continuada defendida aqui associa-se a treinamento ou capacitação, o que, conforme Altenfelder (2005), pode ser considerado como inadequado, já que não se pode conceber a educação como processo mecânico de modelagem de comportamentos, nem tampouco como processo de convencimento de ideias, mas sim de conhecimento, análise, crítica e até mesmo aceitação.

Para Gatti (2008), as pressões do mundo do trabalho e os precários desempenhos escolares colocaram a formação de professores como pauta mundial, fato que pode ser observado através da leitura de vários documentos internacionais (Banco Mundial, Unesco, dentre outros). No contexto da globalização, a formação de professores é posta como atividade crucial no desenvolvimento de determinadas competências nos alunos, sendo estas compreendidas como capaz de tornar os sujeitos competitivos social e economicamente (GATTI, 2008).

Cunha (2014) também explora tal concepção, apontando que, com a constituição da sociedade do conhecimento e a flexibilização do emprego, tem se criado o imperativo da constante formação. Nesse contexto, a formação inicial de professores, até então vista como licença e reconhecimento legal para o exercício da docência, passa a ser tomada apenas como uma etapa da trajetória formativa.

Em relação aos professores da Base Comum, em uma visão geral, podemos perceber que a grande maioria não participou ou considerou que tais formações não foram efetivas, no sentido da apropriação de informações sobre o Núcleo e da participação de todos os docentes, principalmente pelo fato de terem sido realizadas eventualmente em alguns momentos dos planejamentos mensais na escola. Nessa perspectiva, a maioria dos professores relatam que não participaram de nenhum momento formativo sobre o núcleo na escola. Para PM01,

O meu momento de formação é isso, a conversa com o professor de NTPPS, é eu ver apostila, é eu mesmo pesquisar. Mas, eu mesmo não participei de nenhum momento formativo, nem na escola nem outro espaço sobre o NTPPS mesmo. Só esses diálogos, que é conversa de corredor, conversa do dia a dia.

Apenas PM02 relata sobre os encontros mensais e a pauta de discussão sobre o NTPPS, enquanto momento formativo da escola:

Todo início do ano e no planejamento que são todas as áreas integradas, aos sábados, sempre tem o momento do NTPPS, é o momento de fala de NTPPS, a gente vai escutar, que eles contam, eles contam um pouco da dificuldade, do progresso, um pouco dos avanços que eles fizeram e da proposta. Eu digo, eles, os professores das disciplinas.

Sobre a pauta do NTPPS nos encontros mensais, a *diretora* descreve da seguinte forma:

Todos os nossos encontros nós temos a pauta do Núcleo. Inicialmente, a gente tinha uma pauta de apresentação do projeto e agora a gente tem uma pauta de trabalhar com os professores a dinâmica de algumas atividades, trabalhar algumas metodologias, repassar temas e metodologias que o projeto oferece, dentro das nossas formações. Mas isso acontece uma vez no mês, quando a gente tem um encontro geral.

Observamos, na fala da *diretora*, que a pauta do NTPPS nos encontros mensais não representa uma configuração sólida de formação continuada para todos os professores. Quando muito, há uma apresentação teórico-metodológica da proposta.

Assim, Azanha (2014) compreende que a escola do presente representa uma ruptura com a escola do passado, o que não deve ser concebido como uma crise institucional. No bojo dessas mudanças, enquadram-se novas relações pedagógicas, bem como a necessidade de superar a perspectiva da simples formação teórica do professor, a qual, apesar de necessária, não é suficiente para capacitação e compreensão do contexto escolar.

Por sua vez, Gatti (2008) promove uma reflexão a respeito do privilégio do aspecto cognitivo em detrimento aos aspectos relacionais humanos e afetivos nas perspectivas educacionais das últimas décadas. Sabe-se que, na lógica mercadológica, prevalece a perspectiva educacional do desenvolvimento de competências voltadas para a formação do homem produtivo. Desse modo, a autora conclui que

Parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada (GATTI, 2008, p. 68).

A autora destaca a importância de melhoria da formação inicial de professores através de um maior investimento, como forma de qualificação profissional e conseqüente redução dos objetivos a que se propõe a formação continuada de professores em solo brasileiro.

Dentre os professores de Ciências da Natureza, CN02 lembra apenas dos encontros realizados pela CREDE com os professores e diretor de turma em conjunto com os professores do NTPPS. Considera, ainda, que deveria haver uma formação integrada entre todos os docentes, Núcleo e Base Comum, como forma de promover uma discussão sobre o projeto e também de construir conhecimento da proposta.

Somado a isso, quem também sente necessidade de uma formação entre todos os professores, centralizada na reflexão sobre as possibilidades de integração do NTPPS com as demais disciplinas da Base Comum, é CN03. Pois, segundo esse professor,

A gente fica esperando os alunos procurar a gente e os alunos ficam esperando a gente procurar eles. Então, eu acho que deveria ter essa formação, de como a gente poder se envolver com esse projeto. Porque, a gente só teve algumas formações que explicava o que era que o NTPPS, para quê que ele servia, qual era a importância dele.

A própria gestora reconhece a necessidade de uma formação continuada com todos os professores que seja voltada para o Núcleo. Mota (2016), Coelho et al (2017) e Röwer e Madeira (2020), em seus estudos sobre a implementação do projeto na rede estadual, também consideram importante a ampliação da formação do NTPPS para os demais docentes da escola.

A efetiva implementação de uma proposta de reorganização curricular como o NTPPS no ambiente escolar passa pela compreensão da proposta de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Portanto, a formação continuada deve contemplar também os professores das demais disciplinas (MOTA, 2016).

Coelho et al (2017) apontam como uma falha da proposta a questão da capacitação,

pois não deveriam capacitar apenas os professores de Núcleo mas todos os professores pois todos serão orientadores, pois tem professor que não tem noção, assim, do que se passa dentro do Núcleo, não consegue dar um reforço nas pesquisas porque está desvinculado e também não consegue, algumas vezes, orientar trabalhos porque ele mesmo não tem noção do que é pesquisa (...), com uma ajuda acho que o corpo docente ficaria mais apto a produzir mais e melhor (Coelho et al, 2017, p. 292).

O estudo de Röwer e Madeira (2020) também expressa a importância de fazer uma extensão da formação do NTPPS aos demais professores da escola como forma de qualificação da implementação do Núcleo na escola.

Por sua vez, CN01 vê de forma diferente o aspecto da formação continuada sobre o NTPPS: ele considera que o seu foco se direciona para os próprios professores que ministram a disciplina, pois, para ele, o professor “é o responsável por lidar com ela, com aquela turma e envolver outras disciplinas, outros professores naquele trabalho”.

Diante da análise da fala dos professores, sentimos a necessidade de um programa de formação continuada dentro da escola, no sentido da reflexão sobre as práticas e metodologias do NTPPS e as possibilidades de integração dos objetos de conhecimento das disciplinas da Base Comum com as oficinas e, principalmente, com o componente pesquisa. Nesse sentido, a proposta de formação dos professores sobre as competências socioemocionais (seção 3.2) e a de direcionamento do componente pesquisa como fator de integração entre as disciplinas da Base Comum (seção 3.5) são ações voltadas para mitigar as falhas apontadas na implementação do NTPPS no contexto escolar em evidência.

3.7 INTEGRAÇÃO CURRICULAR

A presente seção tem por objetivo fazer uma discussão acerca dos aspectos teóricos que englobam o NTPPS, sobretudo os conceitos integração curricular e Ensino Médio integrado, em diálogo com os resultados das entrevistas realizadas com os professores e a gestora.

No que diz respeito à entrevista com os professores do nosso campo de pesquisa, foram feitos dois questionamentos sobre o eixo integração curricular. No primeiro, foi perguntado sobre a concepção ou o entendimento dos professores em relação ao termo, já a segunda questão buscou compreender a visão de professores e da gestão sobre a implementação do NTPPS enquanto política de integração curricular no âmbito escolar, quais os avanços podem ser apontados na experiência por eles vivenciadas. Nesse aspecto, consideramos a importante contribuição teórica de Ramos (2007 e 2008), o qual descreve os *três sentidos da integração curricular*: formação humana, relação entre Ensino Médio e Educação Profissionalizante e articulação entre parte e totalidade do currículo.

O primeiro sentido de integração curricular de M. Ramos, a *formação humana*, é também denominado de formação *omnilateral* e contempla dimensões fundamentais da vida e estruturantes para a prática social – trabalho, ciência e cultura (RAMOS, 2008). A autora defende que tais dimensões constitutivas da prática social contemplem um projeto de currículo integrado com os demais conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Complementa afirmando:

Assim, nossa proposta é de que, respeitadas as normas do sistema de ensino, as instituições pudessem acrescentar ao mínimo exigido para o ensino médio, uma carga horária destinada à formação específica para o exercício de profissões técnicas, ou para a iniciação científica, ou para a ampliação da formação cultural. Isto possibilitaria o desenvolvimento de atividades relacionadas ao trabalho, à ciência e à cultura, visando a atender às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos estudantes (RAMOS, 2008, p. 8).

A concepção defendida por Ramos (2008), como podemos perceber pela sua leitura, orienta-se pela inclusão dos componentes “trabalho”, “ciência” e “cultura”, fundamentais para o desenvolvimento das práticas sociais. Entretanto, a organização de um modelo de currículo que atenda a essas orientações, conforme a própria autora apontou, “não se trata de uma proposta fácil”; seu desenvolvimento pelos sistemas e instituições de ensino representa um enorme desafio.

Gaudêncio Frigotto, eminente educador brasileiro da atualidade, tem se dedicado ao estudo das mais recentes políticas curriculares nacionais, especificamente o Ensino Médio Integrado à formação técnica e alicerçado na

concepção de educação integral do homem omnilateral, contrastando-se às perspectivas curriculares mais fragmentadas e voltadas exclusivamente para a formação dos jovens para o mercado de trabalho (FRIGOTTO; DICKMANN; PERTUZATTI, 2017).

Ramos (2008) defende a concepção de Ensino Médio Integrado como forma de construção de uma sociedade justa e integradora, o que se distingue do modelo liberal. A autora complementa, afirmando que a dualidade educacional se originou da histórica luta de classes do sistema capitalista:

Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta contra hegemônica. É uma luta que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva. A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso a cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo (RAMOS, 2008, p. 2).

Diante do exposto, o histórico embate entre classes sociais antagônicas, a autora defende como pilares conceituais da educação integral uma *escola unitária* e uma *educação politécnica*. O primeiro pressupõe a igualdade de acesso aos conhecimentos, à cultura humana em geral, às mediações necessárias para envolvimento com o mundo do trabalho, enfim, à produção da própria existência. O segundo pressupõe o acesso à ciência, à cultura e ao trabalho através de uma educação básica e profissionalizante ao mesmo tempo.

Frigotto (2015, p. 229) afirma que o Ensino Médio Integrado pode “constituir-se em travessia à educação politécnica e à escola unitária”. A metáfora da *travessia* representa uma luta política no âmbito da superação da sociedade de classes.

A *escola unitária* representa uma perspectiva de superação ao modelo de escola dual. “A escola unitária, então, é a escola que não seja dividida para os segmentos sociais, mas que constrói na relação entre o conhecimento e o trabalho uma concepção orgânica de mundo na formação de seus sujeitos” (RAMOS, 2014, p. 19). A autora concebe que o movimento educacional da década de 1980 permanece nos dias atuais, sendo representado pela luta por uma *escola unitária de formação omnilateral*. Somado a isso, para Ramos (2014), a escola unitária não

deve ser concebida como uma proposta de educação alinhada à perspectiva dos trabalhadores, mas, na verdade, como uma concepção de formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.

O segundo sentido de integração curricular de M. Ramos diz respeito à *relação entre Ensino Médio e Educação Profissionalizante*, o que está expresso na fala de N02 e N03, as quais, em uma perspectiva reducionista, destacam a importância da formação para o mercado de trabalho. Ainda, N02 aborda a integração curricular como um movimento do Ensino Médio na perspectiva de se vislumbrar o futuro profissional do sujeito após a conclusão da Educação Básica. Defende, também, que há pontos positivos e negativos, sugerindo que “é preciso ampliar o debate, até mesmo para a própria comunidade escolar, para que o aluno também entenda, que ele possa também se inteirar disso” (N02).

Enquanto isso, N03 faz uma conexão mais direta do conceito de integração curricular e o sentido da *relação entre Ensino Médio e Educação Profissionalizante*, a ponto de defender sua implementação na escola: “seria importante uma implantação na nossa escola, onde esse aluno pode se matricular no Ensino Médio e pode também se matricular em uma nova área”.

Por sua vez, Ramos (2008) e Araújo e Frigotto (2015) compreendem que o ensino integrado vai além da proposição de uma oferta de educação profissional, ou seja, representa uma proposição pedagógica comprometida com os mais variados processos formativos que possibilitam o desenvolvimento das faculdades físicas e intelectuais dos sujeitos (*formação omnilateral*).

Para Araújo e Frigotto (2015),

Essa forma de compreender o ensino integrado exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63)

A concepção de Ensino Médio integrado, na visão de Ramos (2008), tem como antecedentes histórico-políticos o debate acerca de projetos de sociedade e concepções de mundo, demonstrando, assim, seu caráter ético-político. Na percepção da autora, o Ensino Médio é o momento no qual se manifestam relações

entre o conhecimento e a produção econômica, as quais fazem toda a diferença no futuro dos jovens.

Corroborando com a ideia do debate ético-político na concepção de Ensino Médio Integrado de Ramos (2008), Araújo e Frigotto (2015) afirmam que o desenvolvimento de um projeto de ensino integrado requer práticas pedagógicas integradoras e soluções ético-políticas. Observamos, por conseguinte, na percepção de Ramos (2008) e Araújo e Frigotto (2015), que a defesa pelo Ensino Médio Integrado representa a defesa por uma educação com forte significado político de transformação social.

Por sua vez, Oliveira (2009) defende o Ensino Médio Integrado como forma de criação de uma identidade e defende também a ampliação da responsabilidade do governo federal no seu financiamento. O autor destaca a importância do financiamento do ensino médio pelo governo federal como fator relevante para atingir um maior padrão de qualidade.

Diante do exposto, podemos perceber que o *trabalho como princípio educativo* parte da concepção filosófica de formação omnilateral do homem. Segundo Ramos (2014, p.21),

É que normalmente nós nos prendemos na questão do trabalho quando se fala da produção, do emprego. Mas falar da produção da existência, em todos os sentidos, é falar de como o ser humano, como cada um de nós produzimos a nossa existência ao longo da história e em um dado tempo-espaco histórico-social definido.

Destaca-se, no trecho acima, o sentido ontológico da categoria trabalho, ou seja, uma realização humana inerente ao ser (RAMOS, 2008). Nessa perspectiva, considera-se o trabalho enquanto componente formativo e, ao mesmo tempo, como capaz de promover a ação humana e a produção de liberdade. Entretanto, não podemos negar o sentido econômico atribuído a ele, principalmente com a ascensão do modelo de sociedade capitalista, na qual trabalhar se torna meio de produção capital. Nesse caso, o sentido de dado a essa categoria legitima a formação profissional para o exercício de determinadas funções econômicas.

Destacamos que a concepção de trabalho como princípio educativo no Ensino Médio tem um duplo sentido: ontológico e histórico. No primeiro, temos o sentido de trabalho como produção da existência humana através da relação entre seus pares e com a natureza, gerando, assim, conhecimentos. O segundo relaciona-se à práxis

produtiva, isto é, entende tal categoria como forma de participação efetiva dos membros da sociedade em um processo produtivo.

Os referenciais teóricos apontam para a necessidade de construção de um projeto de Ensino Médio que desloque o seu foco do mercado de trabalho, o que tem sido predominante ao longo de sua história, a fim de levar ao aprimoramento da pessoa humana, e que também está previsto no artigo 22 da LDB.

Retomando o debate acerca das dimensões estruturantes da prática social, vemos que, para Araújo e Frigotto (2015, p. 77), “o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo, apenas, na sua perspectiva pedagógica, seria, portanto, um equívoco”. Os autores validam a importância do sentido ontológico de trabalho na perspectiva da formação *omnilateral* do homem, o desenvolvimento das amplas capacidades humanas.

Essa concepção encontra-se em conformidade com Ramos (2008, p. 3), que afirma:

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

A dimensão da ciência encontra-se intimamente relacionada ao trabalho. Ainda segundo Ramos (2008), a produção de conhecimentos ocorre na mediação do trabalho, na interação humana entre si e com a natureza. Por sua vez, a dimensão da cultura representa a integração de normas e valores formativos e de identidade de determinados grupos sociais.

Já Araújo e Frigotto (2015) tomam o conceito de integração como princípio pedagógico capaz de constituir práticas formativas orientadas ao desenvolvimento da capacidade de compreensão das pessoas em relação à sua realidade imediata, além de como esta se relaciona à esfera social e sua totalidade.

Dadas as discussões teóricas sobre o sentido de integração curricular defendido nesse trabalho, voltamos à análise da entrevista. No tocante à compreensão do conceito de integração curricular entre os professores, impera uma ideia superficial sobre as dimensões teóricas que abarcam tal conceito. A fim de organizar a fala dos professores, traçamos um quadro destacando trechos que

apresentam a ideia global dos professores que discorreram sobre o conceito de integração curricular.

QUADRO 8 – A concepção de integração curricular entre os sujeitos entrevistados

Entrevistado	Entendimento sobre integração curricular ou Ensino Médio integrado
PM01	Um momento que eu considero importantíssimo de integração curricular é o dia da Consciência Negra, porque a gente faz a integração de diversas áreas para falar sobre um mesmo tema, e eu acho isso tão bonito, tão importante que, o desenvolvimento das atividades não se dá de maneira forçada, ele flui, porque é um tema bem amplo, bem possível de permear as várias áreas.
PM03	Eu vejo muito essa questão da parte da integração nos projetos que a gente desenvolve ao longo do ano na escola. Desde a Consciência Negra, também na Semana da Matemática, Semana da Literatura, a Feira das Profissões, que eu acho, assim, são coisas que a gente não vai trabalhar em sala de aula, mas que é uma necessidade pro aluno, é uma necessidade pra ele tá também se formando.
N01	Sobre Ensino Médio integrado, eu entendo que seja para além do que a gente chama de interdisciplinaridade, eu penso que seja um maior diálogo entre as áreas do conhecimento, onde haja compatibilidade, onde seja permeável, onde as áreas possam dialogar de maneira eficiente e que possa haver uma permissividade dos temas, ultrapassando os limites, as fronteiras das caixinhas curriculares disciplinares.
N02	O Ensino Médio integrado, essa nova proposta, tem muito do mercado de trabalho, para que o aluno possa vislumbrar algo para o seu futuro profissional, que está sendo assim, aos poucos, se ampliando o entendimento de como vai funcionar.
N03	Acredito que esse Ensino Integrado é muito positivo, positivo no sentido de formação, preparar esses alunos para o mercado de trabalho e também para a sua conduta escolar, onde esses indivíduos muita das vezes estão fora das escolas e vão ter uma carga horária maior de estudo dentro da escola.
CN02	Acho, assim, é uma forma de unir todas as disciplinas, com objetivo só.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma observação inicial sobre a primeira pergunta é que nem todos os professores, dos 09 entrevistados, conseguiram articular uma fala sobre o conceito de integração curricular, sendo que um preferiu falar sobre o seu primeiro contato com o tema, em uma formação na CREDE (PM02).

Além disso, no grupo de professores da Ciências da Natureza, a fala de CN01 sintetiza o conhecimento sobre o conceito: “Assim, eu acho que eu já ouvi esse termo em algum lugar, mas se você puder dar uma refrescada no conceito, que é, para mim não falar besteira, seria interessante, uma aplicação na frase, um exemplo”. Assim, essa primeira análise reforça a concepção de que as formações, tanto inicial quanto continuada, conforme discutido na seção anterior, não foram

efetivas no sentido de apropriação e entendimento por todos os professores sobre integração curricular, o que pode justificar, em parte, certa insatisfação entre os docentes da área.

Ademais, a respeito do conceito de integração curricular, na fala dos professores entrevistados, destacam-se os sentidos da *relação entre Ensino Médio e Educação Profissionalizante* (N02 e N03) e da *articulação entre parte e totalidade do currículo* (PM01, PM03, N01 e CN03). Tais achados também estão presentes na dissertação de Oliveira (2019), que também faz uma análise das problemáticas da integração em uma escola da rede estadual cearense, nesse caso uma escola profissionalizante. Assim como observado nas respostas dos professores entrevistados no nosso campo de pesquisa, a autora também constatou que os professores ignoraram o sentido da *formação humana* (RAMOS, 2007) em relação ao conhecimento de integração curricular.

Na sua fala, apenas a *diretora* se aproxima do sentido da *formação humana* na proposta do NTPPS, ao ser questionada sobre a avaliação da integração curricular na escola:

Eu percebo que o Núcleo, a proposta tem ajudado um pouco nessa formação dos nossos alunos, principalmente no acompanhamento de comportamentos psicológicos, de posturas, da formação pessoal mesmo dos nossos alunos. Ele tem ajudado um pouco em relação a isso, um pouco não, tem ajudado muito, porque a gente tem descoberto muitos problemas comportamentais, psicológicos e sociais dos nossos alunos e a gente tem procurado ajudar o máximo, muitas vezes até as famílias. Isso, a gente descobriu com o projeto, foi uma descoberta, através do trabalho, da metodologia que é utilizada no projeto, nós percebemos que a gente pode ajudar mais os nossos alunos em relação a esses problemas que eles trazem consigo quando chegam no Ensino Médio, principalmente devido à fase que se encontram.

Ela complementa afirmando que os temas trabalhados nas aulas, bem como as metodologias, possibilitam uma abertura para que o aluno possa expressar uma situação psicológica que lhe instabiliza, ou mesmo comunicar algumas relações conflituosas do seio familiar. Para a gestora, tais descobertas possibilitam também uma reflexão sobre a relação entre o aspecto socioemocional e as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Finalizando a análise do primeiro questionamento relativo ao nosso aspecto teórico em questão, a integração curricular, e, portanto, retornando ao quadro 8,

temos que a maioria dos professores que contribuíram com o debate relacionaram integração curricular ao terceiro sentido proposto por Ramos (2008), ou seja, a *articulação entre parte e totalidade do currículo*. A compreensão de integração curricular presente na fala dos professores está intimamente relacionada à concepção de transversalidade (PM01 e PM03) e interdisciplinaridade (PM01, PM03 e CN03).

PM01 e PM03 destacam que observam, nos projetos desenvolvidos pela escola ao longo do ano, uma grande integração dos professores, principalmente na comunicação entre os conteúdos de sala de aula nas mais diversas disciplinas e nas atividades desenvolvidas em espaços extra sala de aula.

Apesar de vaga, a fala de CN03 destaca a integração curricular como integração das disciplinas, no sentido de se constituírem objetivos comuns entre os diferentes componentes curriculares.

Por sua vez, N01 apresenta uma visão mais aprofundada da articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo, inclusive reforçando a crítica à segmentação curricular presente nos paradigmas curriculares educacionais. Tal concepção vai ao encontro das discussões teóricas de Ramos (2008), segundo o qual a interdisciplinaridade se dá pela

(...) inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (RAMOS, 2008, p. 17).

Percebe-se que os pressupostos da interdisciplinaridade se relacionam aos princípios da visão totalizante da realidade, o que sugere a integração de conhecimentos e a superação da visão segmentária e de superposição presentes nos padrões curriculares da escola da atualidade.

No segundo questionamento relacionado ao aspecto teórico da integração curricular realizado aos professores e também à *diretora* do campo de pesquisa, buscamos trazer uma perspectiva da experiência da escola com a integração proposta pelo NTPPS, ou seja, quais os resultados observados pelos professores.

Destacamos que, nesse instante, a associação entre integração curricular e interdisciplinaridade é cada vez mais evidenciada na fala dos professores, visto aqui como ponto crítico, na medida em que afirmam sentir falta de uma maior integração/união dos professores (CN01 e CN03) e de comunicação entre as disciplinas (CN02).

Por sua vez, a gestora afirma que há sim uma integração curricular no sentido da interdisciplinaridade, não com todas as disciplinas, mas através de alguns conteúdos. Ela aponta também que, através do desenvolvimento da pesquisa, os alunos têm a oportunidade de aprofundar conhecimentos de determinadas disciplinas do currículo, o que pode melhorar sua relação com o professor no processo de aprendizagem.

As críticas à experiência da integração curricular na escola, no que diz respeito à integração de conhecimentos, disciplinas e professores, não se resumem aos professores de Ciências da Natureza, estando presentes também na fala de PM01:

Então, existe sim a integração curricular, mas ela não acontece em sua integralidade, vamos dizer assim, ela não acontece com todas as turmas, com todos os professores, com todos os alunos, mas ela acontece, ela vai acontecendo aos poucos, a medida que a gente vai desenvolvendo, se desenvolvendo enquanto pessoa, se descobrindo como profissional, se redefinido como profissional, vai acontecendo essa integração.

Através desse relato, podemos perceber que não há um direcionamento ou mesmo uma prática de planejamento voltada para a compreensão do conhecimento como uma totalidade (Ramos, 2008), de modo que se possa ter uma relação do componente curricular Língua Portuguesa, por exemplo, com o NTPPS, seja nas oficinas ou mesmo no desenvolvimento do componente pesquisa. Dessa forma, tem-se a integração curricular como algo espontâneo e natural, fruto do amadurecimento profissional.

PM03 também concorda que não foi evidenciada uma integração de conteúdos e disciplinas. Porém, enxerga uma mudança de postura dos alunos, um maior protagonismo dos estudantes na relação com o ensino e a aprendizagem. Essa visão apresentada pelo professor vai ao encontro do relato de PM02:

Eu peguei um 3º ano sem NTPPS, na verdade eu peguei dois terceiros anos sem NTPPS, e foi horrível, entendeu. E aí, a partir do NTPPS no 3º ano, a gente percebe uma maior flexibilização, uma aceitação comportamental, porque o NTPPS trabalha todas as dimensões dos alunos e os alunos começam a ter um comprometimento maior e melhor, e isso efetiva diretamente nos resultados, quanto aos fluxos escolares.

Há ainda, na visão do professor, muita disputa por carga horária entre o NTPPS e, principalmente, as disciplinas das Ciências da Natureza, conforme já apresentamos como evidências do nosso caso de gestão. Nesse aspecto, N01 considera que

Na nossa realidade de escola regular, eu acho que o NTPPS ocupa um espaço privilegiado, muitas das vezes os alunos dizem isso, que gostaria de diminuir um pouco. Na minha concepção, não seria a diminuição do tempo de NTPPS e sim a implementação da maior carga horária do Ensino Médio, como tem no Plano Nacional de Educação, como tem as novas diretrizes do Ensino Médio. Porque não é em si o NTPPS, acho que o tempo é pensado de forma a contemplar, de forma proposital, eu penso que é a nossa escola, é a nossa realidade que tem que avançar, que tem que se tornar integral, tem que passar adiante.

O docente considera que a carga horária do Ensino Médio deve ser maior como forma de superar os problemas de implementação do currículo integral em escolas regulares, ou seja, implementação do tempo integral, conforme expressa o PNE. Por outro lado, considera que, de fato, o NTPPS “leva uma boa fatia do currículo” de escolas regulares.

Sem explorar muito o questionamento, talvez pelo cansaço, a visão dos três professores de NTPPS é que a escola conseguiu avançar na integração curricular.

Observa-se que a proposta de integração curricular do NTPPS na instituição em estudo ainda não se consolidou enquanto componente articulador de conhecimentos pedagógicos e práticas de ensino, nem tampouco se efetivou uma articulação sólida com demais disciplinas do currículo. Há também a deficiência na questão da formação continuada, que ocorre apenas para os professores do Núcleo na secretaria ou regional, sendo os momentos formativos na escola insuficientes para uma reflexão e consolidação da integração entre as disciplinas do currículo, no sentido da interdisciplinaridade.

É válido destacar a importância do componente pesquisa como fator de integração das disciplinas e também como desenvolvimento do protagonismo estudantil e da autonomia do aluno. No entanto, observa-se que há a necessidade de organização dessa atividade dentro do calendário letivo da escola, a fim de se atingir os objetivos propostos por esta atividade.

Nesse sentido, o PAE proposto no próximo capítulo objetiva o direcionamento da pesquisa como fator de integração entre as disciplinas da base comum, ao passo que orienta a elaboração de um instrumento de integração do NTPPS com as demais disciplinas da Base Comum e promove uma formação sobre orientação de pesquisa.

O capítulo seguinte destina-se à proposta que viemos abordando ao longo do fechamento de cada uma das seções do presente capítulo, ou seja, se dedica às ações educacionais voltadas para o aprimoramento na implementação do NTPPS, conforme nossos achados.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: CAMINHOS PARA O APRIMORAMENTO NA IMPLEMENTAÇÃO DO NTPPS

A configuração de uma nova política educacional no ambiente escolar carrega consigo uma inevitável instabilidade nas práticas e relações pedagógicas que caracterizam o processo educativo, ainda mais quando se trata da redefinição do conjunto de saberes componentes do currículo escolar. A visão dos gestores, muitas vezes carregada com sentimentos de transformação da realidade, nem sempre consegue absorver as fragilidades que determinadas políticas carregam consigo, tanto em sua origem quanto no momento de sua implementação diante dos múltiplos agentes/atores educacionais.

Nesse sentido, o NTPPS evidencia-se como uma política de redesenho curricular que promoveu uma “sacudida” nas práticas e relações pedagógicas da escola em estudo, principalmente devido à necessidade de readequação (diminuição) da carga horária das disciplinas da Base Comum, mas também em virtude do objetivo de promover a integração curricular e o protagonismo estudantil através de uma nova abordagem pedagógica: o desenvolvimento da pesquisa.

Dito isso, o presente capítulo objetiva propor ações que possam colaborar com a escola em estudo, de forma que possa minimizar os problemas e desafios inerentes ao processo de implementação do NTPPS. Vale destacar que as ações propostas aqui podem servir de subsídio ou inspiração para outras escolas regulares da rede estadual que desenvolvem o projeto.

A construção do PAE que estamos propondo neste capítulo é fruto de um longo percurso de pesquisa. Iniciamos, no capítulo 2, a descrição do NTPPS enquanto política educacional elaborada pela SEDUC. Para tal, realizamos inicialmente uma descrição do contexto macro da política educacional do Ceará, destacando a organização da estrutura da secretaria e os projetos com forte evidência no contexto escolar. O segundo momento apresenta como se deu a origem da proposta em estudo dentro da secretaria, a parceria com o Instituto Aliança e as diretrizes operacionais para sua implementação. Finalizamos o capítulo com a descrição do campo – uma escola da rede estadual de educação. Apresentamos informações e/ou dados sobre a estrutura, perfil docente e discente, resultados de alguns indicadores educacionais e rendimentos escolar. Realizamos ainda uma descrição preliminar sobre o desenvolvimento do NTPPS na escola com

respaldo em uma entrevista de caráter exploratório realizada com a *diretora* da escola.

No capítulo 3, realizamos uma análise sobre a percepção de professores e da gestora da escola à luz de um vasto campo bibliográfico. Inicialmente, apresentamos a metodologia, caracterizada pela coleta de dados através de três entrevistas coletivas com professores e uma entrevista final com a *diretora* da escola sobre projeto em estudo. No decorrer do capítulo, realizamos uma análise em profundidade sobre a experiência da escola na implementação do NTPPS, a partir da visão dos atores escolares entrevistados, em diálogo com autores que discutem os objetivos do Ensino Médio, as competências socioemocionais, as políticas educacionais, o planejamento pedagógico escolar, a implementação do NTPPS em escolas do Estado do Ceará, a formação continuada e a integração escolar.

O quadro que segue apresenta o conjunto de achados da pesquisa, oriundos da análise a que nos referimos acima, bem como o conjunto de ações que propomos à escola campo da pesquisa, como forma de minimizar os problemas na implementação do NTPPS.

Quadro 9 - Achados da pesquisa e propostas de ação

Objetivo do capítulo	Eixo de análise	Dados da pesquisa	Ações
Propor ações que possam minimizar os problemas na efetivação da proposta curricular do NTPPS em uma escola regular da rede estadual de educação do Ceará	1. Objetivos do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de grande parte dos professores em compreender o Ensino Médio como possibilidade de articulação entre dar continuidade aos estudos e a preparação para o mundo trabalho; • Necessidade de uma formação docente capaz de instrumentalizar todos os professores sobre as competências socioemocionais. 	<p>I. FORMAÇÃO DE PROFESSORES (eixos 1, 4, 5 e 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposta de formação continuada, para todos os professores da escola sobre o NTPPS, voltada para a compreensão do Ensino Médio como articulação entre o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos, bem como a possibilidade de integração das competências para o século XXI (aspectos socioemocionais) no currículo; • Incentivo à cultura do estudo e à pesquisa docente como forma de construção da autonomia na formação continuada e articulação entre as áreas do conhecimento (integração curricular). <p>II. CANAL DE INTERAÇÃO E ESCUTA SISTEMÁTICA DOS PROFESSORES (eixos 2 e 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de uma sala virtual dos professores para suporte ao planejamento pedagógico e discussão sobre as políticas educacionais e os projetos implementados pela escola <p>III. INSTRUMENTO DE ORIENTAÇÃO DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DOS</p>
	2. Políticas educacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de espaços onde os professores se sentem seguros, valorizados e empoderados para contribuir com o aprimoramento das políticas educacionais em execução no ambiente escolar. 	
	3. Planejamento pedagógico escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco espaço de diálogo entre os professores na elaboração do planejamento anual; • Pouca ou ausência de “diretividade” para o planejamento das atividades pedagógicas nos encontros semanais por área. 	
	4. A implementação do NTPPS no contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de engajamento de alguns professores das disciplinas da Base Comum e de alguns alunos com o NTPPS; • Falta de legitimação do projeto entre os professores da área de Ciências da Natureza, em virtude de redução de carga horária das suas disciplinas; • Dificuldades no desenvolvimento da pesquisa devido os interesses dos alunos e as habilidades dos professores para o 	

		processo de orientação.	PLANEJAMENTOS (eixo 3) <ul style="list-style-type: none"> • Instrumento norteador para o trabalho da coordenação pedagógica no sentido de construção de uma “diretividade” do planejamento semanal por área do conhecimento, com ênfase nos momentos de diálogo entre os professores.
	5. Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de uma sólida formação continuada com todos os professores sobre o NTPPS. 	
	6. Integração curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Deficiências na articulação entre as disciplinas para o desenvolvimento do protagonismo estudantil. 	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quando 9, ao ponto que apresenta uma síntese das dificuldades enfrentadas pela escola na implementação do NTPPS na visão de professores e *diretora*, aponta para possibilidades de intervenção na realidade, através de ações na esfera de atuação da gestão escolar: **formação continuada de professores, canal sistematizado para comunicação direta e contínua com os professores e instrumento para o acompanhamento pedagógico dos planejamentos**. Tais ações serão apresentadas em detalhes nas próximas seções, utilizando-se a ferramenta 5W2H – um mecanismo que facilita o processo de elaboração de projetos. Segundo Lisbôa e Godoy (2012), esse método 5W2H caracteriza-se pelo uso de uma série de perguntas sobre um projeto ou uma unidade de produção, contemplando a identificação de uma problemática e apontando soluções. Nesse sentido, compreende-se que o método pode ser utilizado em planos de ação que tenham como objetivo a superação de determinados problemas de gestão educacional.

O quando seguinte apresenta a estrutura do método 5W2H, conforme descrição de Lisbôa e Godoy (2012).

Quadro 10 - Descrição da técnica 5W2H

Método dos 5W2H			
5W	<i>What</i>	O que?	Que ação será executada?
	<i>Who</i>	Quem?	Quem irá executar/participar da ação?
	<i>Where</i>	Onde?	Onde será executada a ação?
	<i>When</i>	Quando?	Quando a ação será executada?
	<i>Why</i>	Por quê?	Por que a ação será executada?
2H	<i>How</i>	Como?	Como será executada a ação?
	<i>How much</i>	Quanto custa?	Quanto custa para executar a ação?

Fonte: Lisbôa e Godoy (2012, p. 37).

Observa-se que o método 5W2H se baseia em uma série de perguntas norteadoras para identificação da proposta de ação que se deseja implementar para a solução de determinado problema.

Cada uma das seções que seguem apresentam as ações que compõem este PAE, conforme nessa primeira parte do capítulo.

4.1 UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM TODOS OS PROFESSORES DA ESCOLA SOBRE O NTPPS

A formação continuada tem sido tomada como tema de grande destaque no campo produtivo, graças às transformações que têm se efetivado no mundo do trabalho. Na sociedade capitalista, a exigência por uma formação inicial e contínua dos profissionais tem como objetivo o aumento da produtividade.

Para Gatti (2008), a formação continuada tornou-se uma questão imperiosa nos mais distintos setores profissionais, em função das transformações tecnológicas e mudanças no mundo do trabalho. No campo educacional brasileiro, a formação continuada tem se efetivado através de programas compensatórios a uma formação inicial precária.

Segundo Militão e Leite (2013), a questão da formação continuada de professores tem sido um aspecto de grande relevância nas políticas educacionais impulsionadas por organismos internacionais, constituindo-se como um processo de mundialização. No entanto, os estudos apontam que ainda são poucas as mudanças efetivadas. As autoras também elencam estudos de Imbernón (2009) e Gatti, Barreto e André (2011) para definir uma hipótese que justifica tal paradoxo do predomínio da transmissão de conhecimentos baseada em uma teoria descontextualizada da realidade do ambiente de trabalho dos professores.

Portanto, Militão e Leite (2013) defendem a concepção freiriana de “formação permanente”, na qual consideram a escola como o local mais apropriado para o desenvolvimento profissional, mediante processo de reflexão sobre a prática, sendo o gestor escolar a figura que deve assumir um papel ao mesmo tempo pedagógico e político para a formação dos professores.

Nessa perspectiva, e ainda levando em consideração as reflexões da fala dos professores durante as entrevistas, propomos um “programa” de formação continuada com todos os docentes da escola sobre o NTPPS para maior compreensão sobre as práticas, as metodologias, os objetos de conhecimento e as possibilidades de integração das disciplinas da Base Comum no desenvolvimento da pesquisa.

A seguir, com propósito de organizar as informações relativas a tal ação, tornando-a mais clara, o quadro 11 apresenta a proposta de formação continuada de acordo com a ferramenta 5W2H.

Quadro 11 – Ação 1 do PAE - Formação continuada de professores na ferramenta 5W2H

What – O que será feito?	Encontros formativos com todos os professores da escola para proporcionar momentos de reflexão e discussão sobre o NTPPS e sua proposta de integração entre as disciplinas através do desenvolvimento da pesquisa, bem como a integração dos aspectos socioemocionais no currículo;
Who – Por quem será feito?	Os encontros formativos serão mediados pelos professores veteranos do NTPPS e pela coordenação pedagógica;
Where – Onde será feito?	Na escola/no campo da pesquisa;
When – Quando será feito?	Ao longo do ano letivo de 2021, bimestralmente nos planejamentos mensais;
Why – Por que será feito?	Para que todos os professores tenham um maior conhecimento sobre as práticas, as metodologias e os objetos de conhecimento do NTPPS e, dessa forma, possam desenvolver momentos de reflexão interdisciplinares nos espaços formativos da escola. Espera-se ainda que os professores possam sentir-se instrumentalizados para desenvolvimento da pesquisa como orientadores dos projetos dos alunos, bem como capazes de construir reflexões sobre as competências socioemocionais juntamente com os alunos;
How – Como será feito?	Durante os planejamentos mensais que já fazem parte do calendário escolar serão destinadas 2 horas para discussões e reflexões sistematizadas sobre o NTPPS;
How much – Qual o custo para ser feito?	Sem custos financeiros.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 11 apresenta de forma clara a primeira ação do PAE, a proposta de formação continuada referente ao NTPPS, tendo como pressuposto a experiência da escola no desenvolvimento do projeto e as possibilidades de intervenção e aprimoramento das práticas e metodologias. Os responsáveis pela intermediação dos momentos formativos serão os dois professores de NTPPS que atuam com o projeto desde o início da implementação, conforme destacamos na análise, além do coordenador pedagógico/pesquisador.

Entre os professores, N01 atuou como coordenador pedagógico que acompanhava diretamente o projeto nos dois primeiros anos e como professor na 1ª e 2ª séries nos dois últimos anos. Por sua vez, N02 é professora de Núcleo desde sua implementação na escola, 2016, com atuação nas 3 séries durante esse período. Os dois realizaram momentos formativos na SEDUC com o Instituto Aliança, e, posteriormente, participaram das formações realizadas na regional.

O atual coordenador pedagógico e pesquisador também irá compor a equipe de pessoas que atuarão como intermediadores dos momentos de formação/reflexão sobre o NTPPS na escola.

Os objetivos dessa primeira ação do PAE são:

- Colaborar com a construção de uma formação contínua e ativa dos professores, produzindo reflexões coletivas sobre a experiência da escola com o projeto, a fim de que possa subsidiar o aprimoramento das práticas pedagógicas e colaborar com integração dos objetos de conhecimento entre as disciplinas do currículo escolar e
- Incentivar o desenvolvimento profissional mediante construção de uma cultura de estudo e pesquisa sobre a práxis docente do contexto escolar.

O quadro a seguir apresenta a organização da proposta, as temáticas, a metodologia e os instrumentos ou materiais necessários para desenvolvimento das reflexões em cada um dos 06 encontros formativos.

Quadro 12 – Caracterização da formação do NTPPS

Módulo/Encontro	Período	Temáticas abordadas	Metodologia	Materiais e instrumentos
1. Apresentação da proposta do NTPPS	Janeiro (na jornada pedagógica)	<ul style="list-style-type: none"> • O que é o NTPPS? • Objetivos, princípios pedagógicos e fundamentos do projeto • Desenvolvimento do NTPPS na escola • A realização da pesquisa • Os temas transversais e os itinerários formativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão inicial: trechos do documentário “Quando sinto que já sei”; • Apresentação da proposta conforme documentos elaborados pela SEDUC/Instituto Aliança; • Reflexão final: roda de conversa sobre os desafios na implementação do projeto e as possibilidades de intervenção na realidade. 	Documentário ¹ ; powerpoint “Apresentação do NTPPS ² ”; e texto “Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno: Instruções Operacionais” (CEARÁ, 2013).
2. As possibilidades de integração entre NTPPS e disciplinas da Base Comum	Março	<ul style="list-style-type: none"> • O NTPPS e a integração curricular • A integração através dos itinerários formativos • A integração através do desenvolvimento da pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão inicial: trechos do documentário “Quando sinto que já sei”; • Leitura e discussão da seção “O Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais: do surgimento aos dias atuais”, no livro “A formação integral do aluno”, de Adriana Schneider Muller Konzen; • Apresentação do Mapa de Conteúdos Pré-requisitos pelos professores do NTPPS: nesse instrumental, os professores do Núcleo indicarão conteúdos das disciplinas da Base Comum que se relacionam aos itinerários formativos em cada bimestre; • Reflexão final: apresentação dos 	Documentário ³ ; Livro “A formação integral do aluno” (Konzen, 2013); Modelo de Instrumento Padronizado – Conteúdos pré-requisitos do 1º Bimestre da 1ª série (Quadro 13); e Planos de Aula do NTPPS ⁴ .

¹ Disponível no Youtube no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>

² Disponível no Google Drive no endereço: <https://drive.google.com/drive/folders/1yAEvtxyTxyrsqxbI-TFnFbSIkS58WfRN>

³ Disponível no Youtube no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>

⁴ Disponível no Google Drive no endereço: <https://drive.google.com/drive/folders/1yAEvtxyTxyrsqxbI-TFnFbSIkS58WfRN>

			macrocampos de pesquisa do NTPPS e discussão sobre as possibilidades de articulação entre as disciplinas.	
3. Formação em orientação de projetos/pesquisa	Maio	<ul style="list-style-type: none"> • O que é pesquisa? • A pesquisa na escola • Quem é o orientador de pesquisa? • O papel do orientador • Orientações às pesquisas: passo a passo 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão inicial: vídeo “Estudantes de Mulungu (CE) ampliam a participação social e melhoram qualidade de vida em comunidade do município”; • Apresentação sobre a Pesquisa no NTPPS e o processo de Orientação dos projetos • Reflexão final: apresentações e discussões sobre as experiências com orientação de pesquisa entre os professores. 	Vídeo ⁵ “Criativos da Escola” e powerpoints ⁶ “A Pesquisa no NTPPS” e “Orientador de Pesquisa no NTPPS – passo a passo”.
4. Projeto de vida e protagonismo estudantil	Agosto	<ul style="list-style-type: none"> • O conceito Projetos de Vidas • Os papéis do professor • As intencionalidades pedagógicas do itinerário NTPPS para o desenvolvimento do projeto de vida dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão inicial: vídeo “O conceito de Projetos de Vida” com Valéria Arantes, professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP); • Apresentação das sequências dos Planos de Aula relacionados ao desenvolvimento do Projeto de vida dos alunos em diálogo com a análise de Kozen (2019); • Reflexão final: desenvolvimento de forma adaptada da Aula 16 (Protagonismo juvenil, eu faço parte!) – 1º bimestre da 3ª Série. 	Vídeo ⁷ “O conceito de Projetos de Vida”; livro “A formação integral do aluno” (Konzen, 2013); e Plano de Aula do NTPPS - 3ª Série ² .

⁵ Disponível no endereço: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2017/02/24/em-mulungu-ce-reflexao-e-atuacao-na-comunidade-transformam-escola/>

⁶ Disponível no Google Drive no endereço: <https://drive.google.com/drive/folders/1yAEvtxyTxysqxbI-TFnFbSikS58WfRN>

⁷ Disponível no endereço: https://iungo.org.br/series-tematicas/projetos-de-vida/?categoria_planos=ensino-medio#podcast

5. As competências socioemocionais	Outubro	<ul style="list-style-type: none"> • A educação no século XXI • O que são competências socioemocionais • A proposta – os 5 domínios/macrocâmpos • Socioemocionais no currículo • Avaliação de impacto do NTPPS 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão inicial: vídeos sobre a implementação dos Diálogos Socioemocionais no Estado do Ceará; • Apresentação em powerpoint sobre as competências socioemocionais, a proposta do NTPPS e os impactos alcançados na rede estadual do Ceará; • Reflexão final: desenvolvimento de dinâmicas relacionadas às competências socioemocionais pelos professores do NTPPS. 	Vídeos ⁸ “Desenvolvimento socioemocional na escola – Ceará” e “Competências Socioemocionais na escola – Ceará”; e powerpoint ⁹ “As competências socioemocionais ² ”.
6. Ensino Médio: articulação entre o ensino propedêutico e a formação profissional	Dezembro	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções de Ensino Médio integrado • Formação omnilateral • A indissociabilidade entre educação profissional e educação básica • A integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão inicial: exibição e discussão sobre o vídeo “O que você quer ser quando crescer?”; • Leitura e discussão sobre “<i>As concepções de ensino médio integrado</i>” (Marise Ramos); • Reflexão final: desenvolvimento de forma adaptada da Aula 6 (Profissões: ser ou não ser, eis a questão!) – 2º bimestre da 3ª Série. 	Vídeo ¹⁰ “O que você quer ser quando crescer?”; texto “Concepção do ensino médio integrado” (RAMOS, 2008); e Plano de Aula do NTPPS - 3ª Série ² .

Fonte: Elaborado pelo autor.

⁸ Disponível no endereço: https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/Dialogos_Socioemocionais.html

⁹ Disponível no Google Drive no endereço: <https://drive.google.com/drive/folders/1yAEvtxyTxysrqxbl-TFnFbSikS58WfRN>

¹⁰ Disponível no endereço: <https://drive.google.com/drive/folders/0BxGbBFRgUTj4SEx0N0JPcHBYa2c>

O quadro 12 apresenta de forma detalhada a proposta de formação sobre o NTPPS com todos os professores da escola. Conforme discutimos anteriormente, essa ação visa a suprir a carência por espaços formativos sistematizados sobre a proposta de integração curricular implementada pela escola, que fora apontada pelos entrevistados.

Como a instituição já tem em seu calendário a previsão de encontros para planejamento mensal com todos os professores, aos sábados, não será necessário fazer um novo agendamento de horário. Estaremos ocupando 2 horas a cada dois meses para desenvolvimento de uma proposta de formação apontada como necessária pelos professores. A preparação ou mesmo o aprofundamento de assuntos, reflexões e avaliação dos encontros serão colocados na pauta dos planejamentos semanais por área.

Ressaltamos que a organização, a metodologia e a sequência de temáticas dos encontros não são engessadas, podendo passar por prévia avaliação dos docentes, ao final de cada encontro, através da *Sala Virtual dos Professores* (segunda ação do PAE).

A fim de subsidiar o diálogo entre os professores da Base Comum e os professores de NTPPS, serão solicitados a esses últimos a construção de um mapa com a indicação das disciplinas que podem contribuir com as reflexões em cada uma das aulas/oficinas do Núcleo, de acordo com o título da aula.

O quadro 13 apresenta um modelo padronizado, utilizando a sequências de aulas do 1º bimestre da 1ª série, conforme material estruturado (SEDUC, 2015a).

Quadro 13 – Instrumental padronizado - Mapa de integração do NTPPS e disciplinas da Base Comum

1ª Série	
1º Bimestre	
Título da aula	Disciplinas da Base Comum que podem integrar
1. Apresentação do NTPPS e da metodologia das aulas	
2. Estou no Ensino Médio... E agora?	
3. Rito de início das aulas – Janelas para o mundo	

4. Portfólio	
5. Como meu nome se originou?	
6. Divertida mente – minhas emoções	
7. Pensando Minhas emoções	
8. Alunos da 2ª série dão as boas vindas aos alunos da 1ª série	
9. Como me vejo e como sou visto	
10. Minhas fortalezas	
11. Lidando com dificuldades e Obstáculos	
12. Família: o significado além da palavra	
13. Descobrimo características da família	
14. Pesquisando a história da minha família	
15. A árvore dos meus amigos	
16. Eu, geração Z	
17. Apresentando minha família	
18. A estrada da minha vida	
19. Caminhos possíveis: a caminho da realização pessoal	
20. Linha da vida	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse instrumental servirá de modelo para elaboração, pelos professores do Núcleo, do mapa de integração entre as disciplinas da Base Comum e o NTPPS para as 3 séries. Os professores receberão o instrumental na semana pedagógica e farão a apresentação no 2º encontro formativo, conforme quadro 12. Nesse percurso e mesmo depois das discussões decorrentes da apresentação, poderão fazer reajustes, se necessário.

O instrumento servirá de subsídio para a coordenação pedagógica intermediar o planejamento de atividades interdisciplinares durante os planejamentos semanais por área e os próprios planejamentos mensais, visando à construção de uma sólida integração entre as disciplinas do currículo escolar.

A seguir, apresentamos a segunda proposta do presente plano de ação: um canal de suporte formação de professores e escuta sobre os projetos, programas e políticas desenvolvidas na escola.

4.2 SALA VIRTUAL DOS PROFESSORES: PROPOSTA DE UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO E ESCUTA SISTEMÁTICA

A formação contínua do profissional de toda e qualquer área de atuação tem sido tomada como aspecto relevante para qualificação do trabalho, conforme discutimos na seção anterior. Nesse aspecto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm sido colocadas como aliadas do processo formativo, constituindo-se como espaço de interatividade, integração, colaboração e flexibilização.

Orth et al (2013) apontam que vivemos em uma sociedade informacional global e em redes, na qual é exigido que o cidadão passe constantemente por processos formativos. Nesse contexto, recursos como a *web* funcionam como mecanismo de ampliação de partilha e de aprendizagem, assim como de flexibilização de espaços formativos.

No campo educacional, diversos estudos apontam para a importância do uso das ferramentas tecnológicas como recursos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Para tal, considera-se que os professores necessitam de estarem capacitados para a adoção de tais ferramentas como suporte pedagógico (MULLER, 2007). Nessa ótica, a importância da formação continuada se dá pela necessidade da constante atualização dos professores, no sentido de responder os novos desafios do cidadão do século XXI, assim como de uma possibilidade de aquisição de novos saberes e conhecimentos.

Para Orth et al (2013), na mesma rapidez na qual fluem as informações na sociedade informacional global e em redes, dá-se a atualização dos saberes; dos conhecimentos. Tal fenômeno corrobora para que o professor seja menos o detentor do conhecimento e mais um intermediador das relações que o aluno mantém com os saberes, ou seja, o professor passa a ser o sujeito que redimensiona as buscas e colabora com a análise críticas das informações.

O contexto histórico atual, caracterizado pela pandemia do SARS COVID-19, que nos impôs a necessidade do isolamento social como medida de contenção à

disseminação do vírus, tem causado drásticas consequências sociais, principalmente no campo econômico. As escolas têm buscado reformular suas práticas como forma de suprir o ensino presencial, o que coloca as TDIC como ferramentas essenciais desse processo (DIAS et al, 2020). No entanto, espera-se que o poder público possa atuar para a melhoria nas condições de acesso de grande número de jovens e crianças – marginalizados do processo de inclusão tecnológica. Por outro lado, a necessidade de instrumentalizar os professores para o uso das ferramentas tecnológicas como recurso de interação e construção de conhecimento é posto como um tema urgente de formação continuada.

Conforme Dias et al (2020), o cenário atual nos impele a repensar as práticas educacionais, colocando o uso das TDIC como instrumento essencial para o cumprimento dos objetivos escolares. Dessa forma, esforços têm sido somados para a inclusão dessas novas ferramentas tecnológicas, principalmente os recursos da *web*, nos programas de formação continuada de professores como forma de capacitá-los para uso na interação com os alunos.

Assim, a SEDUC promoveu, ao longo de 2020, inúmeros itinerários formativos voltados para o aprimoramento nos conhecimentos acerca das TDIC por parte dos professores, como forma de construção de novas competências para a docência, o uso consciente e reflexivo de tais ferramentas no processo educacional (CEARÁ, 2020a).

Considerando o contexto histórico atual e a crescente importância do uso das ferramentas digitais, conforme temos descrito nesta seção, bem como os achados da pesquisa, indicados nos eixos 2 e 3 do quadro 9, propomos a criação de uma sala virtual dos professores como mecanismo de interação, diálogo, valorização e participação dos docentes nos projetos, programas desenvolvidos pela escola, assim como instrumento de formação continuada.

Considerando a parceria firmada entre SEDUC e *Google* (CEARÁ, 2020b), com a disponibilização do *G Suite*, uma plataforma que oferece uma série de ferramentas que podem ser utilizadas como mecanismo pedagógico de interação entre professores e alunos, nossa sala virtual será desenvolvida através do recurso *Google Sala de Aula*, já que todos os professores têm acesso ao recurso e também têm passado por processo de formação sobre uso de tal ferramenta.

Adiante, apresentamos a ação da sala virtual dos professores na ferramenta de elaboração de projetos 5W2H.

Quadro 14 – Ação 2 do PAE – Sala virtual dos professores na ferramenta 5W2H

What – O que será feito?	Uma sala virtual dos professores para escuta e diálogo sobre os programas e projetos desenvolvidos na escola, e também para suporte a formação continuada;
Who – Por quem será feito?	Coordenação pedagógica;
Where – Onde será feito?	<i>Google Sala de Aula;</i>
When – Quando será feito?	Sua implementação se dará durante o ano letivo de 2021, de forma que se torne permanente;
Why – Por que será feito?	Para que os professores possam ter um canal de interatividade remota e flexível, onde poderão desenvolver de forma colaborativa suas reflexões sobre as práticas desenvolvidas pela escola, e, dessa forma, contribuir com a gestão democrática e a formação continuada;
How – Como será feito?	Será criada uma turma específica no <i>Google Sala de Aula</i> da conta <i>G Suíte</i> da escola com a denominação Sala Virtual dos Professores , onde todos os professores lotados em sala de aula e nos demais ambientes de aprendizagem, assim como o Núcleo Gestor serão incluídos como alunos através do seu e-mail institucional;
How much – Qual o custo para ser feito?	Sem custos financeiros.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 14 apresenta a segunda ação do PAE, uma proposta voltada para facilitar a participação dos professores nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar e colaborar com a formação continuada, através de um ambiente virtual de interação de aprendizagem, o *Google Sala de Aula*. O contexto atual tem mostrado a importância do uso dessa e de outras ferramentas virtuais para a construção da aprendizagem.

Destaca-se que Dias et al (2020) relatam uma experiência de formação continuada de professores para uso de recursos e ferramentas *Google* como instrumentos metodológicos e tecnológicos do processo de ensino aprendizagem. Segundo os autores, o *Google for Education* é

uma plataforma Google baseada na computação em nuvem que disponibiliza ferramentas tecnológicas que podem ser usadas como auxiliares do processo ensino-aprendizagem, possibilitando aos atores do processo educativo uma interação e cooperação a distância (DIAS et al, 2020, p. 351).

As ferramentas *Google* têm se tornado um importante ambiente de interação entre os sujeitos da aprendizagem, com destaque para o *Google Sala de Aula*. Nessa ação, utilizaremos essa ferramenta como espaço para postagem de orientações pedagógicas gerais e das pautas dos encontros formativos, para desenvolvimento de formulários para avaliação e reflexão sobre as ações, os programas e os projetos desenvolvidos pela escola. Também serão disponibilizados materiais pedagógicos, textos e artigos que serão utilizados nos planejamentos semanais e mensais, nos quais os professores poderão construir espaços de debates.

A sala conta com um mural em que se encontram as atualizações postadas pelos membros da turma, com potencial de construção de fórum de discussões e debates sobre determinada temática, texto ou projeto. Na figura abaixo, temos um recorte da interface da sala no *Google Sala de Aula*.

Figura 13 – Interface da Sala Virtual dos Professores no *Google Sala de Aula*



Fonte: Disponível no endereço <https://classroom.google.com/u/4/c/MjUyMDM0NTE0MTYz>. (Editada).

Os professores podem acessar a sala virtual do *Google Sala de Aula* pelo computador/notebook, através da *web*, ou pelo celular/tablet, através de aplicativo disponível na *Play Store*.

Na seção seguinte, descrevemos a terceira ação do presente PAE: a construção de um instrumento de orientação do acompanhamento pedagógico dos

planejamentos semanais, contemplando momentos de diálogo e efetivo planejamento coletivo entre os professores.

4.3 INSTRUMENTO DE ORIENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO SEMANAL: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

A última ação do PAE é a construção de um instrumento de orientação do trabalho de coordenação pedagógica da escola, cujo objetivo é ensejar a cultura do planejamento coletivo entre os professores através da “diretividade” dos coordenadores escolares.

É relevante pontuar que o planejamento pedagógico representa uma atividade de grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Para Fusari (1990), o planejamento deve ser concebido e vivenciado no ambiente escolar como um processo de reflexão da prática docente, ou seja, como retomada das práticas pedagógicas de sala de aula visando ao seu aprimoramento.

Gandin (1993), por sua vez, destaca a importância da coordenação pedagógica para a construção de uma “diretividade” no planejamento. O autor considera o trabalho de coordenação do planejamento uma atividade essencial para desconstrução de duas visões distorcidas: a ideia de imposição do planejamento como atividade normativa e o próprio negacionismo ao ato de planejar em virtude de tal visão imperativa. Nesse sentido, o planejamento é posto como uma forma organização do trabalho docente.

Na pesquisa de campo, conseguimos identificar algumas dificuldades no desenvolvimento dos planejamentos anual e semanal, como aponta grande parte dos sujeitos entrevistados. Conforme apresentamos na análise, os professores manifestam que há muita individualidade e poucos momentos de diálogos nos encontros para planejamento semanal por área.

Alguns docentes chegaram a apontar que sentem falta de discussões sobre a aprendizagem dos alunos, as dinâmicas das turmas, a individualidade ou singularidade dos alunos em sua forma de lidar com os colegas e com os assuntos das disciplinas, o comportamento em sala de aula, dentre outros assuntos. Observa-se, assim, um forte desejo de construção diálogos entre os professores, o que passa pela “diretividade” e pela coordenação pedagógica do planejamento, conforme Gandin (1993).

Nesse sentido, propomos, como a terceira ação do nosso PAE, um instrumento que possa direcionar a coordenação pedagógica da escola no acompanhamento do planejamento escolar, evidenciando momentos de diálogo, discussão e, enfim, reflexões coletivas sobre a prática docente. A seguir, apresentamos nossa proposta na ferramenta 5W2H.

Quadro 15 – Ação 3 do PAE – Instrumento de orientação do planejamento semanal na ferramenta 5W2H

What – O que será feito?	Construção de um instrumental padronizado para orientação do trabalho de coordenação pedagógica nos planejamentos semanais por área do conhecimento, tendo como foco a construção de rotina de diálogos, discussões e reflexões coletivas sobre as práticas pedagógicas;
Who – Por quem será feito?	Coordenador pedagógico (pesquisador);
Where – Onde será feito?	Será disponibilizado para apreciação do Núcleo-gestor com o intuito de constituir o eixo de Planejamento Pedagógico do PPP da escola;
When – Quando será feito?	O instrumento será disponibilizado ao Núcleo-Gestor no início do ano letivo de 2021, após a defesa da dissertação;
Why – Por que será feito?	Para subsidiar a coordenação pedagógica na promoção de uma “diretividade” do planejamento semanal dos professores, como forma de estabelecer a participação de todos os docentes nas reflexões coletivas, com implicações nos planos de ensino e de aula;
How – Como será feito?	O instrumento identifica os momentos e as possibilidades de interação, diálogo e reflexões coletivas entre os professores sobre a prática pedagógica. Dessa forma, poderá subsidiar a construção de rotinas e/ou pautas dos encontros semanais por área do conhecimento;
How much – Qual o custo para ser feito?	Sem custos financeiros.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 15 apresenta a proposta de construção de um instrumental para orientação do trabalho de coordenação pedagógica dos planejamentos semanais da escola, tendo como interesse principal a construção da “diretividade” do planejamento. Contudo, conforme explica Gandin (1993), o objetivo aqui não é construir uma receita, algo que passa a servir metodicamente para a formatação de todos os planejamentos semanais da escola. Na verdade, tomamos inicialmente a “diretividade” como elemento de organização do ato de planejar para que possamos caminhar progressivamente no sentido da “não-diretividade” do planejamento. Ou seja, considera-se que a coordenação pedagógica possa contribuir para construção

da cultura do planejamento coletivo entre os professores, sem a necessidade de estabelecer momentos específicos para tal, futuramente.

A seguir, apresentamos o instrumental para orientação da coordenação pedagógica na construção de rotinas voltadas ao planejamento coletivo entre os professores.

Quadro 16 – Instrumental - Organização do Planejamento Coletivo dos Professores nos Encontros Semanais

SEÇÃO	TEMPO ESTIMADO	ESTRATÉGIAS/DETALHAMENTO	RESPONSÁVEIS
1º momento: Acolhida	20 a 25 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos motivacionais, pedagógicos, reflexivos, musicais, dentre outros; • Textos, poemas, músicas, áudios, podcasts, dentre outros; • Dinâmicas de grupo, alongamentos, meditação, dança, dentre outros. 	Professores, Coordenadores ou PCA
2º momento: Apresentação da pauta	03 a 05 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Postagem no Google Sala de Aula; • Material impresso; • Leitura. 	Coordenadores ou PCA
3º momento:	45 a 60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, através de metodologias de leitura coletiva ou powerpoint, sobre assuntos da formação continuada (projetos ou planos a serem desenvolvidos pela escola, documentos oficiais, legislação educacional, políticas educacionais nacionais ou estaduais, acompanhamento pedagógico, avaliação, conteúdos e objetivos de aprendizagem, dentre outros assuntos). 	Coordenadores ou PCA
INTERVALO	10 a 15 minutos	Lanche	-
4º momento: Interações e troca de experiências	60 a 75 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Rodas de conversa, comentários, reflexões e debates sobre o assunto da formação; • Construção de instrumentais para organização e registro das reflexões coletivas; • Apresentação de estratégias sobre determinadas ações, projetos e práticas pedagógicas através de cartazes ou powerpoint; • Apresentação e discussão sobre planos de aula ou práticas pedagógicas exitosas pelos 	Professores

		professores; <ul style="list-style-type: none"> • Construção coletiva de planos de aula ou planos de ação sobre conteúdos/temas interdisciplinares (saúde, meio ambiente, ética, trabalho etc.); • Oficinas de elaboração de material didático e itens de avaliação; • Discussões e registros sobre a aprendizagem, a dinâmica das turmas, o comportamento e o nível dos alunos. 	
5º momento: Encerramento	05 a 10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Considerações finais; • Encaminhamentos; • Avaliação do encontro através do Google Sala de Aula (Formulários). 	Coordenadores ou PCA

Fonte: Elaborado pelo autor.

O instrumental apresentado pelo quadro 16 representa um subsídio à gestão pedagógica da escola na construção de momentos de planejamento coletivo entre os professores. Vale destacar que a portaria de lotação dos professores para as escolas estaduais estabelece como tempo mínimo de planejamento coletivo 04 horas semanais, das 13 horas de planejamento que um professor com jornada semanal de 40 horas possui (CEARÁ, 2021).

Com esse instrumental, a coordenação pedagógica poderá organizar esses momentos coletivos, de forma que será possível alcançar os anseios dos professores, conforme apresentamos no capítulo anterior, propiciando a integração da equipe no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de reorganização do currículo das escolas de Ensino Médio no Estado do Ceará, desenvolvida através do NTPPS e tendo como referências as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 e os Protótipos curriculares para o Ensino Médio, lançados pela UNESCO em 2011, tem promovido uma nova dinâmica no ambiente escolar. Nas escolas regulares, a lotação de 04 horas/aula em um novo componente na grade curricular, sem a profunda apresentação dos seus objetivos e a contínua formação a todos os professores da escola, provocou um estranhamento, conforme podemos observar nessa pesquisa.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo compreender a forma como se deu a implementação do NTPPS e pensar em possibilidades de como contribuir para o aprimoramento da proposta em uma escola regular de Ensino Médio da rede estadual de educação. Inicialmente, assumimos como hipóteses as dificuldades de gestão na reorganização/redução do tempo de hora/aula das disciplinas da base comum, principalmente as de Ciências da Natureza e Humanas. Destacamos, ainda, como possíveis componentes críticos para o sucesso na implementação da proposta, a formação e o acompanhamento dos organismos de gestão responsáveis, bem como o perfil docente para atuação no projeto. Outro fator relevante tomado como hipótese das dificuldades na implementação da proposta, diz respeito às dificuldades de inserção do componente pesquisa no cotidiano escolar.

Na pesquisa de campo e posterior análise dos dados coletados, foi possível identificar, confirmar e refutar as hipóteses iniciais. Foi possível compreender que um dos problemas na implementação da proposta no âmbito escolar relaciona-se à falta de engajamento entre os professores para a integração dos componentes curriculares, fruto da “não-diretividade” dos planejamentos coletivos por área do conhecimento e da ausência de canais de escuta efetiva dos professores. O imperativo do planejamento individualizado, descontextualizado da prática, acaba por interferir no cerne da proposta.

É válido destacar a noção de currículo enquanto instrumento de poder nas relações estabelecidas entre os componentes da Base Comum, principalmente as disciplinas da área de Ciências da Natureza, e o componente integrador. Durante as entrevistas foi possível observar tais relações, na medida em que os professores

descrevem a dificuldade em lidar com a redução de carga horária e questionam a importância do NTPPS nas três séries do Ensino Médio. Nesse sentido, o desenvolvimento de um projeto de integração curricular sem a devida e efetiva formação e escuta dos professores, acaba por alimentar o sentimento de hierarquia entre as disciplinas, deixando mais distante o real objetivo – a integração curricular.

Como forma de superar as dificuldades evidenciadas na análise dos dados, propomos um conjunto de ações voltadas para o aprimoramento do planejamento coletivo. Na primeira ação, apresentamos um programa de formação contínua sobre os objetivos do Ensino Médio, a proposta do NTPPS, a integração de competências socioemocionais no currículo e a orientação de pesquisa. A segunda ação corresponde a uma sala virtual de diálogo e de apoio a formação continuada. Por sua vez, a terceira ação é um instrumental de orientação dos planejamentos coletivos, como subsídio ao trabalho da coordenação pedagógica.

Um importante instrumento para o aprimoramento das propostas de ação educacional elaboradas nesse trabalho é a escuta dos alunos, que se dará assim que superada a pandemia do Corona Vírus. Conforme descrevemos no caminho da pesquisa, fomos impelidos a dispensar, nesse primeiro momento, as vozes desses importantes atores do processo de implementação do NTPPS, no entanto, em momento oportuno, elas serão consideradas, o que servirá também como avaliação do PAE.

No Núcleo, a centralização dos desenvolvimentos pessoal e social dos estudantes e do protagonismo estudantil no processo de construção do conhecimento tem demonstrado que a relação do estudante com o conhecimento pode se dar de uma forma distinta ao convencional. No entanto, há ainda muitas barreiras a serem superadas, começando pela formação inicial e continuada dos professores para o devido acompanhamento a esse novo paradigma de aprendizagem, voltado para a orientação da pesquisa científica. Apesar de não ser objeto desse estudo, vale destacar a barreira das desigualdades de oportunidades experimentadas entre os jovens, principalmente em relação àqueles que vivem socialmente marginalizados e muitas vezes sofrem com o estigma do “déficit cognitivo”, e acabam sendo excluídos do processo educacional. Esses, de maneira geral, frequentam as escolas, mas não conseguem participar do processo educativo: muitos abandonam, outros concluem a educação básica, porém não vislumbram horizontes para continuarem estudando.

Destaca-se que não temos a pretensão de esgotar o assunto ou mesmo enumerar todas as possibilidades para superar os problemas encontrados na implementação da proposta, já que cada escola carrega consigo suas singularidades, desde as características dos corpos docentes, discentes e gestores, até as particularidades geográficas e culturais locais.

Dessa forma, entende-se que a pesquisa possa servir de referência para novas investigações sobre o campo da reorganização curricular em escolas regulares, ou seja, aquelas que mantêm a carga horária de turno único, assim como estudos relacionados ao uso da pesquisa como ferramenta pedagógica na educação básica, principalmente no Ensino Médio, e, por fim, a integração de competências socioemocionais no currículo escolar.

Esperamos ainda que esse trabalho possa colaborar com a gestão escolar na implementação do Núcleo na escola campo da pesquisa, tanto através do conjunto de ações que foram propostos, quanto como fonte de inspiração para o desenvolvimento de outras atividades voltadas para o cumprimento dos objetivos a que o NTPPS se propõe: o desenvolvimento social e pessoal dos alunos e o protagonismo estudantil no processo de construção e elaboração do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: Construção psicopedagógica, 2014.
- ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. Psicopedag.**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 out. 2020.
- ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto (SP), n. 2, p. 61-69, 1992. ISSN 0103-863X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>>. Acesso em: 02 maio 2019.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos De Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>>. Acesso em: 27 out. 2019.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State (EUA). v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Entrevistas. *In*: BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. Cap. 3, p. 134-139.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: D.O.U., n. 22, p. 20-21, 31 jan. 2012. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/01/2012&jornal=1&pagina=20&totalArquivos=120>>. Acesso em: 05 maio 2019.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 11 de maio de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embai_xa_site_110518.pdf>. Acesso em: 03 maio 2020.
- _____. **Emenda Constitucional Nº 59**, de Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 03 out. 2020.
- _____. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 05 out. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, 2017.

CEARÁ (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem. **Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno: Instruções Operacionais**, Ceará, 2013. Nº 1. 26 p.

_____. Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais: **Planos de Aula - 1º Ano**. Secretaria de Educação do Ceará, Fortaleza, 2015. Ed. 03. 159 p. (a).

_____. Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais: **Caderno do Aluno - 1º Ano**. Secretaria de Educação do Ceará, Fortaleza, 2015. Ed. 04. 159 p. (b).

_____. Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais: **Guia de Orientação e Monitoramento para Coordenadores**. Secretaria de Educação do Ceará, Fortaleza, 2015. 104 p. (c).

_____. Secretaria de Educação (SEDUC). **Educação Profissional**. Fortaleza, 2018a. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128>. Acesso em: 28 set. 2019.

_____. _____. **Escolas Regulares em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino**. Fortaleza, 2018b. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2018/01/01/escolas-regulares-em-tempo-integral-na-rede-estadual-de-ensino/>> . Acesso em: 28 set. 2019.

_____. _____. **Enem Chego Junto Chego Bem**. Fortaleza, 2018c. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2018/01/01/enem-chego-junto-chego-bem/>> . Acesso em: 01 out. 2019.

_____. _____. **Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT**. Fortaleza, 2018d. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>>. Acesso em: 01 out. 2019.

_____. _____. **Ocara recebe a 121ª escola de educação profissional do Ceará**, Fortaleza, 2019. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2019/03/08/ocara-recebe-a-121a-escola-de-educacao-profissional-do-ceara/>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

_____. _____. **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)**, Fortaleza, 2019. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

_____. _____. Governo do Ceará anuncia a implantação de 22 novas escolas em tempo integral, Fortaleza, 2019. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/2019/02/07/governo-do-ceara-anuncia-a-implantacao-de-22-novas-escolas-em-tempo-integral/>>. Acesso em: 30 set. 2019.

_____. _____. **Competências Digitais**: webinar debaterá projetos de intervenção nesta quarta-feira (11). Fortaleza, 2020a. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2020/11/10/competencias-digitais-webinar-debaterá-projetos-de-intervencao-nesta-quarta-feira-11/>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

_____. _____. **Parceria entre Seduc e Google permite acesso de estudantes e professores a ferramentas educacionais online**. Fortaleza, 2020b. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2020/04/02/parceria-entre-seduc-e-google-permite-acesso-de-estudantes-e-professores-a-ferramentas-educacionais-online/>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

_____. _____. Portaria N°0007/2021. Estabelece, excepcionalmente, normas para a lotação provisória de professores nos estabelecimentos de ensino públicos estaduais para o primeiro semestre letivo de 2021 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, p. 44-46, 11 jan. 2021.

CODES, Ana; ARAÚJO, Herton (Orgs.). Lições de Experiências Exitosas para Melhorar a Educação em Regiões com Baixos Índices de Desenvolvimento. Instituto de Pesquisa e Econômica Aplicada. **Relatório Institucional**, Brasília, 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas (SP), v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 maio 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. 128p.

DIAS, Cleonice Reis Souza Dourado et al. Formação de professores da Educação Básica para uso das ferramentas Google na educação: uma experiência extensionista em tempos de pandemia. In: **Anais do XXVI Workshop de Informática na Escola**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 349-358. Disponível em: <<https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2020.349>>. Acesso em: 27 novembro 2020.

DIRETORA. **Entrevista**. [nov. 2019]. Entrevistador: Francisco Romário Ferreira Rodrigues. Santa Quitéria (CE), 2019. 1 arquivo.mp3 (32 minutos 23s).

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. Currículo integrado, ensino médio técnico e base nacional comum curricular: Entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 871-884, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76652988015>>. Acesso em: 30 setembro 2019.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire**: Série Livros, 2010.

GANDIN, Danilo. **Planejamento Como Prática Educativa**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1993.

INSTITUTO ALIANÇA. **Quem somos**. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <http://www.institutoalianca.org.br/nossa_historia.html>. Acesso em: 05 maio 2019.

_____. **Relatório Anual**: 2017. Salvador, BA, p. 49-52, 2017. Disponível em: <http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/relatorio_2017.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

_____. Secretaria de Educação do Ceará. Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais: **Planos de Aula - 1º Ano**. Fortaleza, 2015. Ed. 03. 159 p. (a).

_____. _____. Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais: **Caderno do Aluno - 1º Ano**. Fortaleza, 2015. Ed. 04. 159 p. (b).

_____. _____. Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais: **Guia de Orientação e Monitoramento para Coordenadores**. Fortaleza, 2015. 104 p. (c).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar 2017**: Notas Estatísticas. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

_____. **Inep divulga taxas de rendimento escolar; números mostram tendência histórica de melhora**. Brasília, DF, 2019. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206>. Acesso em: 24 nov. 2019.

_____. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF, 2018. 67 p.

INSTITUTO UNIBANCO. Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão **Panorama dos territórios**: Ceará, 2017. Disponível em:

<https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas_CEARA.pdf>. Acesso em: 07 set. 2019.

INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL (IEDE). Portal. Excelência com Equidade no Ensino Médio: estudo mapeia boas práticas de escolas públicas. São Paulo, 25 set. 2019. Disponível em: <<https://www.portaliede.com.br/excelencia-com-equidade-no-ensino-medio-estudo->

[mapeia-boas-praticas-das-escolas-publicas-que-atendem-alunos-de-baixo-nivel-socioeconomico/](#)>. Acesso em: 30 set. 2019.

KOZEN, Adriana Schneider Muller. **A formação integral do aluno: estudo de caso a partir do núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais NTPPS na EEMTI Matias Beck, em Fortaleza, Ceará.** Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2019.

LISBÔA, Maria da Graça Portela; GODOY, Leoni Pentiado. Aplicação do método 5W2H no processo produtivo do produto: a joia. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, Florianópolis, v. 4, n. 7, p. 32-47, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva; MIRANDA, Josélia Barbosa. Autonomia e responsabilização: um desafio para a gestão escolar. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora (MG), v. 2, n. 2, p. 8-23, 2012.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas (SP), vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, Angela Maria. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, 2013.

MASON, Pamela A. Liderança Escolar: Desenvolvimentos de Comunidades de Prática. **Revista Pesquisa e Debate em Educação.** Juiz de Fora (MG), v. 1, n. 1, p. 59-66, 2011.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**, Campinas (SP), v. 22, n. 2, p. 173-188, 2011.

MENEZES FILHO, Naercio Aquino. Os determinantes do desempenho escolar do Brasil. In: **O Brasil e a ciência econômica em debate.** Instituto Futuro Brasil: São Paulo, v. 1., 2012.

MILITÃO, Andréia Nunes; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação

permanente. In: **VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Cuiabá (MT), p. 01-15, 2013.

MULLER, Maria Candida. Ambientes virtuais e formação de professores. **Revista de Educação**, Londrina (PR), v. 10, n. 10, 2007.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa (PR), v. 15, n. 1, 2007.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**. [online]. Campinas (SP), v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400009>>. Acesso em: 25 março 2019.

OLIVEIRA, M.; VALENTIM, S. Integração Curricular em um Curso Técnico em Administração: Concepções Docentes. **Trabalho & Educação** - ISSN 1516-9537, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 11-34, 14 maio 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, 2009.

OLIVEIRA, Fernanda Ramalho de. **A atuação da gestão pedagógica na integração curricular**: proposta para uma escola cearense. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora (MG), p.172, 2019.

ORTH, Miguel Alfredo et al. Ambientes virtuais de aprendizagem e formação continuada de professores na modalidade a distância//Virtual learning environments and continuous teachers training in distance modality. **CONJECTURA: filosofia e educação**, Caxias do Sul (RS), v. 18, n. 1, p. 42-58, 2013.

PAIVA, Thais. **O Salto da educação cearense**. Reportagem Carta Educação. São Paulo. 2016. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/o-salto-da-educacao-cearense/>>. Acesso em: 05 maio 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação a operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória (ES), a. 11, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000300009&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 27 out. 2019.

_____. **Concepção do ensino médio integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio. Curitiba, 2008.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Org.). **Currículo integrado para o Ensino Médio:** das normas à prática transformadora. Brasília: Unesco, 2013. 456 p. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222630>>. Acesso em: 18 maio 2019.

SANTOS, Daniel D. **Avaliação de impacto do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS):** Relatório de análise do 2º *follow-up*. Ribeirão Preto (SP): Interconsult Consultoria em Negócios Ltda., 2018. 76 p.

SILVA, Janaina da Conceição Martins. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación**, Araraquara, v. 55, n. 3, p. 1-11, 2011.

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ESCOLAR (SIGE ESCOLA). Governo do Estado do Ceará. **Acadêmico:** Relatório Resultados Finais. Fortaleza, 2019a. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/Academico/Relatorios/ResultadoFinal/ResultadoFinal.asp?cd_crede=7&nr_anoletivo=2018>. Acesso em: 17 nov. 2019.

_____. Governo do Estado do Ceará. 2019b. **Acadêmico:** Horário de Aula. Fortaleza, 2019b. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/Academico/Relatorios/HorarioDeAula/tabHorarioAula_ca_d.asp?Inc_Alt=P>. Acesso em: 24 nov. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2019.** São Paulo: Moderna, 2019.

UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado:** resumo executivo. Série Debates ED: Brasília, n. 01, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Centro De Políticas Públicas E Avaliação Da Educação (CAED): **SPAECE.** Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/>>. Acesso em: 30 set. 2019.

VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas de ensino médio no Ceará: escola, juventude e território.** Fortaleza: Editora CENPEC, 2016.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do Ensino Médio no Ceará e suas contradições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 201-226, 2005.

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista exploratória com a *diretora* da escola

1. Para começar nossa conversa, você poderia fazer um breve relato sobre sua formação acadêmica e a sua trajetória profissional na escola?
2. Como você avalia o currículo do Ensino Médio? Acredita que ele atenda às expectativas dos jovens cearenses?
3. O que você entende por integração curricular e qual a importância dela na escola?
4. Quando e como se deu seu primeiro contato com o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)?
5. Como você percebe a implementação do NTPPS na escola? Foram necessárias adaptações? Quais? Como?
6. Quais as dificuldades que você enquanto gestora teve/tem para desenvolver essa proposta de reorganização curricular na escola?
7. Qual a percepção do corpo docente e discente em relação ao Núcleo? Esses atores têm procurado aprimorar a proposta?
8. Na sua percepção, quais devem ser as responsabilidades do gestor escolar frente ao desafio de se implementar currículos integrados como a proposta do NTPPS?

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista coletiva: gestor e coordenador escolar

1. Para começo de conversa, fale sobre sua formação acadêmica, carreira profissional e trajetória na escola.
2. Descreva-me as suas atribuições na escola.
3. Para você, o Ensino Médio deve formar para o mercado de trabalho ou para dar continuidades aos estudos? Qual a importância da formação socioemocional?
4. O que você entende por integração curricular? E por Ensino Médio Integrado? Já participou de alguma experiência durante sua carreira profissional? Descreva.
5. Quais devem ser as responsabilidades do gestor escolar/coordenador escolar frente ao desafio da implementação de currículos integrados no Ensino Médio?
6. Como acontece o planejamento anual da escola? Quem participa? Como?
7. Como acontece o planejamento dos professores? Qual periodicidade? Como você acompanha e monitora o planejamento docente?
8. Com suas palavras, descreva o Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS). Como foi seu primeiro contato com a proposta?
9. Faça um breve relato a respeito do desenvolvimento do NTPPS na escola. Destaque as principais ações, a quantidade de turmas e professores lotados.
10. Como foi o contato inicial de alunos e professores com a proposta?
11. Quais são as principais dificuldades para se efetivar o NTPPS?
12. Os alunos demonstram boa aceitação em relação ao Núcleo? As atividades têm sido realizadas com sucesso?
13. Relate o desenvolvimento da pesquisa pelos alunos, as orientações realizadas pelos professores e as feiras de Ciências e das Profissões.
14. Foi necessário realizar alguma adaptação da proposta em função da realidade da escola? Relate.
15. Como se deu a organização de horários? Quais disciplinas perderam carga horária? Quais os critérios adotados?
16. Tem havido acompanhamento do Instituto Aliança e Superintendência Escolar? Se sim, como? Os professores têm formação constante?
17. Descreva as ações de formação realizadas em função da implementação da proposta e a forma como ocorreram na CREDE e na escola.
18. Como você observa a integração curricular através do NTPPS? Você percebe avanços em sua escola em relação à integração do currículo? Em caso afirmativo, quais?

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista coletiva com os professores: subgrupo Linguagens e Matemática e subgrupo Ciências da Natureza e Ciências Humanas

1. Para começo de conversa, fale sobre sua formação acadêmica, carreira profissional e trajetória na escola.
2. Descreva-me as suas atribuições na escola.
3. Para você, o Ensino Médio deve formar para o mercado de trabalho ou para dar continuidades aos estudos? Qual a importância da formação socioemocional?
4. Qual o papel do professor no desenvolvimento de uma política educacional estadual?
5. O que você entende por integração curricular ou Ensino Médio Integrado? Já participou de alguma experiência durante sua carreira profissional? Descreva.
6. Como acontece o planejamento anual da escola? Quem participa? Como?
7. Como você realiza seu planejamento de aula? Com qual frequência ocorrem os encontros? Há momentos de planejamento escolar em grupo?
8. Com suas palavras, descreva o Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS)?
9. Faça um breve relato a respeito do desenvolvimento do NTPPS na escola. Destaque as principais ações que você observa.
10. Você participou/participa, seja na escola ou em outros espaços, de momentos formativos sobre o NTPPS? Poderia descrever?
11. Quais aspectos positivos e negativos você enxerga no NTPPS?
12. Houve alguma redução de carga horária na sua disciplina para implementação do NTPPS? A organização dos horários sofreu alguma mudança? Relate sua experiência.
13. Os alunos relatam sobre o NTPPS nas suas aulas? Quais as percepções transmitidas por eles?
14. Você realizou/realiza alguma orientação de pesquisa desenvolvida pelos alunos do NTPPS? Teve/tem alguma dificuldade para realização dessa atividade? Descreva sua experiência.
15. Como você observa a integração curricular através do NTPPS? Você percebe avanços em sua escola em relação à integração do currículo? Em caso afirmativo, quais?

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista coletiva com os professores: subgrupo NTPPS

1. Para começo de conversa, fale sobre sua formação acadêmica, carreira profissional e trajetória na escola.
2. Descreva-me as suas atribuições na escola.
3. Para você, o Ensino Médio deve formar para o mercado de trabalho ou para dar continuidades aos estudos? Qual a importância da formação socioemocional?
4. Qual o papel do professor no desenvolvimento de uma política educacional estadual?
5. O que você entende por integração curricular ou Ensino Médio Integrado? Já participou de alguma experiência durante sua carreira profissional? Descreva.
6. Como acontece o planejamento anual da escola? Quem participa? Como?
7. Como você realiza seu planejamento de aula? Com qual frequência ocorrem os encontros? Há momentos de planejamento escolar em grupo?
8. Faça um breve relato a respeito do desenvolvimento do NTPPS na escola. Destaque as principais ações.
9. Você participou/participa, seja na escola ou em outros espaços, de momentos formativos sobre o NTPPS? Poderia descrever?
10. Tem havido acompanhamento do Instituto Aliança e Superintendência Escolar? Você consegue descrever como se dão e com qual frequência ocorrem esses encontros?
11. Você se sente preparado para conduzir as atividades do NTPPS? Há, especificamente, alguma ação do projeto que mais exige maior formação/conhecimento técnico?
12. Descreva sua experiência na condução do componente pesquisa juntamente com os alunos e os demais professores (orientadores) da escola.
13. Como você avalia os Planos de Aula e o material didático do NTPPS? Você faz alguma adaptação para suas aulas?
14. Quais os maiores desafios que você tem enfrentado na condução do projeto na escola e na sala de aula? Quais estratégias de gestão podem trazer melhorias efetivas para implementação do Núcleo?
15. Aponte as principais virtudes do NTPPS na forma como tem sido implementado na escola.
16. Qual a avaliação que os alunos fazem do NTPPS? Quais as contribuições do corpo discente da escola na implementação da proposta?
17. Como você observa a integração curricular através do NTPPS? Você percebe avanços na escola em relação à integração do currículo? Em caso afirmativo, quais?