



**INSTITUTO  
FEDERAL**

Alagoas

**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**

***CAMPUS* ARAPIRACA**

**LICENCIATURA EM LETRAS**

**BRUNA CAROLINY DOS SANTOS OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE SALA DE  
AULA: PERCEPÇÕES SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS**

**ARAPIRACA, AL**

**2023**

BRUNA CAROLINY DOS SANTOS OLIVEIRA

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE SALA DE  
AULA: PERCEPÇÕES SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso Licenciatura em Letras Português e suas respectivas literaturas do Instituto Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras Português.

Orientador: Prof. Dr. Wellington Barbosa Silva

ARAPIRACA, AL

2023



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Instituto Federal de Alagoas**  
***Campus Arapiraca***

---

O48f

Oliveira, Bruna Caroliny dos Santos.

Formação docente e prática pedagógica em contexto de sala de aula: percepções sobre os itinerários formativos na rede estadual de ensino de Alagoas / Bruna Caroliny dos Santos Oliveira. – 2023.

1 PDF: il., color. (1 arquivo : 1 MB).

Arquivo digital no formato PDF do trabalho acadêmico com 113 folhas.

Orientação: Prof. Dr. Wellington Barbosa Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação, Licenciatura em Letras-Português) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2023.

1. Prática pedagógica. 2. Formação docente. 3. Itinerários formativos. 4. Currículo. 5. Novo ensino médio. I. Título.

CDD: 370.71

---

BRUNA CAROLINY DOS SANTOS OLIVEIRA

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE SALA DE  
AULA: PERCEPÇÕES SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso Licenciatura em Letras Português e suas respectivas literaturas do Instituto Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras Português. Orientador: Prof. Dr. Wellington Barbosa Silva

Trabalho aprovado: 15/12/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Wellington Barbosa Silva (orientador)  
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

---

Profa. Dra. Sandra Araújo Lima Cavalcante  
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

---

Prof. Me. Erinaldo da Silva Santos  
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

*A meu bom Deus, que acreditou em mim  
quando eu já não mais acreditava.  
À Virgem Maria, que com seu colo de mãe, sempre  
me acolheu com seu amor  
incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que não me desamparou nesse percurso formativo, que me permitiu ultrapassar as muitas barreiras em meu caminho nesses longos anos de curso. Te agradeço por ter sido o meu sustento diante das dificuldades acadêmicas e pessoais, por não permitir jamais que eu tomasse a posição de vitimista da minha própria história. A ti agradeço por tudo o que eu percebi que fizestes em meu caminho e por tudo o que foi invisível aos meus olhos. Obrigada meu pai, por não me deixar desanimar diante de todas as dificuldades enfrentadas durante a realização deste trabalho.

A virgem Maria que sempre me acolheu com seu incomparável colo de mãe, que me ama, me ampara e me protege com seu manto protetor. Obrigada divina mãe por interceder sempre em meu favor. Agradeço também aos meus pais, Edézio e Cristiane, que com todo o sacrifício enfrentado em suas vidas me fizeram perceber o valor e o quanto os estudos poderiam me abrir os olhos para novos horizontes na vida. Agradeço por compreenderem a minha ausência enquanto eu me dedicava a este trabalho, por me incentivarem e por ter sempre o amor incondicional de vocês na minha vida, por isso agradeço e digo que tenho muita sorte.

Agradeço especialmente a minha mãe, Cristiane, que com sua constante luta pela vida me fez perceber que qualquer outro problema que eu estivesse enfrentando seria pequeno, seria passageiro diante da possibilidade de perdê-la. Aqui abro parêntese e agradeço a Deus por permitir que ela vivenciasse esse momento de tão grande alegria não só em minha vida, mas também na dela. A ti minha, eu te agradeço sempre por seu amor, carinho, atenção e todo o cuidado do mundo.

Agradeço também ao meu esposo, Deyvisson, por ser minha base em todos os momentos da minha vida, especialmente em minha trajetória acadêmica. Agradeço por ter se sacrificado todos esses anos em busca do melhor para a nossa família e por abdicar de viver novos sonhos em razão do meu. Agradeço por compreender as inúmeras vezes que estive ausente em nosso lar, mesmo estando presente, em razão das atividades acadêmicas do IFAL. A ti, meu bem, agradeço por todos esses longos anos de companheirismo, torcida e por todo o seu amor.

Gostaria de agradecer também ao meu filho, meu pequeno João Miguel, meu bebê e minha maior razão de sentir felicidade na vida. A ti meu amor, agradeço por

ser minha força diária, por ser minha motivação em querer mais e mais. Por ser o motivo pelo qual eu busco ser sempre uma pessoa melhor, a você meu filho eu agradeço e sei que devo muito. Agradeço por permitir que a mamãe terminasse os estudos e pelas vezes que precisei me ausentar e você chorou, eu chorei e nós superamos, vivemos e vencemos, meu filho. A ti eu agradeço e dedico todas as minhas lágrimas de sofrimento e, principalmente, de felicidade.

Agradeço ao Frei Gilson, por me acalmar nos momentos de incerteza, por não deixar a tristeza me abalar (por muito tempo). Agradeço por me alertar que dias difíceis virão, me fazer enxergar que eu precisava de fé para continuar e principalmente por me fazer compreender que no tempo de Deus a vitória virá. Por todos os ensinamentos tens minha imensa gratidão, Frei.

Também gostaria de agradecer a toda a minha família por estarem sempre presentes em todos os momentos importantes da minha vida, em especial a minha irmã Thaynara, que com seu carinho sempre demonstrou carinho e orgulho por mim. Agradeço pelo companheirismo e por todas as palavras de consolo e de coragem que me foram destinadas. A ti agradeço minha irmã por todo o seu amor e sua torcida pela minha trajetória. Gostaria de agradecer também ao meu irmão, David, por todo carinho e admiração que tens por mim, por ser motivo de orgulho admiração e respeito em sua vida. Por você ter em mim um espelho de persistência para seguir.

À família que ganhei após o matrimônio, agradeço imensamente por todo o apoio, pela torcida, pela compreensão e auxílio durante a minha trajetória acadêmica e, principalmente, pela compreensão durante o período de escrita deste trabalho. Gostaria de agradecer especialmente a minha sogra, Claudinete, por ser mais que uma sogra na minha vida e ser verdadeiramente uma mãe para o meu filho, acolhendo-o sempre em minha ausência. Agradeço às minhas cunhadas Darlane e Dacyrlane por serem verdadeiramente minhas irmãs, vibrarem a cada conquista e sofrerem cada anseio junto a mim.

Também gostaria de agradecer ao Instituto Federal de Alagoas, em especial ao campus Arapiraca, por me proporcionar a vivência acadêmica. Agradeço a todos os professores que me ajudaram a construir a minha identidade de professora, Adriana Nunes, Lucas Meneses, Álisson Veras, Danillo Silva, Rosangela Lima entre outros, que contribuíram para a minha formação docente, em especial a professora Divanir Lima, que com sua figura acolhedora sempre me trouxe paz, segurança e

confiança. Agradeço imensamente ao meu professor e orientador Wellington Barbosa que sempre foi firme, exigente e seguro comigo. Por ter lutado contra o tempo para que tudo acabasse bem. Enfim, eu agradeço por ser além do que os olhos podem ver, um ótimo professor e um grande amigo.

Agradeço aos programas de formação aos quais fiz parte durante esse período de vivência acadêmica, PIBID e Residência pedagógica por me fazerem refletir sobre a docência e vivenciar a prática profissional ainda na graduação.

Agradeço também aos meus grandes amigos Vitória Santos, Rosana Santos, em especial, Adriana Vital e Felipe Pereira por serem meu apoio durante as dificuldades enfrentadas na vivência acadêmica e vida pessoal, sem vocês o caminho seria bem mais árduo. Agradeço imensamente por todo o apoio e ajuda durante a escrita deste trabalho. Agradeço também ao meu amigo Rannyere Sebastian que me ajudou quando mais precisei e sempre esteve torcendo por mim.

Aos meus alunos: Adrian Gabriel, Adrian Guilherme, Carla, Cybelle, Daniel, Eduardo, Diogo, Sabrina, Mariana, Paula, Emile, Gabriel, Emilly, Ingrid, Israel, Camila, Karina, Jonas, Júlia Torres, Klívia, José Willames, Lorena, Maria Vitória, José Maurício, Maria Luisa, Maria Clara, Laysa, Mateus, Melkzedek, Meryslin, Naelly, Pedro Lima, Tayslane, Pedro Henrique, Thalyssa, Ysmar, Wadson, Thayná, Júlia Carla, José Welliton, Kethily, e Thiago por tantos ensinamentos adquiridos durante as nossas aulas, com toda certeza aprendi muito mais com vocês do que vocês comigo. Por todos os nossos momentos juntos, serei sempre grata.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que participaram desses longos anos de estudo e dedicação, meu coração transborda de gratidão e felicidade. Esse trabalho leva meu nome, mas nos bastidores uma grande equipe fez parte dele.

*“Ensinar é um exercício de imortalidade.  
De alguma forma continuamos a viver naquele  
cujos olhos aprendera a ver o mundo pela  
magia da nossa palavra. O professor, assim, não  
morre jamais.”*

*(Rubem Alves, 2000)*

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo relatar o desenvolvimento do trabalho de campo em uma escola estadual da rede pública de ensino em Alagoas. Trata-se de relato de experiência enfatizando os desafios e as perspectivas sobre os itinerários formativos do novo ensino médio. Essa pesquisa se apoia na compreensão do currículo como ferramenta crucial na construção dos processos educativos. Para análise do currículo escolar, as teorias de Sacristán (2019), Silva (2007) e Pimenta (2002) são exploradas, oferecendo percepções para compreender o papel do currículo na estruturação do ensino. O foco específico do estudo recai sobre o Novo Ensino Médio (NEM) e os itinerários formativos, contextualizando-os à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), como documento normativo que fornece referencial importante para investigar a dinâmica educacional contemporânea. Além disso, a pesquisa se baseia também na perspectiva da formação docente, utilizando as diretrizes da BNC Professores (2019) e as contribuições de Saviani (2021) com o objetivo de relacionar teoria e prática nesse novo modelo de ensino voltado para o Ensino Médio. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, seguindo as orientações de Gil (2002), a pesquisa busca relacionar as experiências, percepções e desafios enfrentados pelos profissionais da educação na implementação dos itinerários formativos explorando narrativas e vivências da sala de aula no contexto da rede estadual de ensino. Por fim, este estudo busca contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas exigidas na contemporaneidade, identificando desafios e delineando perspectivas que possam orientar a gestão educacional, a formação docente e o desenvolvimento curricular na rede estadual de ensino.

**Palavras-chave:** prática pedagógica; formação docente; itinerários formativos; currículo; novo ensino médio.

## ABSTRACT

This research aimed to report the development of fieldwork in a state school in the public education network in Alagoas. This is an experience report emphasizing the challenges and perspectives on the training itineraries of the new secondary education. This research is based on the understanding of the curriculum as a crucial tool in the construction of educational processes. To analyze the school curriculum, the theories of Sacristán (2019), Silva (2007) and Pimenta (2002) are explored, offering insights to understand the role of the curriculum in structuring teaching. The specific focus of the study is on New Secondary Education (NEM) and training itineraries, contextualizing them in light of the National Common Curricular Base (BNCC) (2017), as a normative document that provides an important reference for investigating contemporary educational dynamics. Furthermore, the research is also based on the perspective of teacher training, using the guidelines of BNC Professores (2019) and the contributions of Saviani (2021) with the aim of relating theory and practice in this new teaching model aimed at secondary education. The methodology used is qualitative in nature, following the guidelines of Gil (2002), the research seeks to relate the experiences, perceptions and challenges faced by education professionals in the implementation of training itineraries exploring narratives and classroom experiences in the context of the state network education. Finally, this study seeks to contribute to the reflection and improvement of pedagogical practices used in contemporary times, identifying challenges and outlining perspectives that can guide educational management, teacher training and curricular development in the state education network.

**Keywords:** pedagogical practice; teacher training; training itineraries; curriculum; new high school.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Familiaridade dos professores com os itinerários formativos.....	96
Gráfico 2 - Classificação da implementação dos itinerários na visão dos professores.....	97
Gráfico 3 - Sobre a formação de professores o novo cenário de itinerários formativos.....	98
Gráfico 4 - Classificação da formação de professores, ou falta dela, na prática.....	99
Gráfico 5 - Como os itinerários formativos estão integrados na escola.....	100
Gráfico 6 - Sobre o papel dos itinerários na formação dos estudantes.....	101
Gráfico 7 - Desafios na implementação dos itinerários formativos.....	102
Gráfico 8 - Sobre qual âmbito seria o responsável pela implementação dos itinerários de forma desafiadora.....	103
Gráfico 9 - Sobre o feedback dos estudantes em relação aos itinerários formativos .....	104
Gráfico 10 - Sobre o impacto no futuro académico dos estudantes.....	105

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Competências e habilidades a serem aprofundadas .....	66
QUADRO 2 -	Eixos estruturantes competências e habilidades a serem desenvolvidas.....	66
QUADRO 3 -	Competências da formação geral básica e habilidades a serem aprofundadas .....	84

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPP	Projeto Político Pedagógico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-PROFESSORES	Base Nacional Comum Para Professores
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PIBID	Programa Institucional de bolsas de Iniciação à docência
NEM	Novo Ensino Médio
MAPPA	Material de apoio ao planejamento e práticas do aprofundamento

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>COMPREENDENDO O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	20
2.1	TEORIA TRADICIONAL.....	23
2.2	TEORIAS CRÍTICAS.....	26
2.3	TEORIAS PÓS-CRÍTICA.....	29
2.4	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR.....	30
2.5	A BNCC E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO BÁSICO.....	34
2.6	A BNC-PROFESSORES E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AO NOVO ENSINO MÉDIO.....	41
2.7	O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP).....	47
2.8	O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	48
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	54
3.1	MÉTODOS DE ABORDAGEM.....	54
3.2	MÉTODOS DE PROCEDIMENTO.....	55
3.3	A ABORDAGEM DA PESQUISA QUALITATIVA.....	57
3.4	O(S) MÉTODO(S) DE PROCEDIMENTO(S) DA PESQUISA ETNOGRÁFICA NO ÂMBITO DOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS.....	60
3.4.1	<b>O Relato de Experiência na Pesquisa em Contexto Escolar</b> .....	63
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES</b> .....	65
4.1	RELATANDO AS EXPERIÊNCIAS E REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ITINERÁRIO FORMATIVO DE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS.....	66
4.1.1	<b>Primeira Aula de Expressões Artísticas</b> .....	67

<b>4.1.2 Segunda Aula de Expressões Artísticas</b> .....	70
<b>4.1.3 Terceira Aula de Expressões Artísticas</b> .....	73
<b>4.1.4 Quarta Aula de Expressões Artísticas</b> .....	76
<b>4.1.5 Quinta Aula de Expressões Artísticas</b> .....	77
<b>4.1.6 Sexta Aula de Expressões Artísticas</b> .....	80
<b>4.1.7 Sétima Aula de Expressões Artísticas</b> .....	82
<b>4.2 ITINERÁRIO FORMATIVO: DESIGN NA QUALIDADE DE VIDA</b> .....	84
<b>4.2.1 Primeira Aula de Design na Qualidade de Vida</b> .....	86
<b>4.2.2 Segunda Aula de Design na Qualidade de Vida</b> .....	88
<b>4.2.3 Terceira Aula de Design na Qualidade de Vida</b> .....	92
<b>4.2.4 Quarta Aula de Desing na Qualidade de Vida</b> .....	94
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procurou investigar como se dá a regência dos itinerários formativos na rede estadual de ensino de Alagoas. Para isso, procuramos compreender como os professores veem essas disciplinas de itinerários formativos de acordo com a sua formação e o que o estado espera com as orientações de cunho formativo. Por fim, direcionamos o olhar para as práticas na sala de aula, a fim de compreendermos como vêm acontecendo as aulas de itinerários formativos na área de linguagens na rede estadual de Alagoas, mais especificamente, em uma escola de Ensino Médio da cidade de Arapiraca. Com o intuito de restringir nosso objeto de estudo, focamos em dois itinerários formativos da área de linguagens, “Expressões artísticas e “Design na qualidade de vida”. De acordo com as anotações do diário de bordo, essas disciplinas seguiram um rumo diferente da proposta dos itinerários, pois tanto a professora quanto os residentes, passaram a ministrar aulas derivadas dos conteúdos de língua portuguesa. Isso resultou em insatisfação por parte dos alunos e falta de interação e confusão, uma vez que eles estavam associando as aulas dos itinerários, que possuem propostas distintas, com disciplinas das grandes áreas como a disciplina de língua portuguesa. Para um melhor entendimento desta pesquisa fizemos uma organização em seções para situar o leitor. Inicialmente, na seção 2, foi discutido sobre a organização do currículo na Educação Básica, reconhecendo-a como um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação e expressão de práticas pedagógicas, já que ele desempenha um papel fundamental na diversificação e planejamento das práticas escolares. Posteriormente, o currículo é descrito como um documento que direciona as ações no ambiente escolar e, por fim, nas teorias pós-críticas foi enfatizado o multiculturalismo e a valorização das diferenças. Essas teorias buscavam incluir grupos minoritários no currículo, reconhecendo a importância da diversidade cultural e social dos sujeitos ocupantes dos espaços escolares. Essa seção conclui destacando a ideia de que o currículo é um espaço de poder e que sua compreensão é fundamental para promover uma educação mais justa e equitativa. Buscamos discutir o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, já que esse se apresenta como um documento crucial na gestão democrática da escola, envolvendo a comunidade escolar na sua elaboração. Foram destacadas algumas

concepções relacionadas à educação, incluindo o âmbito da formação de professores. Quanto à formação de professores, o PPP destaca que a responsabilidade em buscar a fundamentação necessária para refletir sobre suas práticas profissionais é dos docentes. Em seguida, chegamos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida em 2017, que visa aprimorar a qualidade da educação básica no Brasil, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC busca além da transmissão de conteúdos, enfatizando a formação integral dos alunos, incluindo aspectos socioemocionais, pensamento crítico e promoção da cidadania. Em suma, foi destacado que a implementação da BNCC enfrentou desafios, especialmente no âmbito da formação de professores, destacando aqui a necessidade de atualização constante, flexibilidade curricular e consideração da diversidade regional. Com o objetivo de superar esses desafios, foi estabelecida uma relação com as contribuições de Saviani (2021) para a educação, o autor destaca a importância de uma formação mais crítica para os professores, indo além da técnica. Investir em programas de formação que integrem efetivamente a BNCC, valorização da prática reflexiva e a colaboração entre educadores é de extrema importância para estarem alinhados às novas diretrizes educacionais propostas pela BNCC. Para além da BNCC, foi apresentado o BNC-Professores, documento que busca alinhar a formação dos professores com as competências e habilidades sugeridas pela BNCC. Este documento base surge como resposta às mudanças no Ensino Médio no Brasil, visando guiar a formação de professores em consonância com a BNCC. O documento destaca princípios essenciais, incluindo a necessidade de uma formação sólida e interdisciplinar, aproximação entre instituições formadoras e escolas, com ênfase em estágios bem orientados. O texto discute a importância de programas como PIBID e PRP, que buscam integrar o professor à prática escolar. Além disso, percebemos que a BNC-Formação, alinhada à BNCC, buscava fortalecer a formação inicial, considerando competências, conhecimento pedagógico e a integração teoria-prática. É enfatizado ainda a importância da prática na formação, com destaque para o programa de residência pedagógica como elo crucial entre o saber teórico e a prática em sala de aula. Na sequência, explicamos sobre a importância do Programa de Residência Pedagógica (PRP). O PRP é uma iniciativa fundamental no contexto da Política Nacional de Formação de Professores, coordenada pela CAPES que visa aprimorar a formação dos estudantes de licenciatura por meio de atividades práticas realizadas em

escolas de educação básica. O PRP proporciona uma formação mais prática aos futuros professores, permitindo que eles vivenciem o ambiente escolar desde cedo. A imersão prática contribui para a reflexão sobre a teoria acadêmica e sua aplicação na prática docente. Na seção 3, chegamos ao ponto de análise do objeto de estudos deste trabalho - o Novo Ensino Médio (NEM) e os Itinerários Formativos no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017). O NEM, última etapa da educação básica, organiza-se em quatro grandes áreas do conhecimento, mas de acordo com os estudos realizados nessa pesquisa, enfrenta desafios na implementação, como o aumento da carga horária, a desigualdade entre redes pública e privada, e a falta de estrutura para os itinerários formativos. Foi descrita a metodologia utilizada para investigar o problema de pesquisa deste trabalho. Iniciamos com as definições de pesquisa de autores como Gil (2002), Silveira e Córdova (2009). O tipo de pesquisa deste trabalho foi definido como de caráter descritivo-explicativa, o objetivo é buscar compreender conflitos na rede estadual de ensino. Nesta seção abordamos ainda os métodos de procedimento na pesquisa que visam fornecer ferramentas para garantir objetividade e precisão no estudo das tendências sociais. Gil (2002) descreve vários métodos a serem utilizados, mas neste estudo consideramos apenas o uso dos métodos observacionais e comparativos para identificar padrões e relações entre teoria e prática. Por fim, esta pesquisa foi classificada como uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico, já que são discutidas as características da análise qualitativa, destacando a multifatorialidade do processo. A coleta de dados incluiu questionário estruturado, observações e análise de documentos bibliográficos para um melhor entendimento do problema. Já no âmbito da pesquisa etnográfica, foi salientado seu potencial na educação ao ser centrada no trabalho de campo. Em resumo, tanto na pesquisa qualitativa quanto na etnográfica, o pesquisador desempenha um papel multifacetado. Foi possível perceber nas observações em sala de aula que existe um conflito entre a proposta do material de aperfeiçoamento (MAPPA) em relação à prática dos professores, pois eles não utilizavam esse documento referencial como base para ministrarem suas aulas. Podemos considerar a ausência de formação complementar como um dos fatores de impacto em relação ao enfrentamento dos desafios nessas disciplinas do novo ensino médio, como também a percepção formada pelo senso comum de que o material de aperfeiçoamento não se adequaria à realidade dos alunos, ou seja, os docentes da escola do presente estudo optaram

por desconsiderar a utilização do material de aperfeiçoamento e seguiram seu próprio planejamento para os itinerários formativos, mesmo que isso implicasse em seguir a proposta da disciplina base de língua portuguesa.

## **2 COMPREENDENDO O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Nessa seção, abordaremos o tema “currículo na educação básica”, explorando diferentes perspectivas teóricas ao longo do tempo a fim de compreender qual é o modelo de currículo abordado na escola da presente pesquisa. Os teóricos principais mencionados incluem Sacristán (2019), Pimenta (2002) e Silva (2007). Em busca de compreender o processo de constituição de currículos, iremos analisá-lo ao longo do tempo e a partir disso, buscaremos depreender a sua influência nas ações docentes atuais. De início iremos definir o que é o currículo para um entendimento inicial. Para Sacristán (2019, p.101) “o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das intervenções que nele se operam”, portanto, o currículo vem para diversificar o currículo, para planejar as práticas pedagógicas e replanejar as ações escolares. Para Sacristán (2019, p.101), o currículo é o documento de direcionamento das ações dentro no âmbito escolar; ele cria campos de ações diversas em torno de si mesmo sobre os mais amplos aspectos, a saber: administração escolar, ações culturais e sistêmicas, métodos de avaliação, estrutura do saber, assim como reflete seus ideais nas funções dos professores, como: conteúdos a serem ministrados de acordo com as séries e livros a serem utilizados. Entretanto, no âmbito educacional, os profissionais não dependem apenas desse documento ordenado, eles buscam teorias extracurriculares como forma de complementar o conteúdo programático. Assim como a BNCC (2017) e o PPP, o currículo está mais para um documento condutor que serve como base e direcionamento em caso de ambiguidades no contexto escolar, bem como em qualquer outra ação que envolve sujeitos sociais, existe a possibilidade de fuga da teoria a partir da prática em sala de aula. Reconhecendo essa particularidade, o currículo não é visto como algo tangível, nem como meio de determinação fixa, mas histórica. Pimenta (2002) argumenta que o currículo não deve ser visto apenas como um conjunto de conteúdos ou materiais a serem transmitidos aos alunos, mas como uma prática social. Isso significa que o currículo é construído e influenciado pelas interações entre professores, alunos, comunidades e contextos culturais. Nesse sentido, para Pimenta (2002, p. 71) é necessário pensar novas lógicas de

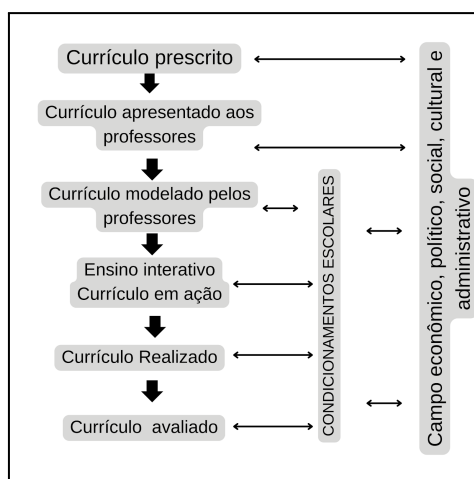
organização curricular, pois o currículo tradicional já não é mais cabível na sociedade contemporânea, a saber:

O currículo tradicional-rol de disciplinas organizadas umas das outras, sem nexos com a realidade-, não dá conta de trabalhar o conhecimento nas complexas relações sociais do mundo hoje, pois [...] o conhecimento tem que servir para conhecer o mundo, para vinculá-lo ao universo.

Por conseguinte, Pimenta (2002) defende que o currículo deve ser cada vez mais rico, englobando aspectos sociais, econômicos e diversos para garantir que os alunos tenham não só uma formação básica nas diversas áreas do conhecimento, mas também, de mundo. Isso nos faz entender que o currículo passou e passa constantemente por adaptações e reformulações ao longo da história.

Sabendo-se que o currículo é resultado de uma construção histórica, é necessário compreender essa relação sujeito/currículo/prática, de acordo com os conceitos dos diferentes tipos de currículo, defendido por Sacristán (2019), especificamente, o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e por fim, o currículo avaliado. Assim, como mostra a imagem abaixo, o pedagogo buscou exemplificar a objetivação do currículo em seu processo de desenvolvimento.

Figura 1 - O currículo e o seu processo de desenvolvimento.



**Fonte:** Autoria própria.

De acordo com o gráfico acima, o currículo prescrito estabelece relação, de acordo com a própria denominação, com o ato de prescrever, ou seja, levar em consideração as recomendações a que está submetido, como: escolaridade obrigatória, ordenação do sistema curricular e elaboração de materiais, além de ser o elemento principal que liga os campos individuais do ser às outras grandes áreas curriculares. Para currículo apresentado aos professores, busca-se traduzir aos docentes os significados da prescrição original, pois a prática é considerada complicada partindo dos pressupostos iniciais, então a ideia é apresentada, para que seja possível moldá-las e levá-las à prática.

O conceito de currículo moldado pelos professores, leva em consideração o docente como agente ativo na concretização dos conteúdos, a sua função nesse sentido é moldar a partir de sua cultura profissional as propostas designadas seguindo as ideias prescritivas, e funcionando, de certa maneira, como tradutor das recomendações fornecidas no currículo oficial, ou seja, o professor molda as instruções até a chegada aos discentes.

O currículo em ação, é a ideia prática guiada pela teoria e moldada pelo professor através de suas práticas, sustentando-se assim as ações pedagógicas propostas. É nesse âmbito que ocorre a implementação das contribuições curriculares prescritivas. O currículo realizado é tido como consequência da prática; dele obtêm-se efeitos como forma de resposta a ação desenvolvida. Esses efeitos são considerados rendimentos para o sistema de avaliação pedagógica e a partir desses rendimentos é formulado a ação avaliativa.

Nesse sentido, o currículo avaliado tem o sentido, propriamente estabelecido, de avaliar os aspectos do currículo para com os docentes, funcionando como controle de quem o elaborou e que perpassa por aspectos culturais e ideológicos, além de teorias pedagógicas. A ideia do currículo avaliado é a mesma utilizada atualmente nos ambientes escolares e espera-se resultados a serem valorizados. As práticas em cada fase citada anteriormente fazem parte dos elementos que intervêm na prática pedagógica socialmente dirigida, pois "a educação reflete processos sociais e culturais exteriores" (SACRISTÁN, 2019, p. 106).

Para Silva (2007, p.15), "o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes e se define aquela

parte que vai constituir, precisamente, o currículo". Assim sendo, é caracterizado como um amontoado de conhecimentos selecionados previamente. As teorias do currículo buscam justificar o motivo de serem selecionados alguns entre outros nesse meio.

Remetendo a ideia de elemento formativo socialmente constituído, Silva (2007), associa as teorias do currículo a questões históricas, pois se o currículo é um documento norteador que perpassa o tempo, ele também perpassa sujeitos e suas ideologias, a saber: Teorias tradicionais, Teorias críticas e Teorias pós-críticas. Nesse sentido, para Silva (2007, p.15) "a definição de teoria está associada a definição de discurso, assim como também a definição de perspectiva", pois, através de discursos de diferentes perspectivas construiu-se o ideal de currículo, e assim, essa ideia foi se mantendo ao longo do tempo, mais precisamente ao notar o distanciamento na relação teoria e prática.

Segundo o autor, o verdadeiro significado de currículo não é passível de captura, pois ele é variável. Para mostrar o que ele realmente é, depende da forma como ele vai ser definido mediante as teorias curriculares. Partindo para o significado etimológico literal, curriculum remete a pista de corrida. Silva (2007, p.15) cita que "no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos". Nesse sentido, é evidenciado a luta constante por conhecimento, e em contrapartida, são esquecidos os fatores ideológicos como a identidade do sujeito.

Compreendendo que a formação do currículo é construído historicamente, traçaremos um estudo das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. Essas teorias diferenciam-se pelo destaque que atribuem às relações de conhecimento, da cultura, da aprendizagem, da sociedade, em suma, à natureza humana no geral.

## 2.1 TEORIA TRADICIONAL

As teorias tradicionais de currículo tinham como principal característica não problematizar as instituições de ensino e os processos de configuração do currículo no que tange a vida do sujeito, ou seja, a relação do sujeito em relação a construção do currículo e o processo de aprendizagem eram fatores considerados heterogêneos no âmbito educacional. Nesse sentido, foi um período histórico em que se desconsideravam as questões econômicas, políticas e culturais que, em

suma, formavam um currículo e focava-se apenas no documento oficial de conteúdos que deveriam ser ministrados, sem considerar toda a estrutura de seleção que está por trás das escolhas curriculares.

Por conseguinte, o modelo de currículo está centrado em uma perspectiva tecnicista e de controle dos sujeitos, nas palavras de Silva (2007, p.148):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Portanto, as teorias tradicionais do currículo foram desenvolvidas em moldes capitalistas, o que resultava em formar o sujeito para o mercado de trabalho, sem questionamentos ao sistema.

Baseando-se nas ideias de Bobbitt (1918), a teoria tradicional buscou neutralidade e esteve focada em apontar os objetivos da educação escolarizada, ou seja, buscava formar o trabalhador especializado ou oferecer à população uma educação geral, pois, se no debate há questionamentos acerca da finalidade da escolarização em massa, o que seria de fato ensinado na escola? "habilidades básicas de escrever, ler, e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para ocupações profissionais?" Silva (2007 p. 22). Dentre esses questionamentos, é possível compreender a busca por um método para se chegar a um objetivo final, Bobbitt compara a escola a uma indústria, no sentido de especificar precisamente o resultado que se espera obter.

Silva (2007) explica que segundo Bobbitt, principal teórico da teoria tradicionalista, o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto uma empresa econômica, e que por isso não havia preocupação em discutir a função final do ensino. Para Bobbitt, não havia motivos para debater a finalidade desse processo educacional, pois esses pontos eram resolvidos na própria vida adulta, tudo deveria se encaixar nesse sentido. O que deveria ser feito seria um mapeamento onde estariam descritas quais habilidades seriam necessárias para as diversas ocupações profissionais, e dessa maneira seria possível organizar um currículo que fosse amparado nas aprendizagens pretendidas.

De acordo com as contribuições de Silva (2007), as teorias tradicionais do currículo surgem para romper com a ideia humanista de educação, buscando centrar-se no ensino autoritário do professor, visando apenas a valorização do conteúdo e reconhecendo uma educação centrada no professor como figura que deve dominar os conteúdos. Já para o aluno, é fixada a ideia de ser como uma caixa vazia, que apenas recebe o material e se apropria dele. Nesse sentido, no âmbito teórico tradicionalista de currículo, é nitidamente defendido um processo de mecanização do ensino. Assim como em uma fábrica é feita uma linha de produção, a escola deveria seguir com funções pré-estabelecidas e seguir normas de acordo com a função designada.

Nesse sentido, a escola é comparada a uma empresa que busca incessantemente por resultados, desconsiderando o sujeito que está do outro lado do processo; o intuito é a busca pela eficácia. Esse modelo de escola/empresarial parte da ideia de Frederick Winslow Taylor, que consolidou o taylorismo ao âmbito educacional através das ideias de Bobbitt. De acordo com Silva (2007, p.25):

Ralph Tyler consolidou a teoria de Bobbit quando propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados.

Com um forte grau de influência e importância sobre vários países, inclusive no Brasil, as contribuições de Tyler sobre o currículo explicaram quais os objetivos que a escola deveria alcançar, além das experiências que contribuíram para alcançá-las e a maneira mais eficaz de organizá-las. Para Tyler o currículo é essencialmente técnico, e por isso necessita de métodos para ser desenvolvido.

Seguindo a linha tradicionalista de currículo, Dewey baseia sua teoria amparada nos conceitos democráticos do ensino. Para ele, o currículo deveria enriquecer os interesses e as experiências de crianças e jovens, pois era considerado de mais importância valorizar a vivência que formar para o mundo capitalista. As ideias de Dewey não foram desenvolvidas posteriormente, pois naquela época se valorizava o currículo que tinha o objetivo de formar os sujeitos

para as demandas do mercado de trabalho. Essa visão só muda com a chegada das novas teorias críticas.

## 2.2 TEORIAS CRÍTICAS

A década de 1960 foi marcada por muitos movimentos sociais e culturais em todo o mundo, como os movimentos de independência das antigas colônias europeias, os protestos contra a guerra no Vietnã, o movimento feminista, a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, a liberação sexual, os protestos estudantis na França, além de vários outros movimentos libertários que aconteciam na mesma época em outros países. Foi nesse cenário de instabilidade libertária que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em questão o pensamento e a estrutura tradicionalista educacional.

A partir da década de 1970, os autores passaram a criticar a ideia de currículo tradicional, pois, a sociedade estava passando por inúmeros movimentos de diversidade para além dos muros da escola. para Silva (2007, p.30) “as teorias tradicionais eram teorias de aprovação, ajustamento e adaptação”, as teorias críticas eram “de desconfiança, indagação e mudança radical”.

As teorias críticas representaram uma abordagem analítica e crítica ao currículo escolar, pois questionaram as suposições subjacentes e as estruturas de poder que moldavam o currículo educacional, destacando as maneiras pelas quais o currículo passava a reproduzir desigualdades sociais, culturais e políticas. As teorias críticas do currículo afirmavam que o currículo não é neutro nem objetivo, mas sim uma construção social que reflete os valores e interesses da sociedade em que está inserido. Ele é moldado por relações de poder e ideologias dominantes.

As ideologias dominantes atuaram desde as teorias tradicionais, mas somente a partir daquele dado momento de criticidade global foi colocado em debate a relação implicada de desigualdade no âmbito educacional. Sobre essas relações ideológicas, Silva (2007, p.32) diz que “a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar”. Nesse sentido, existia um mecanismo seletivo que fazia com que os sujeitos que estavam nas classes subordinadas não conseguissem atingir o nível das classes dominantes, tudo isso se dava através da organização curricular.

Para as teorias críticas, mais importante que o processo de fazer o currículo, era o de compreendê-lo porque pensar sobre como as ações escolares atingiam os sujeitos era uma particularidade considerada inédita na época, pois, na teoria tradicionalista os sujeitos deveriam ser formados em saberes tecnicistas e não em sujeito social. O currículo era considerado um importante instrumento de transformação social através dos conteúdos selecionados, podendo trazer mais criticidade à vida do sujeito. Em suma, todos os aspectos críticos que estavam em diálogo nesse momento histórico tinham como objetivo serem desenvolvidos nos anos seguintes, dando início assim às teorias pós críticas.

Alguns autores, dos mais diferentes campos de estudo, contribuíram direta ou indiretamente com a construção da ideia de um currículo crítico. Dentre os principais autores e obras, podem-se ressaltar Louis Althusser (“A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado”), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (“A reprodução”) e Paulo Freire (“Pedagogia do oprimido”) (SILVA, 2007).

O trabalho do filósofo Louis Althusser, em “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”, serviria de base para as críticas marxistas no âmbito educacional. Em seus estudos, o filósofo sustentou a ideia de que a escola é uma forma utilizada pelo capitalismo para conservar sua ideologia, porque atinge toda a população por um grande período de tempo. Para isso, faz-se necessário compreender como a escola prega a ideologia. Nesse sentido, Silva (2007), explica:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia por exemplo; seja de uma forma mais indireta através de disciplinas mais “técnicas” como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas a submissão e a obediência enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar.(p.31-32)

Assim sendo, esse processo de separação entre as classes sociais através do currículo é o que permite que as crianças das classes dominadas sejam excluídas da escola antes de chegarem a níveis de habilidades próprias das classes dominantes. A escola era fundamentalmente uma esteira de seleção, onde os melhores frutos eram selecionados para comandar e os considerados insignificantes eram comandados.

Silva (2007, p. 33) discute o papel da escola nesse modelo capitalista de ensino ao dizer que "as escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação". Nesse sentido, as escolas destinadas a filhos de classe superior de níveis maiores eram instigados a desenvolverem autonomia, pensamento crítico e incentivados a comandar os sujeitos subordinados, esses sendo educados a obedecer ordens no sistema capitalista, sem questionar. Nesse sentido, as relações entre as classes sociais se mantêm e permanecem a perpetuar-se.

Dentro dessa perspectiva, Paulo Freire (2003), apesar de não discorrer propriamente sobre currículo, desenvolveu táticas de ensino em relação ao conteúdo, considerando a classe a que se destinava. Em seu livro pedagogia do oprimido, o autor procurou dar instruções detalhadas de como desenvolver um currículo que fosse capaz de refletir uma "educação problematizadora", "emancipatória". Freire defende que é necessário refletir e repensar os "conteúdos pragmáticos", pois é a própria experiência dos educandos que irão revelar "temas significativos" que, por conseguinte, revelarão conteúdos programáticos a serem trabalhados.

O educador Paulo Freire (2003), fez sua crítica ao currículo tradicionalista ao denominá-lo como "educação bancária", ao comparar os alunos a receptores passivos de conhecimento, ou seja, os discentes estavam ali tal como um banco, apenas a receber o valor/conhecimento que viessem a depositar. Em suas contribuições, Paulo Freire (2003) usa das próprias experiências de seus alunos para definir os conteúdos programáticos, com o objetivo de tornar o conhecimento significativo para quem aprende.

Os autores dessa época de criticidade histórica educacional, defendem que não é possível continuar a mediar ações que contribuem para perpetuar essa diferença entre as classes sociais; o currículo é um importante instrumento de combate às injustiças, além de ser um meio de mudança social, levando em consideração que os conteúdos curriculares sejam programados visando ao interesse dos estudantes.

## 2.3 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

As teorias pós-críticas surgiram no início das décadas de 1970 e 1980, em consonância aos debates globais que envolviam manifestações e expressões culturais. Esses movimentos davam ênfase ao termo definido como multiculturalismo. De acordo com Silva (2009, p. 85) “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional.” Nesse sentido, surgiram dois campos de concepções diferentes acerca do currículo: a liberal ou humanista, e a mais crítica.

Na concepção liberal ou humanista do multiculturalismo, foram considerados valores como a tolerância, o respeito e a convivência harmônica entre as culturas, pois “deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA 2007, p. 86). Nas concepções pós-críticas do currículo as diferenças são consideradas relevantes no processo linguístico-discursivo por ser uma característica natural do sujeito e que é socialmente produzida.

Sobre as diferentes concepções a serem consideradas no currículo, Silva (2009, p. 89) diz:

[...] a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão [...]. Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas “minorias” – negros, mulheres, homossexuais.

Essa reflexão acerca das diferenças evidenciadas nos estudos curriculares da linha pós-crítica, faz emergir novas possibilidades de inclusão no currículo, como a inserção dos autores considerados como minoria nos contextos escolares e um currículo igualitário entre homens e mulheres, além de considerar os aspectos de raça, etnias e as teorias queer. Com todos esses movimentos relacionados à diversidade ganhando força, é chegada nas teorias do currículo também essa revolução.

Nesse sentido, o currículo passa a ser discutido de forma a incluir esse grupos minoritários. Assim, o movimento pós-crítico do currículo foi formado pelos próprios sujeitos que passaram pelo processo da ausência de um currículo pensado

nesse grupo, a saber: gays, lésbicas, mulheres, e negros. Com isso, o currículo procura integrar ações relacionadas às minorias a partir das teorias pós críticas, mas, é necessário compreender que essas teorias não têm o poder de curar a sociedade dos preconceitos relacionados a esses grupos mas, de atuar de forma preventiva às supostas ações preconceituosas que porventura venham a acontecer na escola.

Nesse sentido, a escola procurou estabelecer uma revolução dentro do currículo tradicionalista existente que possa acompanhar as mudanças que estão ocorrendo na sociedade, pois o fato do currículo não ser pensado levando em conta esses processos extraclasse põe a escola em uma posição de injustiça e desigualdade. Em vista disso, Silva (2007, p. 90) comenta: “não haverá 'justiça curricular' se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria”, pois a educação é um importante instrumento de luta contra as injustiças curriculares em busca de equidade educacional.

Compreendendo que o currículo é constituído ideologicamente a partir das teorias críticas e pós-críticas, não é possível pensá-lo de maneira inocente, pois Segundo Silva (2007, p. 150): “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” A fim de compreender como esses processos ocorrem dentro da escola, vamos analisar o Projeto Político Pedagógico, a fim de compreender qual concepção de currículo perpassa a sua proposta curricular.

## 2.4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR

Nesta seção, iremos abordar o Projeto Político Pedagógico da escola desta pesquisa, este documento foi crucial na elaboração de uma gestão democrática da escola. Foram destacadas algumas concepções relacionadas à educação, Quanto à formação de professores, o PPP destaca que a responsabilidade em buscar a fundamentação necessária para refletir sobre suas práticas profissionais é de responsabilidade dos docentes, mesmo em meio às novas mudanças.

Com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em 2022, através da Lei 13.415/17, o currículo passa a ser reconfigurado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), na busca de atender desde as novas necessidades educacionais à formação completa do aluno, tanto no âmbito educacional quanto do social, unindo: sujeito, escola, família e sociedade, de modo que todos esses campos possam se articular para que seja cumprido o que é proposto nos documentos oficiais.

Os documentos oficiais passam a nortear as alterações a serem realizadas no currículo escolar, contudo, as instituições de ensino básico possuem autonomia para modificar os componentes auxiliares de acordo com a disponibilidade no quadro docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), A Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) e o Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas – RECEB, passam a funcionar como documentos condutores e, a partir destes, as escolas desenvolvem a organização do planejamento escolar e a elaborar seus currículos, de modo a concretizar essas informações no Projeto Político Pedagógico (PPP).

O Projeto Político Pedagógico é o documento oficial e individual da escola e mantém toda a organização e planejamento curricular, tendo como principal objetivo desenvolver as atividades propostas pela comunidade escolar, levando em consideração a realidade em que estão inseridos. É um documento norteador; é o rumo a ser seguido dentro da escola. Portanto, o PPP organiza as ações escolares como um todo.

O PPP é considerado definidor de critérios para a organização curricular e a seleção dos conteúdos, embora seja considerado documento formador/norteador das políticas integrativas, amparado na legislação que estabelece prescrições mais amplas, em termos dos fundamentos, princípios e orientações. Reforçando essa afirmativa Gadotti (1997, p. 34) assegura que:

O Projeto Político Pedagógico da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e depois essa pessoa que pode executá-lo. Assim realizada, a eleição de um diretor se dá a partir da escolha de um Projeto Político Pedagógico para a escola.

Nesse sentido, é perceptível a dimensão que o Projeto Político Pedagógico tem na escola, pois está inserido num cenário marcado pela diversidade. Ao elaborar um documento de grande relevância como o PPP, a presença e colaboração de toda a comunidade escolar é imprescindível, pois no regimento do projeto existem ações que interferem na sociedade como um todo.

Ademais, para elaboração desse documento de referência, é necessário que a instituição de ensino mostre sua posição em relação às principais concepções que ligam o currículo ao objetivo final, a saber: Concepção de educação, Concepção de ensino, concepção de ensino e aprendizagem, Concepção de currículo, Concepção de avaliação, além da concepção de formação de professores, considerada neste estudo de grande relevância.

Compreende-se que a definição de educação vai além da estrutura física; é um espaço onde é possível a reflexão dos diversos aspectos que constitui a sociedade, os diferentes sujeitos e suas próprias ideologias. Segundo o PPP (2023, p.74), a concepção de educação para a escola, é “o processo que acontece em todos os espaços sociais de diferentes formas de relacionamento humano com o propósito de formar integralmente o ser humano nos aspectos físico, intelectual e emocional [...]” Assim, é perceptível que no documento oficial existe o intuito de formar o discente como um todo, unindo os três aspectos anteriormente mencionados.

Desse modo, a escola precisa ser compreendida para além do espaço estrutural, reconhecendo-a como um espaço para socializar os conhecimentos e formar sujeitos autônomos e críticos que se posicionem diante de situações a que sejam submetidos. Procura-se formar sujeitos que conheçam e se envolvam na sociedade, enquanto cidadãos participativos da sua realidade e construtores de suas próprias histórias.

De acordo com o PPP (2023, p.75), o ensino deve ser concebido como:

"processo interativo entre aluno, professor e escola na busca da construção e reconstrução do conhecimento sistematizado, a fim de desenvolver competências e habilidades que garantam o desenvolvimento integral dos estudantes”.

Já para aprendizagem, no PPP (2023, p.75) é estabelecida a definição de que a educação, é:

"o resultado dos conhecimentos adquiridos ou disseminados através do desenvolvimento de competências adquiridas no processo de construção pessoal e nas transformações de elementos sociais e culturais transmitidos, que mobiliza elementos cognitivos, afetivos, estéticos, lúdicos, sociais e físicos".

Assim sendo, a formação do estudante é pensada de maneira completa e complexa pois são considerados todos os aspectos do sujeito, como: os aspectos afetivos, sociais, culturais, emocionais, cognitivos, econômicos e políticos, ou seja, o ser humano por inteiro. A complexidade dos aspectos mencionados se dá por "prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento". (Morin, 2005, p. 176).

Ainda Sobre a complexidade que faz parte do mundo escolar, Pimenta (2002, p. 65) baseada em conceitos de Edgar Morin (1993) comenta:

O conhecimento não reduz a informação. Ela é um primeiro estágio dele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com inteligência, a consciência ou a sabedoria.

Dessa maneira, compreendemos que a informação passa por três estágios, aqui considerados para chegar ao ponto de se transformar em conhecimento adquirido. Logo, estudar é um processo complexo do qual se inicia, permeia e é finalizado ao chegar próximo ao seu objetivo que é adquirir conhecimento por fim, ter esse conhecimento avaliado. Vejamos como o PPP concebe a fase final dos processos que fazem parte do currículo na aprendizagem, a avaliação.

A concepção de avaliação presente no PPP (2023, p. 76) da escola estadual analisada é definida como um "processo contínuo de acompanhamento do desempenho do aluno, considerando o nível real em que ele se encontra e os avanços que vão ocorrendo ao longo do processo ensino – aprendizagem, diagnosticando e mediando suas dificuldades." Assim, sabe-se que a avaliação é o resultado final de várias ações que foram desenvolvidas na escola.

Sabendo-se que todas as concepções acima descritas moldam o currículo, vejamos agora a definição de currículo segundo o PPP (2023, p. 76) da escola em estudo. Para ela, o currículo é concebido como:

“Elemento político inerente do poder que determina as ações da escola e os conteúdos a serem trabalhados de forma oculta e explícita, considerando o contexto nacional e multicultural que vai favorecer a construção dos conhecimentos de forma organizada num determinado período de tempo.”

Nesse sentido é retomado o conceito de currículo oculto, que na definição dada por Silva em (2007, p. 78). categoriza as aprendizagens que não fazem parte do currículo oficial como ocultas, assim, remetendo o conceito a aprendizagens sociais e extracurriculares que emergem durante a sala de aula.

Por fim, vejamos a concepção de formação de professores, de acordo com o PPP (2023, p.76):

A formação deve ser um trilha na qual os cursistas devam buscar a fundamentação necessária para que possam refletir sobre sua prática, ou seus fazeres, em suas atividades profissionais, sejam elas dentro ou fora das salas junto às crianças.

Assim, foi possível perceber que o PPP leva a responsabilidade da formação continuada para os professores, o documento afirma que é papel do docente buscar a fundamentação teórica necessária para que seja possível refletir sobre suas práticas pedagógicas e profissionais na escola. Mas, de acordo com as contribuições de Pimenta (2002, p. 74) “O desenvolvimento profissional deles aponta para o espaço institucional escolar. O desenvolvimento institucional da escola é a condição para o desenvolvimento profissional dos docentes.” Por conseguinte, o ambiente escolar é um espaço considerável de aprendizagens no âmbito da formação de professores, esse processo de formação não é dissociado do ambiente escolar, ele acontece mutuamente no processo de ensinar e aprender.

## 2.5 A BNCC E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO BÁSICO

Nessa seção, iremos abordar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi estabelecida em 2017, buscando aprimorar a qualidade da educação básica no Brasil, abrangendo assim a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC busca além da transmissão de conteúdos, enfatizando a formação

integral dos alunos, incluindo aspectos socioemocionais, pensamento crítico e promoção da cidadania.

A BNCC foi elaborada com o objetivo de promover a qualidade da educação em todo o país. É um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos da educação básica no Brasil devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. A BNCC abrange três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada uma dessas etapas tem suas próprias especificidades. É importante ressaltar que a BNCC foi desenvolvida em conjunto com a sociedade, incluindo educadores, especialistas, gestores educacionais e a participação de diferentes regiões do Brasil.

O documento é dividido em grandes áreas de conhecimento e organiza o currículo em diferentes áreas, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Cada uma dessas áreas tem suas próprias competências e habilidades específicas. E, por fim, temos a presença de eixos estruturantes que são elementos que permeiam todas as áreas de conhecimento e contribuem para a formação integral dos alunos. São pontos do currículo que incluem temas como ética, sustentabilidade, diversidade, entre outros.

A base documental é organizada em tópicos de grande importância para a aplicabilidade no ensino e tem como principais pilares as habilidades e competências que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação. A esse conjunto de saberes Sacristán (2011, p. 7) diz que há uma facilidade em colocar esse método em circulação por meio de “linguagens e metáforas que nos levam a denominar de forma aparentemente nova aquilo que, até então, reconhecíamos de outra forma”, pois esse suposto novo método de ensino e aprendizagem não é inédito. Para o autor, a BNCC está indo além do domínio de conteúdos específicos, pois incluem aspectos como o desenvolvimento pessoal, social, cultural, científico e tecnológico.

Para cada aspecto de desenvolvimento sugerido pela BNCC são definidos os seus objetivos, bem como as competências e habilidades que os alunos devem adquirir. Além disso, a BNCC também orienta a organização dos currículos das escolas, servindo como referência para a elaboração de planos de ensino e atividades pedagógicas.

É importante ressaltar que a BNCC não determina como os professores devem ensinar, mas estabelece o que os estudantes devem aprender. Ela serve

como referência para a construção dos currículos escolares por parte das redes de ensino, escolas e professores, dando uma direção comum para a educação no Brasil.

Um dos principais objetivos da BNCC é promover uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, enfatizando a formação integral dos estudantes. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o estímulo ao pensamento crítico, a promoção da cidadania e o fomento à criatividade e à inovação.

Além disso, a BNCC também busca promover uma espécie de equidade educacional, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condição social, tenham acesso a uma educação de qualidade. Para isso, o documento estabelece diretrizes claras para o atendimento às necessidades educacionais específicas de cada aluno, incluindo aqueles com deficiência, transtornos de aprendizagem ou altas habilidades.

Macedo (2018, p. 28) critica a noção transmitida pela BNCC de ser “a base da educação brasileira”, a autora diz que esta base tão defendida pela BNCC é:

“o mesmo que (ou contempla) a educação que pretendemos dar às nossas crianças. Não fosse este um dos sentidos possíveis, o trocadilho não se aplicaria. A leitura mais benevolente, diz-nos que a educação é a base para outras conquistas, seja para o país, seja para cada um de nós. Ainda que se tenha construído em torno deste segundo sentido uma certa aura positiva, há, nele, a assunção de que a educação precisa, pragmaticamente, ser útil para algo que virá. Assim, ela é marquetizada, um bem a ser trocado no mercado futuro.”

A visão de Macedo (2018) atenta para o fato de que essa formação é realizada pensando na utilidade final do processo, ou seja, em atender as demandas do mercado de trabalho que atualmente busca sujeitos pluralizados. Assim, a Base começou a ser vista como um produto neoliberal e que atende à formação dos estudantes para atender as demandas mercadológicas. Para Macedo (2018, p. 32), “o sentido de seu destaque seria, talvez, apenas fortalecer o imaginário de controle necessário à implementação de um currículo formal centralizado”.

De modo geral, ao passar a ideia de um currículo formal centralizado, a BNCC sugere a forma de se trabalhar nas escolas, mas o documento norteador

depende do engajamento de todos os agentes envolvidos na educação para ser efetivada, como: professores, gestores, famílias e comunidade em geral. Além disso, é fundamental que haja investimentos em formação continuada para os profissionais da educação, passando a apoiá-los na compreensão e aplicação das diretrizes propostas pelo documento.

Em suma, a BNCC representa no decorrer de suas orientações um importante marco na busca por uma educação mais inclusiva, equitativa e alinhada com as necessidades do século XXI. Mas, ao buscar promover uma formação integral dos estudantes e valorizar a diversidade no cenário brasileiro, alertando para a inclusão e/ou integração de todos os sujeitos, a BNCC se contradiz, pois existe uma lacuna entre universalização do ensino e as desigualdades sociais no país, e, pensando nesse sentido, as desigualdades seriam exaltadas ao seguir uma base pluralizada.

A essa educação que pensa em atender as demandas do mercado, ignorando a realidade social e dialógica dos educandos, Freire (1987, p.34) deu o nome de “educação bancária”, “para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. Assim, o modelo proposto pela BNCC desconsidera a realidade dos estados ao sugerir uma base nacional, o que implica em uma descaracterização do ensino básico.

Para que a educação esteja em consonância com o cenário brasileiro, Freire (2006, p. 45) diz que:

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue.

Para o educador, a escola é um local privilegiado pelas possibilidades de transformação. É local de dialogar e de escrever novas histórias, desde que se tenha meios para este fim. Atenta então para a necessidade de produzir saber dialogado com a realidade social da escola, o que não é realizado em prática, já que a BNCC pensa a universalização do ensino desconsiderando aspectos locais e logísticos da escola.

Nessa perspectiva, a implementação da BNCC impacta diretamente a formação de professores gerando desafios relacionados à adaptação curricular, métodos de ensino e avaliação. A imposição da BNCC pode resultar em uma deficiência nos currículos de formação de professores, limitando a flexibilidade necessária para abordagens mais inovadoras e adaptáveis. A dinâmica evolutiva da BNCC exige uma atualização constante por parte dos docentes, impondo desafios logísticos e financeiros às instituições de ensino visto que é imprescindível um exercício de gestão que venha a integrar esses pontos.

A BNCC desconsidera, em seus parâmetros, a gestão escolar como parte significativa no processo de aplicabilidade do modelo de base nacional. Libâneo (2007) alerta que é fundamental pensar nesse sentido e reconhecer a instituição escolar como um tipo de organização em que todas as atividades se integram, com o objetivo de possibilitar meios para que:

Ações sejam planejadas, organizadas e implementadas de forma compartilhada com os demais profissionais da escola, pois somente dessa forma, ele poderá: “Captar as ideias de todos os profissionais e com eles, em conjunto, desenvolver uma ação participativa; Comprometer todos os profissionais com os objetivos da busca da qualidade na escola.” (2007 p.132)

Nesse contexto, Libâneo (2007, p. 118) alerta para a responsabilidade da escola pública, pois “a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia;” além de exaltar a função social da escola ao dizer que também é necessário “trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-lo positivamente.” (idem)

Trabalhar os aspectos que permeiam a educação pública é imprescindível pois a BNCC e a formação de professores são elementos indissociáveis no processo de melhoria da qualidade da educação no Brasil. A implementação efetiva dessa base educacional depende, em grande parte, da capacitação e atualização constante dos educadores. Portanto, investir na formação de professores certificados com as diretrizes da BNCC é um passo fundamental para promover uma

educação mais inclusiva, equitativa e de excelência. Nesse sentido, a formação continuada dos professores passa a ser influenciada pela BNCC, exigindo a criação de programas de atualização que incorporem as novas diretrizes, garantindo que os docentes estejam em sintonia com as mudanças educacionais.

Diferentemente do proposto, vemos que a educação pública tem enfrentado desafios na implementação da BNCC e sugere perspectivas para aprimorar a formação e a prática pedagógica em conformidade com as diretrizes propostas. Nesse contexto, a formação de professores desempenha um papel crucial na busca por cumprir os parâmetros da BNCC e, conseqüentemente, alcançar o desempenho esperado no processo educacional, visto que o documento norteador da educação básica tem impacto significativo na preparação e atuação dos docentes.

Apesar da importância da formação de professores em relação à BNCC, destaca-se a necessidade de programas de formação mais flexíveis e contextualizados, que levem em conta a diversidade de realidades educacionais no país. Além disso, é fundamental investir em estratégias de formação que promovam a interdisciplinaridade e o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educadores.

A abordagem das competências socioemocionais, presente na BNCC, demanda uma mudança significativa na formação dos professores, que precisam ser capacitados para lidar com aspectos emocionais e sociais dos estudantes. A abordagem das competências socioemocionais, embora relevante, pode representar um desafio na formação, exigindo métodos específicos para o desenvolvimento dessas habilidades. A promoção da interdisciplinaridade entre as disciplinas, embora enriquecedora, encontra resistência em estruturas educacionais tradicionais, gerando desafios na revisão dos métodos pedagógicos.

A principal dificuldade no âmbito da formação reside na necessidade de readequação dos currículos dos cursos de formação de professores, que precisam garantir que os futuros educadores estejam preparados para implementação das diretrizes da BNCC, ponto este que não vem sendo aplicado à prática. O dinamismo da BNCC exige que os professores estejam continuamente atualizados, o que pode representar um desafio logístico e financeiro para as instituições educacionais.

Saviani (2021), educador renomado e referência no campo da pedagogia brasileira, apresenta críticas pertinentes à (BNCC) e às ideias pedagógicas no

Brasil. Suas análises, oferecem uma visão crítica e reflexiva sobre o cenário educacional do país. Sobre a educação, Saviani (2021, p. 5) numa perspectiva filosófica diz que “[...] é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada.” O autor critica a BNCC por sua tendência à homogeneização curricular dizendo que não é possível apresentar um currículo homogêneo para classes de alunos heterogêneos.

Saviani (2021) considera crucial repensar o currículo atual com um propósito que leve em consideração essa diversidade heterogênea. O argumento é de havia disparidade em relação ao que estava sendo refletido na BNCC, ao dizer que a diversidade cultural, regional e social do Brasil não foi refletida no documento. A ideia transmitida pela BNCC pode resultar na imposição de um currículo uniforme que não atenda às especificidades de diferentes contextos educacionais brasileiros.

Outro ponto importante na crítica recorrente de Saviani (2021) está relacionado à centralização do currículo. Ele argumenta que a BNCC concentra muito poder na definição dos conteúdos e objetivos educacionais, o que pode restringir a autonomia das escolas e professores na adaptação do currículo às necessidades locais e individuais. Nessa busca de atender as necessidades, Saviani (2021, p. 40) diz que o homem determina os objetivos educacionais a serem alcançados pela educação, não ao contrário, ao dizer:

“considerando-se que a educação visa à promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais. E essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto.”

Saviani (2021) atenta para o fato de ser desconsiderada essas individualidades ao ser promovido uma base nacional, sem ser dada ênfase ao sentido concreto do homem e suas necessidades, que são individuais. Nessa lógica, a BNCC poderia se beneficiar mais profundamente da compreensão dos processos históricos e sociais que permeiam a educação para uma melhor formulação de ideias. Saviani (2021) destaca a necessidade de uma formação mais crítica para os professores, contrastando com a ênfase, por vezes excessiva, dada à formação técnica. Ele argumenta que a formação técnica não é suficiente para promover uma educação transformadora e que é preciso fortalecer a capacidade dos educadores de compreender criticamente o processo educacional.

Para superar os desafios identificados, é crucial investir em programas de formação de professores que integrem de maneira eficaz os princípios e diretrizes da BNCC. Além disso, a valorização da prática reflexiva e da colaboração entre educadores pode contribuir para o aprimoramento contínuo da prática pedagógica. O uso de tecnologias educacionais e a criação de espaços de discussão e compartilhamento de experiências também se apresentam como estratégias a serem tomadas.

## 2.6 A BNC-PROFESSORES E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AO NOVO ENSINO MÉDIO

Nesta seção abordaremos as propostas da BNC-PROFESSORES (2019), documento de base norteadora que veio para fortalecer a formação de professores em consonância à BNCC (2017). Em busca de compreender o que seria esperado do papel dos professores em meio às novas perspectivas do ensino médio, analisamos as indicações desse documento.

A reforma do ensino médio no Brasil teve o objetivo de modernizar e adequar o currículo escolar às demandas do século XXI, proporcionando uma educação mais flexível e adequada às necessidades dos estudantes e ao mercado de trabalho.

Essa reforma foi promulgada pela Lei nº 13.415/2017, e algumas das principais razões que motivaram essa mudança, foram: desatualização do currículo anterior, altas taxas de evasão e desinteresse, flexibilização curricular, desafios na qualidade da educação, descompasso entre o currículo e as necessidades atuais, estímulo à formação técnica e profissionalizante, além de buscar a participação ativa dos estudantes.

Em uma espécie de resposta a essa série de desafios enfrentados pelo sistema educacional, o antigo currículo foi considerado desatualizado, por não acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas. Além disso, altas taxas de evasão escolar e baixo desempenho acadêmico indicavam a necessidade de melhorias. Segundo Saviani (2013, p. 437), a escola passa por um processo de reformulação que tem como objetivo “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade”. Em vista disso, a BNCC busca uma formação flexível e integral do indivíduo.

A flexibilidade curricular foi uma das principais mudanças, permitindo que os estudantes escolhessem itinerários formativos alinhados com seus interesses. Isso visava tornar o ensino médio mais atraente e relevante, preparando os alunos tanto para a continuidade dos estudos quanto para o mercado de trabalho. A integração do ensino técnico-profissionalizante foi incentivada, reforçando a importância dessa formação para a empregabilidade dos estudantes.

Outro ponto crucial foi a ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a atualidade, como pensamento crítico, comunicação e trabalho em equipe. Além disso, a participação ativa dos estudantes na escolha de seus percursos formativos, dando-lhes maior autonomia e envolvimento em seu processo educacional. Essa reforma buscou, em última instância, modernizar o ensino médio, tornando-o mais adaptável às necessidades contemporâneas e proporcionando uma educação mais alinhada com as expectativas dos estudantes e do mercado de trabalho.

Os objetivos delineados pela BNCC buscavam promover uma educação mais dinâmica, relevante e adaptada às necessidades individuais dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea. Mas, mudanças na escola indicam mudanças em toda a estrutura educacional, a começar pela formação de professores.

Saviani (2021) destaca a importância da formação continuada dos professores, ressaltando que essa é uma peça-chave para a implementação bem sucedida de qualquer proposta educacional, além de defender um papel central do professor como mediador entre o conhecimento sistematizado e os alunos. Além disso, ele discute abordagens críticas que diminuem o papel do professor para um mero facilitador, argumentando que a expertise do educador é fundamental para orientar os alunos na compreensão crítica do conhecimento.

A partir das mudanças previstas no contexto educacional brasileiro, o Ministério da Educação (MEC), implementa, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a BNC-Formação, com o principal objetivo de ser uma base de conteúdos a serem ensinados pelos professores em consonância com as competências e habilidades sugeridas pela BNCC.

Em busca de atender as recomendações da BNCC (2017) no Novo Ensino Médio (NEM), foi colocado em questão a formação de professores de forma interdisciplinar, pois, para ministrar disciplinas que relacionam diversas áreas do

saber é necessário conhecimento teórico dos conteúdos a serem lecionados, dado que não é possível transmitir saber do que não é de conhecimento próprio do professor.

Por conseguinte, a BNC-Formação atua como documento que norteia as ações referentes à formação de professores para esse novo cenário. Este documento descreve como as políticas existentes pressupõem a formação de um currículo dividido em grandes áreas de conhecimento, que permite pensar em uma perspectiva integrada às diferentes disciplinas escolares do ensino básico. De acordo com a BNC-Formação (2019, p. 17-18), a formação de professores tem como necessidade ser pensada destacando os seguintes princípios:

“1. A necessidade de superar nossa condição histórica de não atribuir a devida importância à formação de professores para a educação básica, visando à sólida formação para o exercício do magistério, aliada à construção de uma carreira digna.

2. Buscar avanços na construção da perspectiva que a docência é um trabalho com base tanto em conhecimentos e competências específicas, como em princípios e valores profissionais, postura que demanda uma formação inicial mais coerente, integrada e interdisciplinar.

3. Aproximar as instituições formadoras e as escolas. Os estágios em escolas, integrados à formação, merecem atenção especial. Importante é reconhecer que a atividade docente nas escolas é ponto fundamental na formação, sendo necessário que se cuide de oferecer experiências reais, bem orientadas e avaliadas, nas redes escolares aos futuros docentes.”

Nesse sentido, o documento busca evidenciar a importância de ter como prioridade a formação de professores buscando a consolidação de uma carreira e incentivando o exercício do magistério. O documento evidencia ainda a construção de profissionais em sentido integrado e interdisciplinar, além de exaltar a importância dos programas de formação de professores, como o Programa Institucional de bolsas de Iniciação à docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (PRP), que tem como razão principal aproximar o professor da escola.

A BNC-Formação (2019) tem como objetivo atender às necessidades da formação inicial dos professores que necessita estar em concordância com a BNCC (2017), indicando novos marcos para o desenvolvimento de habilidades e competências, dentre eles, alguns com mais relevância como: Domínio das competências da BNCC (2017), assim como o domínio do conteúdo a ser ensinado

e seu conhecimento pedagógico, que remete a grande dicotomia existente entre os cursos de licenciatura: teoria e prática.

Em suma, as orientações da BNC-Formação (2019) atenta para o grau de importância que deve ser dado à formação de professores em consonância à BNCC (2017), pois os professores precisam ter essa consciência de manter-se caminhando lado a lado com os movimentos que envolvem a educação.

Saviani (2021) fala sobre o insentamento no âmbito da formação de professores, comentando que o educador precisa estar em constante preocupação com a educação intencional, ao dizer:

Quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então tem-se a educação sistematizada. [...] ou seja: quando educar se apresenta ao homem como algo que ele precisa fazer e não sabe como fazê-lo. É isto o que faz com que a educação ocupe o primeiro plano na sua consciência, que ele, se preocupe com ela e reflita sobre ela. Quanto a nós, se pretendemos ser educadores (especialistas em educação) é porque não nos contentamos com a educação assistemática. Nós queremos educar de modo intencional e por isso nos preocupamos com a educação. (Saviani 2021, p. 47)

O insentamento na formação dos professores, na visão de Saviani (2021), está relacionado à falta de uma base teórica sólida, à desconexão entre teoria e prática, à ausência de uma perspectiva crítica que permita aos professores questionar e transformar as práticas educacionais fundamentadas. O educador destaca a importância de uma formação de professores que promova uma compreensão crítica da educação, capacitando os profissionais a analisar, questionar e transformar as realidades educacionais, contribuindo assim para a construção de uma prática pedagógica mais consciente e eficaz.

Buscando relacionar a BNC-Formação (2019, p. 18) à BNCC (2017), foram definidos marcos importantes no documento de formação de professores com o objetivo de dialogar os pilares que movem a educação: o ensino, o professor e o aluno. Os principais marcos que merecem atenção na formação docente a serem considerados nesses estudos, são:

b) Domínio das competências previstas na BNCC; (c) Domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico ou o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (CPC); (d) Conhecimento sobre o aluno e seu contexto; (e) Residência pedagógica em escolas certificadas; (f) Prática e ambiente de

aprendizagem; (g) Resolução colaborativa de problemas educacionais; (p) Conhecimentos sobre Arte e modos de utilizá-la visando a formação integral do estudando a partir de pressupostos de valorização das alteridades culturais e da diversidade de expressões artísticas do Brasil. (q) Conhecimentos sobre Ciência Básica objetivando a formação dos estudantes nos diferentes contextos sociais do Brasil tendo por princípio a diversidade epistemológica.

Percebe-se, com isso, que os cursos de licenciatura perderam a identidade, ao tentar formar professores unicamente voltados a saberes disciplinares isolados dos contextos oriundos da sala de aula. Este tipo de saber não é mais passível de compreensão nas novas práticas do ensino médio, que necessita de um saber diversificado e pluralizado.

Acerca dessa busca de saber pluralizado na formação de professores (PIMENTA, 2000, p.7) diz que: “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo”. Assim, concretiza-se o que a BNC-Formação busca, uma prática pedagógica integrada.

Saviani (2021), ao pensar uma prática integrada, enfatiza a necessidade de uma formação que seja crítica, reflexiva e que compreenda a educação como um processo social e político. Ele argumenta que os professores precisam ser capacitados não apenas com habilidades técnicas para transmitir conteúdo, mas também com uma compreensão mais profunda das estruturas sociais, culturais e políticas que permeiam a educação.

Esses processos encaminham-se para a prática do saber integralizado, pois apontam para a necessidade de compreender que a formação de professores atua de forma a unir saberes de todos os aspectos com a finalidade de abarcar as propostas oficiais da BNC- professores.

Sobre esse processo de construção de saber, primeiramente, Tardif (2012, p. 60) denomina: “à noção de "saber" um sentido que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamados de saber-fazer e de saber-ser.”, assim, indo de encontro ao que é proposto pela BNC-Formação (2019) e BNCC (2017), o educador reforça a importância do professor utilizar de conhecimentos para além da formação.

Reconhecendo a importância de compreender o que de fato vem a ser o saber, vejamos a concepção para a diversidade de saberes dos professores, por Tardif (2012, p. 64):

[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo "exteriores" ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano.

Tardif (2012), aponta para a indissociável relação entre vida profissional/pessoal/social do professor, que não está fora da formação, mas, ao contrário, os aspectos da vida são abarcados por essas relações e se associam na formação de professores. Além disso, orienta-se para a criação de programas específicos de formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, que contemplem os princípios da BNCC, garantindo uma formação sólida e alinhada com as expectativas do documento. Estimular a prática reflexiva e a colaboração entre educadores, criando espaços para a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, pode ser uma estratégia eficaz para a formação continuada.

A incorporação de tecnologias educacionais pode facilitar a atualização constante dos professores, oferecendo ferramentas e recursos que auxiliam na compreensão e aplicação prática da BNCC. A criação de fóruns, grupos de discussão e plataformas online que possibilitem o compartilhamento de experiências entre os professores pode ser uma estratégia efetiva para disseminar boas práticas e promover a adaptação à BNCC.

Evidenciando a importância da prática e construção de saberes na formação de professores, em decorrência do NEM e da BNCC, a BNC-Formação propõe quanto ao currículo dos cursos de formação, que seja destinada 800 horas do currículo de formação à programas de aprendizagem escolar, como: monitorias, estágios, e programa de residência pedagógica, cujo objetivo é associar o saber teórico à prática em sala de aula. Por conseguinte, é demonstrado a importância do programa residência pedagógica (PRP) na construção do saber e na identidade de professor em formação.

## 2.7 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

Nessa seção iremos explicar a importância do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação de professores, evidenciando que o PRP foi uma iniciativa fundamental no contexto da Política Nacional de Formação de Professores e que contribui, de certa forma, de maneira eficiente na busca por aprimorar a formação dos estudantes de licenciatura por meio de atividades práticas realizadas em escolas de educação básica.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um programa que visa complementar a formação de professores por meio de atividades práticas desenvolvidas em escolas de educação básica. Programas de formação como o PRP vem sendo de grande importância no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), tem o objetivo de aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciaturas.

As Instituições de Ensino Superior (IES) são submetidas à (CAPES) através de edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica, por fim, o edital é aberto à comunidade acadêmica para seleção de coordenadores, supervisores, preceptores e bolsistas.

O PRP proporciona uma formação mais prática, permitindo que os futuros professores vivenciem o ambiente escolar desde cedo. Essa imersão prática contribui para a reflexão sobre a teoria apreendida na academia e sua aplicação na prática. O objetivo principal do PRP é proporcionar uma imersão dos estudantes de licenciatura nas situações reais de ensino. Popularmente conhecidos como residentes, são supervisionados por professores da escola-campo e por professores da universidade, que orientam as atividades desenvolvidas durante o período de residência.

Compreender a realidade escolar é fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para enfrentar os desafios da sala de aula. O PRP busca contribuir para a melhoria da qualidade da formação de professores e auxilia a ter uma experiência mais próxima da realidade escolar, proporcionando aos futuros educadores uma visão mais ampla e contextualizada da prática docente.

O PRP geralmente envolve diversas etapas, como: a observação de aulas, o planejamento e a regência, além de promover a participação no desenvolvimento de projetos pedagógicos. Pimenta e Lima (2011, p. 55) apontam que desenvolver atividades práticas nas licenciaturas pode ser o lugar de espaço que tanto se almeja na prática de formação do professor, ao inserir

[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam as dificuldades.

Nesse sentido, existe no PRP o interesse de possibilitar a formação crítico-reflexiva do professor, remetendo a conhecimentos históricos em busca de identificar as dificuldades e trabalhar a fim de superá-las. Esse tipo de formação vai além de se trabalhar conteúdo programático e possibilitar a prática docente. É uma formação teórico-prática que tanto se almeja na formação de professores.

O residente, no PRP, atua participando da rotina escolar, em atividades promovidas neste ambiente e fora dele. É importante ressaltar que o programa de residência pedagógica tem um cronograma específico para ser trabalhado durante o período de 18 meses de vigência, abarcando assim os conceitos teóricos e práticos com o objetivo de oferecer uma formação completa dentro do programa.

Outro ponto de grande importância na formação de professores pelo PRP é o programa de sistema de bolsas para os residentes, professores e preceptores. Esse tipo de benefício é colocado no PRP com o objetivo de possibilitar a dedicação exclusiva no período de formação.

## 2.8 O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Nessa seção abordaremos o cenário contemporâneo do Novo Ensino Médio (NEM), que busca um caráter de ensino voltado a formar o aluno de forma integrada, e fazendo parte dele, os itinerários formativos que são disciplinas complementares que tem o objetivo de desenvolver habilidades e competências nos estudantes de acordo com o que sugere a BNCC.

Com o objetivo de universalizar o ensino, tornou-se pública a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), documento que norteia o ensino básico

no país, que tem como objetivo formar o aluno em competências e habilidades a fim de que, ao término do período escolar, ele esteja preparado para adentrar na vida trabalhista ou na carreira acadêmica. Essa divisão do currículo em competências e habilidades, é explicada na BNCC (2017) da seguinte forma:

[...] 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. (2017, p. 8)

Então, a BNCC (2017) ao definir competências e habilidades para a educação, evidencia que a formação do sujeito precisa andar com a educação profissional e deixa claro que vida e escola andam lado a lado nesse processo formativo. Assim, os itinerários formativos cumprem com essa tarefa, mobilizando conhecimento disciplinar e formação social.

Os itinerários formativos fazem parte das grandes áreas do conhecimento, tornando-se através do Novo Ensino Médio (NEM), um todo indissociável. Na BNCC (2017), o NEM está organizado em quatro grandes áreas do conhecimento, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), sendo elas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e, por fim, Ciências humanas e suas tecnologias.

Ainda de acordo com a LDB, o Ensino Médio é classificado como a etapa final da educação básica. Ele é definido como período de conclusão, como parte de uma etapa da escolarização que tem como objetivo principal a formação comum e universalizada para o exercício pleno da cidadania, fornecendo meios para progredir no trabalho e em estudos optativos posteriores.

A ênfase da lei que situa o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, implica compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização curricular e, sobretudo, estabelecer princípios orientadores para a garantia de uma formação eficaz dos jovens brasileiros, a fim de que sejam capazes de atender a seus diferentes anseios, para que reconheçam suas potencialidades e, principalmente, os desafios para inserção no mundo competitivo do trabalho.

O NEM é composto por mudanças que buscam integrar o ensino buscando formar sujeitos em saber, prática, noção de mundo e de cultura. Os

principais pontos a serem considerados são: em primeiro lugar, o aumento da carga horária dos estudantes, pois com o aumento da carga horária em formação extraclasse a escola passaria a funcionar em horário integral; A universalização da BNCC (2017) (2017), e a possibilidade de escolha dos itinerários formativos,

Conforme o Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Médio possui carga horária de 2.400 horas, sendo 800 horas por ano; com o Novo NEM serão 1.000 horas anuais, das quais 400 serão voltadas para os itinerários formativos. Neste modelo contemporâneo, a BNCC (2017) diz que os estudantes deverão escolher um entre 11 Itinerários Formativos disponíveis, nas áreas de Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Acerca da universalização do NEM, é importante compreender que essa reformulação é obrigatória para a rede pública de ensino estadual, mas, em contrapartida, a rede privada mantém o ensino permanece com a carga horária dividida entre todas as disciplinas, o que resulta em um efeito de desigualdade na formação dos adolescentes, principalmente ao término do terceiro ano, ao prestarem o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

É importante salientar que essa desigualdade aumenta ainda mais a discrepância entre os sistemas de ensino público e privado. Isso porque, ainda é exigido o cumprimento da BNCC (2017), mas não é um requisito obrigatório adotar disciplinas de Itinerários Formativos e Projeto de Vida em sua carga horária obrigatória, podendo assim, serem realizadas remotamente. Assim sendo, temos dois modelos de currículos referentes ao Ensino Médio sendo utilizados atualmente em nosso, pois o que vem gerando conflitos entre as instituições de ensino e os próprios cursos de formação docente.

Nesse sentido, o sistema privado de ensino tem a possibilidade de manter um currículo que prepare o aluno de maneira semelhante em todas as áreas do conhecimento, mantendo o complemento de atividades de forma online, o que possibilita uma formação muito mais geral e crítica e, por conseguinte, acentua a disparidade em relação aos alunos do ensino público. Esse é um dos pontos que necessitava de atenção após a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), visto que as políticas públicas buscam formas de diminuir a desigualdade social.

As desigualdades escolares entram em discrepâncias mais uma vez com a chegada de disciplinas voltadas para a formação complementar do estudante. Em

busca de formar os sujeitos em habilidades e competências, os conflitos na educação voltam para o seu principal pilar: a formação de professores. Nesse novo cenário, as eletivas de itinerários formativos chamam a atenção por serem consideradas disciplinas que fogem do tradicional currículo escolar, pois fazem com que o professor repensem os conteúdos designados a sua área de estudo.

Os itinerários formativos são denominados como o conjunto de caminhos ou rotas que os estudantes podem seguir ao longo do percurso educacional a fim de desenvolver habilidades, adquirir conhecimentos e alcançar objetivos de aprendizado específicos e fora do currículo tradicional da escola. Esses itinerários são frequentemente usados em sistemas educacionais para fornecer opções mais personalizadas para os alunos, de acordo com seus interesses e objetivos de carreira. O funcionamento deve ser organizado de acordo com a disponibilidade da escola, assim como é indicado na BNCC (2017, p. 468):

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...].

A ideia por trás dos itinerários formativos é fornecer um currículo flexibilizado no processo educacional, permitindo que os alunos escolham caminhos que melhor atendam às suas necessidades e metas individuais, assim, desconsiderando disciplinas que eles não se identificam. Embora essa abordagem possa ter vantagens, como a motivação dos alunos, pode também apresentar desafios e críticas importantes. Aqui estão algumas críticas mais pertinentes aos itinerários formativos: falta de infraestrutura nas escolas, formação adequada aos professores, aumento da desigualdade social e incerteza do futuro profissional devido à imaturidade.

Segundo a BNCC (2017), o novo currículo do ensino médio deve ser estruturado de forma a pensar na formação profissional e técnica do sujeito, o objetivo da escola agora é formar o sujeito para a vida. Sobre essa estrutura organizacional a BNCC (2017, p. 468) diz que:

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.

Nesse sentido, os itinerários formativos são considerados um meio de possibilitar o protagonismo dos sujeitos, levando-os a refletir e organizar seus projetos de vida, ou seja, além da formação profissional a BNCC (2017) instiga a busca pela formação do sujeito, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades específicas. A ideia inicial, segundo a BNCC (2017), é que os estudantes possam optar por um dos itinerários, mas, na prática e de acordo com as observações realizadas, essa ideia enfrentou dificuldades com a logística escolar, além de problemas na infraestrutura.

A formação em habilidades, de acordo com a BNCC (2017), é responsabilidade dos estados. Em Alagoas, o estado criou cartilhas, a fim de auxiliar os professores com as aulas dos itinerários formativos. O documento intitulado Corpo, saúde e linguagens está dividido em cinco componentes e cada um se aproxima de uma das grandes áreas a ser aprofundada. Neste estudo, focaremos nos tópicos do documento referente à área de linguagens, a saber: Expressões Artísticas e Design na qualidade de vida. Além desta, o documento conta com outros itinerários destinados a outras grandes áreas do conhecimento: Conservação do Movimento, Construindo Corpo e Emoção, Equilíbrio e Movimento e por fim, Fisiologia em Movimento, dentre outros.

O componente do itinerário Expressões Artísticas, tem como objetivo levar os alunos a analisar/criar/produzir movimentos artísticos que venham a envolver dança, teatro e circo. Já o itinerário Design na qualidade de vida tem como objetivo fazer com que os alunos participem de processos de criação em design inclusivo, utilizando os mais diversos recursos para o desenvolvimento de protótipos que venham a suprir as demandas investigadas no próprio itinerário.

O documento oficial planejado pelo governo do estado para servir como base para os itinerários formativos é denominado de Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA), e é basicamente por este material que o professor deve planejar e executar suas aulas. Cada componente tem

como carga horária 40 horas, sendo instituído uma aula por semana. Segundo o documento, o conteúdo pode ser ministrado por professores da área de Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa ou Educação Física.

Com relação aos itinerários formativos, que remetem às opções formativas do período ditatorial, apesar da propaganda que circula na mídia sobre a oportunidade de escolha pelo jovem, o texto da lei deixa claro que esses itinerários estão à critério dos sistemas de ensino, e não do aluno. Sobre os sistemas de ensino Saviani (1999, p. 122) afirma que educadores e, principalmente, os legisladores têm evitado a “questão relativa ao esclarecimento preciso do conceito de sistema” por ser considerado “algo constantemente referido mas cujo sentido permanece sempre implícito, supostamente compreendido mas jamais assumido explicitamente”.

Desse modo, saber a cargo de quem ficará os itinerários formativos é uma preocupação constante, já que o sistema de ensino em questão pode vir a não ofertar o itinerário formativo desejado pelo aluno, e pior ainda, o sistema de ensino pode vir a ofertar somente aqueles itinerários que os recursos, muitas vezes precários, permitirem.

Essa questão, faz-nos entender que não será o estudante quem vai escolher o itinerário com o qual possui maior afinidade; será o sistema de ensino a definir, conforme sua própria disponibilidade, o que cada unidade escolar irá oferecer. Essa medida, além de significar uma perda de direito e um enorme prejuízo com relação à formação da nossa juventude, fere a autonomia das escolas na decisão sobre seu projeto político pedagógico.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nessa seção evidenciaremos a importância da metodologia dessa pesquisa reconhecendo seu papel que é de orientar a escolha apropriada de métodos, detalhar a coleta e análise de dados, assegurando a ética na pesquisa. Além disso, a metodologia contribui para a credibilidade do trabalho ao permitir que os leitores compreendam o processo percorrido pelo pesquisador. Nesse sentido, a metodologia é um guia contínuo, possibilitando ajustes conforme a pesquisa avança.

A metodologia de pesquisa deste trabalho foi delineada, seguindo definições de autores como Gil (2002) e Silveira e Córdova (2009). A pesquisa é caracterizada como descritivo-explicativa, com foco na compreensão de conflitos na rede estadual de ensino, utilizando o método hipotético-dedutivo. Além disso, são abordados métodos de procedimento, sendo destacados os métodos observacionais e comparativos com o objetivo de identificar padrões e relações entre teoria e prática, conforme sugerido por Gil (2002).

#### 3.1 MÉTODOS DE ABORDAGEM

Segundo as palavras de Gil (2008), os métodos de abordagem na pesquisa científica têm como objetivo elucidar os procedimentos lógicos a serem adotados ao longo da investigação dos fenômenos naturais e sociais. Com base nisso, seguiremos para os métodos de abordagem na pesquisa.

Os métodos de abordagem na pesquisa desempenham um papel de grande importância na orientação e estruturação do processo investigativo. São ferramentas racionais e ordenadas que direcionam a reflexão e a experimentação dos pesquisadores, moldando a forma como abordam fenômenos complexos. Assim, exploraremos cinco principais métodos de abordagem na pesquisa: dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico.

O método dedutivo inicia-se com princípios gerais e leis para explicar fenômenos específicos. Essa abordagem, baseada na lógica dedutiva, parte de afirmações gerais aceitas como verdadeiras para decidir sobre a aplicabilidade em situações específicas. Proporciona uma estrutura lógica sólida e sistemática, sendo uma base comum em diversas disciplinas.

Por outro lado, o método indutivo opera de maneira ascendente, partindo de observações particulares para desenvolver teorias gerais. A cadeia de raciocínio estabelece uma conexão ascendente, do particular para o geral, permitindo uma visão holística e ampla do fenômeno em estudo.

O método hipotético-dedutivo inicia-se pela percepção de lacunas no conhecimento, levando à formulação de hipóteses que são testadas por meio de experimentação. Este método destaca-se por sua abordagem sistemática e pela capacidade de refutar e substituir hipóteses quando necessário.

A abordagem dialética introduz uma dinâmica distinta na pesquisa, envolvendo a ação recíproca, a contradição inerente ao fenômeno e a mudança dialética presente na natureza e sociedade. Fundamentada em princípios como unidade e luta dos contrários, transformação das mudanças quantitativas em qualitativas e negação da negação, a abordagem dialética reconhece a constante mutabilidade e complexidade dos fenômenos. Já o fenomenológico é o método pelo qual se busca resgatar os significados atribuídos pelos indivíduos ao objeto de estudo.

A escolha entre esses métodos depende da natureza do fenômeno estudado, dos objetivos da pesquisa e das questões a serem respondidas. A diversidade desses métodos reflete a riqueza da pesquisa científica, oferecendo aos pesquisadores uma variedade de estratégias para explorar e compreender o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, esta pesquisa apropria-se do método hipotético-dedutivo, pois a partir das observações em sala de aula constatou-se uma situação-problema, logo depois, partimos para a formulação de hipóteses com o objetivo de encontrar uma resposta, ou não, para esse problema.

### 3.2 MÉTODOS DE PROCEDIMENTO

Diferentemente dos métodos de abordagem, os métodos de procedimento, por vezes considerados em conjunto com as técnicas, são menos abstratos; representam etapas concretas da investigação. São também conhecidos como específicos ou discretos, estão diretamente relacionados aos passos técnicos que o pesquisador deve seguir em uma área específica de conhecimento. A escolha do método determina os procedimentos a serem empregados, tanto na coleta de

dados e informações, quanto na análise.

Segundo (GIL, 2008, p. 15) “Esses métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos, para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais.” Assim, a finalidade dos métodos de procedimento é fornecer aos pesquisadores as ferramentas necessárias para assegurar a objetividade e precisão no estudo dos fenômenos sociais. Ao mencionar “meios técnicos”, sugere-se que esses métodos envolvem uma abordagem sistemática e específica para coletar, analisar e interpretar dados sociais.

A ênfase na objetividade destaca a importância de evitar viés ou interpretações subjetivas, promovendo uma análise imparcial dos fatos sociais. Além disso, a busca pela precisão sugere a necessidade de métodos confiáveis e rigorosos para garantir resultados robustos. Em última análise, os métodos de procedimento são fundamentais para orientar o processo de pesquisa social, proporcionando uma estrutura metodológica que visa aprofundar o entendimento dos fenômenos sociais de maneira precisa e objetiva.

De acordo com as contribuições de Gil (2008), os métodos de procedimento mais utilizados, são: método experimental, método observacional, método comparativo, método estatístico, método clínico e método monográfico.

O método experimental envolve uma manipulação controlada de variáveis para observar os efeitos resultantes, enquanto o observacional se concentra na observação direta de eventos sem intervenção. O método comparativo destaca-se pela análise de diferenças e semelhanças entre diversos elementos, buscando identificar padrões e relações. Por sua vez, o método estatístico utiliza a teoria da probabilidade para interpretar dados, considerando-os como provavelmente verdadeiros.

Já o método clínico baseia-se na relação profunda entre pesquisador e pesquisado, muitas vezes explorando estudos de caso para compreender experiências individuais. No método monográfico o pesquisador parte da premissa de que o estudo detalhado de um caso pode representar outros casos semelhantes.

Esses métodos, variados em suas abordagens, buscam ferramentas essenciais para a análise abrangente e a compreensão das características sociais complexas. A escolha entre eles depende dos objetivos específicos de cada pesquisa e da natureza das especificidades do estudo.

Este trabalho foi desenvolvido através do método observacional e

comparativo, pois ao realizar a observação em sala de aula foi possível coletar, realizar a análise de dados e interpretá-los com o objetivo de identificar padrões e estabelecer relações de sentido em meio às dicotomias que envolvem teoria e prática em sala de aula.

### 3.3 A ABORDAGEM DA PESQUISA QUALITATIVA

Nessa seção abordaremos a pesquisa qualitativa enquanto linha de análise dos dados, pois buscamos compreender os processos mais que os próprios dados. Este trabalho foi desenvolvido pelo viés da pesquisa qualitativa, pois as análises serão centradas na compreensão dos fatos e dos fenômenos em sala de aula, a saber: como os professores lidam com as novas disciplinas dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio. Então para compreender essa situação foi necessário realizar a observação das aulas, assim como relacionar as experiências observadas com a visão dos professores e a proposta do Governo Estadual.

A pesquisa qualitativa configura-se como uma abordagem metodológica que busca compreender e interpretar fenômenos linguísticos em contextos específicos, muitas vezes relacionados à aplicação prática da linguagem em situações do mundo real. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se baseia em dados numéricos e estatísticas, a pesquisa qualitativa se concentra na compreensão profunda, na interpretação e na descrição dos fenômenos estudados.

Sobre a diferença entre esses dois tipos de análise em pesquisa, Gil (2008, p. 133) explica:

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Assim, Gil (2008) diz que o processo da pesquisa qualitativa é multifatorial e investigativo, pois depende de diversos fatores trabalhando entre si para obter o resultado final, que é uma resposta ao problema pesquisado.

A pesquisa qualitativa envolve a coleta de dados por meio de métodos como entrevistas, observações participantes, análise de documentos e diários. A ênfase é dada na interpretação dos dados, buscando compreender os significados

subjacentes aos comportamentos linguísticos observados. Na Linguística Aplicada, este tipo de pesquisa considera o contexto social e cultural em que a linguagem é utilizada. Isso é crucial para compreender como fatores externos podem influenciar os padrões linguísticos.

Bogdan (1982 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130), ao discutir os conceitos de pesquisa qualitativa, dividiu o estudo em cinco características básicas:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2º) Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3º) A preocupação com o processo é muito maior que com o produto; 4º) Os "significados" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo ; 5º) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Nesse sentido é possível compreender que a pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que se destaca por sua ênfase na compreensão aprofundada e interpretativa dos fenômenos sociais e culturais. Essa metodologia é valiosa quando se pretende capturar a riqueza das experiências humanas e as diversas perspectivas que moldam os fenômenos pesquisados.

Uma característica fundamental da pesquisa qualitativa é a abordagem holística adotada pelos pesquisadores. Ao buscar uma compreensão completa do fenômeno, os pesquisadores consideram o contexto mais amplo, as interações entre os participantes e os significados atribuídos a essas experiências. O objetivo é ir além dos números e explorar as narrativas e histórias por trás dos dados.

Na essência da metodologia qualitativa está a natureza descritiva da coleta de dados. Os pesquisadores empregam métodos como entrevistas abertas, observação participante e análise de documentos para capturar detalhes e nuances que não podem ser quantificados de maneira direta. A coleta de dados visa não apenas documentar o que acontece, mas também explorar por que e como os eventos ocorrem.

A interpretação e a atribuição de significados são pilares centrais da pesquisa qualitativa. Ao buscar compreender os significados subjacentes aos fenômenos, os pesquisadores se envolvem em análises interpretativas que vão além das medidas objetivas. Isso implica considerar as perspectivas dos participantes e como essas perspectivas moldam suas interações e experiências.

A flexibilidade é uma característica de grande relevância na pesquisa qualitativa. Os pesquisadores têm a liberdade de ajustar suas abordagens à medida que a pesquisa progride. Isso pode envolver a modificação das perguntas de pesquisa, a adaptação dos métodos de coleta de dados ou a exploração de novas linhas de investigação emergentes durante o processo de investigação, visto que a qualidade das informações fornecidas pelos participantes é mais valorizada do que a representatividade estatística.

A coleta de dados na pesquisa qualitativa abrange uma variedade de métodos, cada um projetado para explorar aspectos específicos do fenômeno em questão. Entrevistas em profundidade permitem que os pesquisadores obtenham insights detalhados diretamente dos participantes. Os grupos focais facilitam a compreensão de dinâmicas de grupo e interações sociais. A observação participante, por sua vez, oferece uma visão direta e imersiva nos contextos estudados. A análise de conteúdo, por meio da avaliação de documentos e materiais relevantes, adiciona uma dimensão textual à pesquisa.

Em suma, a pesquisa qualitativa desempenha um papel crucial na compreensão das complexidades linguísticas em contextos práticos, contribuindo para a melhoria do ensino-aprendizagem e de políticas no ambiente escolar, assim como também desenvolve quem participa da pesquisa, nesse caso, o próprio pesquisador.

Segundo Bogdan e Biklen (1986, p. 13)) “A pesquisa qualitativa ou naturalista [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Com base nessas contribuições, iremos definir qual é o papel do pesquisador na pesquisa.

Um dos principais papéis do pesquisador é servir como facilitador da coleta de dados. Nesse sentido, ele desempenha um papel ativo na escolha e implementação das técnicas abordadas para capturar as nuances das perguntas em análise. Isso pode envolver entrevistas em profundidade, observações participantes, análise de documentos e outras abordagens que permitam uma compreensão holística do tema em questão.

Além disso, o pesquisador desempenha um papel fundamental na construção de relações com os participantes da pesquisa. Estabelecer uma conexão ética e empática é necessária para criar um ambiente no qual os participantes se

sintam à vontade para compartilhar suas experiências de maneira aberta e honesta. A confiança mútua é essencial para o sucesso de qualquer pesquisa qualitativa.

No processo de coleta de dados, o pesquisador também atua como um contextualizador. Compreender o contexto em que as experiências ocorrem é vital para compreender melhor as informações obtidas. Isso significa considerar não apenas os eventos específicos, mas também os aspectos culturais, sociais e históricos que moldam as experiências dos participantes.

Ao analisar os dados qualitativos, o pesquisador desempenha o papel de intérprete e analista. Identificar padrões, temas recorrentes e significados subjacentes aos relatos e observações é uma parte essencial do processo. A interpretação não é uma tarefa mecânica; requer sensibilidade e uma compreensão profunda do contexto e das nuances presentes nos dados.

Em suma, o trabalho do pesquisador na pesquisa qualitativa é multifacetado e exige uma combinação de habilidades, desde a empatia na interação com os participantes até a análise complexa de dados e a comunicação eficaz dos resultados. Cada fase do processo de pesquisa é uma oportunidade para o pesquisador contribuir significativamente para o avanço do conhecimento nas ciências sociais.

### 3.4 O(S) MÉTODO(S) DE PROCEDIMENTO(S) DA PESQUISA ETNOGRÁFICA NO ÂMBITO DOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS.

Nessa seção abordaremos os métodos selecionados para se obter os dados dessa pesquisa, considerando que a pesquisa de cunho etnográfico, segundo Lüdke e André (1986, p. 13) “vem ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Nesse sentido, a nossa pesquisa se configura como uma abordagem qualitativa que se destaca por sua tradição profunda em um ambiente social específico, abrangendo compreender e descrever a cultura, comportamentos e significados compartilhados pelos membros desse grupo.

É um método de pesquisa orientado pelo problema de pesquisa, centrando-se principalmente no trabalho de campo. De acordo com as contribuições de Yin (2001, p. 30) "a etnografia, de maneira geral, requer extensos períodos de tempo no 'campo' e destaca a importância de evidências observacionais

desenvolvidas". Já para Spradley, (1979 apud Ludke, 1986) "é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo".

Assim, o processo de investigação desdobra-se em três fases distintas: a exploração, que envolve a escolha e definição do problema, do local e dos contatos, bem como o estabelecimento das primeiras observações; a decisão que compreende a organização dos dados coletados mais relevantes para a compreensão do estudo estudado e a fase final de descoberta, que se concentra na explicação da realidade observada. Essa abordagem ressalta a necessidade de um comprometimento prolongado no campo e a ênfase em observações minuciosas como elementos fundamentais para o sucesso da pesquisa etnográfica.

Além da observação direta, a coleta de dados na pesquisa etnográfica é multifacetada, incluindo entrevistas em profundidade, análise de documentos e diários. O pesquisador busca estabelecer relações com os membros da comunidade, construindo confiança e colaboração para facilitar a abertura dos participantes a compartilhar suas experiências e perspectivas. A reflexividade é um componente essencial, levando o pesquisador a refletir constantemente sobre seu próprio papel e influência no campo. Considerar como suas experiências e identidade podem impactar as observações e interpretações é fundamental para uma pesquisa ética etnográfica.

A análise da pesquisa etnográfica é interpretativa e holística, buscando identificar padrões, temas e significados subjacentes aos dados coletados. A representação do campo da cultura e das experiências da comunidade é uma responsabilidade-chave do pesquisador, exigindo uma narrativa cuidadosa que capture a complexidade sem cair em estereótipos simplistas. Além de descrever e compreender uma cultura específica, a pesquisa etnográfica também pode contribuir para o desenvolvimento teórico em uma disciplina. Os resultados obtidos no campo podem levar a novas compreensões e perspectivas mais amplas.

O pesquisador desempenha um papel ativo, utilizando a observação para se integrar nas atividades da comunidade em estudo. Esse período prolongado no campo é crucial para capturar as dinâmicas e nuances da vida cotidiana. Em suma, o pesquisador da pesquisa etnográfica desempenha um papel crucial como ouvinte ativo, observador reflexivo e narrador responsável. A análise no campo, a construção de relações, a análise interpretativa e a contribuição para a teoria são

elementos integrados que caracterizam essa abordagem, permitindo uma compreensão profunda e contextualizada das comunidades estudadas.

Nesta seção, apresentamos os métodos usados para o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, a concretização dos objetivos traçados, em especial, o alcance do nosso objetivo principal, a saber: refletir sobre a prática de sala de aula dos professores e residentes pedagógicos ao ministrarem disciplinas de itinerários formativos. Para isso, nos perguntamos: Os professores têm formação para ministrar os itinerários formativos? Como vem sendo essa prática em sala de aula?

Para tanto, fez-se necessário aprofundar o conhecimento sobre o que é pesquisa, sobre métodos de abordagem, métodos de procedimento, além de caracterizar o tipo de pesquisa adotado, para que pudéssemos, enfim, estar munidos de material de análise que guiasse nossa discussão. Iniciaremos definindo o que é, de fato, pesquisa. De acordo com Gil (2008, p. 17) pesquisa é definida como:

o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema [...] Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Já, para SILVEIRA e CÓRDOVA (2009, p. 31) pesquisa é:

um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos.

Os autores concordam ao se referirem à pesquisa como um processo em construção e que se faz enquanto escolhe-se a referência bibliográfica, os métodos e o objeto de estudo, enfim, a pesquisa se faz entrelaçando os processos que circundam a investigação científica.

De acordo com (Gil, 2008, p. 40-43) a pesquisa pode ser classificada entre três vertentes, a saber: pesquisa exploratória, que proporciona maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir

hipóteses; pesquisa descritiva, que tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno e pesquisa explicativa, que tem como função principal identificar e determinar os fatores que contribuem ou não para a ocorrência desse fenômeno, explica a razão, ou o porquê das coisas.

Com isso, definimos esta pesquisa como sendo de cunho descritivo-explicativo, pois após identificar os problema e determinar os fatores que os circundam, foi possível compreender o porquê de estar acontecendo certas situações-conflito no trabalho do professor de língua portuguesa pertencente à rede estadual de ensino. Já no âmbito descritivo, além de envolver o uso de questionários para a coleta de dados e o diário de bordo que é totalmente descritivo ao detalhar os fenômenos que tomamos como objeto. Para uma melhor compreensão acerca dos métodos de abordagem a serem utilizados nesta pesquisa, iremos caracterizá-los.

#### 3.4.1 O relato de experiência na pesquisa em contexto escolar

O relato de experiência é uma abordagem significativa no campo da pesquisa educacional. No contexto da investigação educacional, onde diversas metodologias coexistem, o relato de experiência destaca-se como uma ferramenta que faz emergir novos olhares sobre as práticas de sala de aula. Este método se baseia na narrativa pessoal do pesquisador, permitindo uma compreensão aprofundada das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Ao escolher o relato de experiência, reconhecemos sua natureza subjetiva, destacando a importância da perspectiva individual na construção do conhecimento. Uma das características mais importantes desse método é a ênfase na contextualização, o pesquisador descreve eventos específicos em sua prática pedagógica, proporcionando uma visão integral do fenômeno estudado.

A relevância do relato de experiência nessa pesquisa é evidente, pois ele permite a integração eficaz entre teoria e prática. Através deste método, podemos compreender a dinâmica do cotidiano escolar de maneira única, capturando nuances que podem escapar a outras abordagens mais formais. A construção do conhecimento por meio de narrativas pessoais enriquece a pesquisa, oferecendo uma visão mais completa das complexidades educacionais.

Sobre a importância de levar em consideração a experiência em contexto escolar, Pimenta (2000, p. 20-21) toma três saberes que circundam a sala de aula e

a prática do professor. O primeiro é relativo aos saberes da experiência docente e se configuram como “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem [...]” Assim, observar, analisar e refletir sobre o que se passa nesse ambiente é crucial para um bom entendimento das políticas educacionais.

Além disso, Pimenta (2000, p. 28) ainda associa o saber da experiência a outros importantes saberes que emergem no contexto escolar, como: os saberes do conhecimento, que envolvem a avaliação das funções e do contexto no qual a escola está inserida e os saberes pedagógicos, que vão além do conhecimento de conteúdos específicos mas que se fazem presentes na dinâmica da escola e que refletem as diferentes concepções que o educador tem do mundo, dos sujeitos e do processo de ensino e de aprendizagem.

Esse conjunto de conhecimentos que são acionados e que se entrecruzam no trabalho dos professores tornam-se latentes na prática diária de sala de aula e passarão a ser reconhecidos a partir da observação de seu fazer pedagógico, que no caso de nosso trabalho, será desvelado pelas observações feitas e que serão materializadas através do gênero relato de experiência, visto que a sua função é rememorar uma experiência vivida ou assistida que seja passível de reflexão e de exemplo para outras situações e estudos posteriores.

Sobre esse gênero, é importante ressaltar que ele não trata apenas de descrever eventos, mas de refletir sobre as atitudes e valores acompanhados na prática, promovendo uma análise crítica das experiências vivenciadas. É importante ressaltar que as questões éticas também surgem nesse contexto, o que exige do pesquisador atenção com privacidade, consentimento informado e deixar claro o impacto positivo da pesquisa na comunidade escolar.

No âmbito da formação de professores, os relatos de experiência podem desempenhar um papel fundamental, proporcionando ferramentas eficazes para o desenvolvimento profissional. Além disso, ao analisar como essas narrativas pessoais podem contribuir para a formulação de políticas educacionais, reconhecemos o impacto desta pesquisa em níveis mais amplos que podem influenciar positivamente a qualidade do sistema educacional.

No nosso trabalho, em específico, a voz da pesquisadora e o registro que ela faz das observações e experiências que viveu dentro dos contextos de

sala de aula e das reuniões sobre os itinerários formativos, ecoam e tocam a experiência da professora e dos residentes pedagógicos por meio do registro de seus discursos.

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES**

Para compor o objeto de estudo deste trabalho, foi escolhida uma turma de 2º ano de uma escola de Ensino Médio pertencente à rede estadual de educação de Arapiraca, pois era a turma que mais possuía disciplinas de itinerários formativos na área de linguagens. Para essa turma, foram designados dois itinerários, sendo eles: “Expressões Artísticas” e “Design na Qualidade de Vida”. A turma era composta por aproximadamente 45 alunos, com idade entre 15 e 17 anos, formada, em sua grande maioria, por mulheres.

A professora regente e responsável pela área de linguagem é formada em Letras pela Universidade Federal de Alagoas e trabalha como efetiva há quase 10 anos no âmbito da rede estadual de ensino de Alagoas. A professora tem especialização e concentra seus estudos na área da gramática.

Na turma e nas disciplinas observadas, o quadro de professores era composto por uma professora e dois residentes participantes do programa de residência pedagógica, que aqui passarão a ser descritos como: professora, residente 1 e residente 2. Os residentes participantes do PRP, estavam em seu último período de formação no curso de Licenciatura em Letras no Instituto Federal de Alagoas, campus Arapiraca e concentravam seus estudos na área da Literatura.

É importante frisar que na organização do horário da escola as aulas dos itinerários formativos foram alocadas para as segundas-feiras. Seguindo as orientações do Material de apoio ao planejamento e práticas de aprofundamento (MAPPA), a carga horária das aulas referentes aos itinerários “Expressões Artísticas” e “Design na qualidade de vida” deveria ser de uma hora aula por semana. No entanto, para que houvesse um tempo maior de aproveitamento dos itinerários, foi definido, em consonância com os estudantes, que seria feita a junção de duas aulas por semana. Então, além dos 50 minutos designados, ficou acordado de serem realizados mais 50 minutos de aula, totalizando duas aulas a cada quinze dias de cada itinerário, com o objetivo de ter mais tempo para ministrar as aulas.

4.1 Relatando as experiências e refletindo sobre a prática pedagógica: Itinerário formativo de expressões artísticas.

Dentro do contexto educacional, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) implica a tomada de decisões por parte dos alunos, envolvendo escolhas de disciplinas e participação em atividades extracurriculares que capacitam a personalização de sua trajetória acadêmica conforme seus interesses. Assim, os estudantes têm a autonomia de determinar qual direção seguir em relação às disciplinas complementares do novo currículo escolar. Por conseguinte, no itinerário de Expressões artísticas, o objetivo principal era de fazer com que os alunos conhecessem e experimentassem as performances artísticas como forma expressão corporal.

Instruções presentes no Material de apoio ao planejamento e práticas de aprofundamento (MAPPA):

QUADRO 1 - Competências e habilidades a serem aprofundadas

EM13LGG501	Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
EM13LGG503	Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

**Fonte::** Próprio Autor

QUADRO 2 - Eixos estruturantes competências e habilidades a serem desenvolvidas

EMIFCG02	Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.
EMIFCG04	Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade
EMIFLGG01	Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.
EMIFLGG04	Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio da fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns).

Fonte:: Próprio Autor

Ademais, após situar o leitor sobre as habilidades sugeridas pela BNCC através do MAPPA, buscamos analisar as aulas que ocorreram durante o período de (17/07/2023) até (06/11/2023), na turma (2º), da escola (nome fantasia), partiremos para a análise do objeto desta pesquisa. Buscamos compreender a prática docente em sala de aula através das contribuições de Pimenta (2000) , Tardif (2012) e Libâneo (2007), além buscar traçar um olhar em relação ao currículo escolar dentro da perspectiva de sala de aula.

#### 4.1.1 Primeira Aula de Expressões Artísticas

Para esse momento inicial foram destinadas duas aulas de 50 minutos de acordo com as orientações do MAPPA. Na primeira aula foi feita a introdução ao

itinerário, momento em que o professor procurou aprofundar o assunto de expressões artísticas utilizando-se de questões norteadoras, como: Vocês se expressam artisticamente de alguma forma? Qual/quais? Como vocês compreendem a expressão por meio do movimento? Já assistiram a alguma performance artística? Contem como foi. (MAPPA A24, p.11)

Depois dessa discussão, o professor foi orientado a selecionar vídeos de performances artísticas para expor na sala com o objetivo de guiar a análise dos alunos sobre as performances de dança, teatro e circo. Para isso, seria necessário guiar o olhar dos estudantes, segundo o MAPPA, para que observassem o que realmente seria necessário levar em consideração na observação do vídeo. Foi sugerido que durante esse momento os estudantes registrassem individualmente as características encontradas em comum entre todas as performances dos vídeos assistidos, além de perceberem quantas formas de linguagem estavam interligadas naquele momento.

Ao término do momento de discussão, o MAPPA orientava que o professor promovesse um compartilhamento dos registros que os estudantes realizaram durante o momento de análise. Nesse momento, o docente poderia agir como mediador entre os comentários dos alunos com o objetivo de conduzir ao entendimento do que é performance e suas principais características.

O documento ainda sugeria que professor fizesse um painel coletivo para auxiliar na construção de saberes por parte dos estudantes. O objetivo final desse momento era que os alunos conseguissem associar as manifestações com situações cotidianas como: equilibristas, palhaços e etc. O planejamento sugerido pelo MAPPA, também indicava alguns links do Youtube que poderiam ser utilizados nessa aula para compreender de fato o que é performance.

Embora houvesse essa orientação para o desenvolvimento das aulas, na prática não foi isso o que aconteceu. vejamos:

Neste dia 07/08/2023, a aula do itinerário de expressões artísticas, foi desenvolvida pelos residentes pedagógicos. O residente 1 e residente 2 iniciaram a aula realizando questionamentos sobre o que é literatura e a relação com a disciplina de expressões artísticas, já que também é considerada arte. A professora estava na sala mas inicialmente não participou desse momento.

É importante ressaltar que antes da minha chegada, a turma foi apresentada às sete artes clássicas, sendo elas: arquitetura, escultura, pintura,

música, literatura, dança e cinema; A professora e os residentes resolveram usar nesse itinerário a literatura como forma de expressão artística e de apoio para as discussões. Logo após a discussão inicial, foi iniciada a divisão da turma para um trabalho em dupla, cujo objetivo era realizar análise literária sobre o conto “Venha ver o pôr do sol, de Lygia Fagundes Telles”.

O residente 1 e o residente 2 realizaram a leitura do conto de Lygia e os alunos seguiram discutindo sobre suas impressões a respeito do conto, demonstrando indignação em relação ao que o conto se referia e os lugares onde a narrativa se passava. (*“Mais que encontro da porra é esse no cemitério?”* *“besta é ela que foi!”*, *“Nada romântico um encontro no cemitério, professora”*). Enquanto os alunos falavam, a professora só observava. Os residentes continuaram a leitura e o final surpreendeu os alunos, fazendo com que eles discorressem sobre o que esperavam e o que de fato ocorreu na narrativa. (*“Não acredito”*, *“Como assim deixou ela pra morrer?”*, *“Meu Deus!”*, *“Mais que infeliz!”*),

Ao finalizar a apresentação do conto, os residentes pediram uma análise crítica considerando o que tinha acabado de acontecer (o final da história do casal Ricardo e Raquel). Para isso, o trabalho deveria ser realizado e entregue em sala, mas caso acabasse o tempo, poderia ser entregue na próxima aula que seria em 15 dias. Os alunos foram divididos entre si e iniciaram o trabalho solicitado. Os residentes solicitaram uma análise crítica e apresentaram a estrutura do gênero para os alunos, que logo iniciaram o trabalho em sala de aula.

Os alunos demonstraram dificuldades em seguir o gênero apresentado. Por vezes, escreveram apenas o resumo da obra, sem criticar as ações dos autores e sem tomar o eixo central de discussão no trabalho: o feminicídio. Os residentes corrigiam, explicaram novamente e eles voltaram a realizar o trabalho a fim de atender ao que os residentes tinham solicitado.

Foi notável como os alunos sentiram dificuldades em elaborar esse trabalho, visto que muitos deles associaram essa dificuldade a poucas aulas de português que haviam tido e a pandemia de COVID-19 que durou até 2022. Alguns criticaram a solicitação dos residentes, dizendo *“vocês pedem trabalhos difíceis demais”*. Por fim, os alunos ficaram de entregar o trabalho na próxima aula, já que o tempo havia acabado.

De forma geral, vimos que houve um verdadeiro distanciamento em relação ao que o documento orientava e propunha para o trabalho com o itinerário

de expressões artísticas, pois, segundo o MAPPA, (A24, p. 9) nesse itinerário o aluno deveria utilizar “[...] o corpo no espaço cênico, as expressões faciais e corporais – gestos, gestualidade e mímica – no desenvolvimento de projetos artísticos”. Mas essa orientação não foi seguida pela professora e pelos residentes. Podemos dizer que isso se deve, a grosso modo, ao fato de que os professores consideravam o material “fora da realidade” tanto dos regentes quanto dos alunos, o que os levou a realizarem o seu próprio planejamento e decidirem pelas leituras e atividades propostas.

A decisão da professora e dos residentes não pode ser vista como errada ou equivocada, pois foi percebido que para aquela proposta, faltavam-lhes leitura e conhecimento do material oferecido, ou até mesmo despreparo em função da formação inicial e continuada.

Essas ações extracurriculares acabam fugindo dos princípios da BNCC (2017, p. 14) pois, para esse novo cenário seria necessário que a educação fosse pensada de modo a “[...] visar à formação e desenvolvimento humano global” além de romper “[...] com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”.

Em suma, de acordo com a BNCC, as propostas dos itinerários formativos buscam promover (2017, p. 14) “[...] uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” dos estudantes, ou seja, já não seria mais cabível no novo cenário permanecer com as antigas práticas pedagógicas.

#### **4.1.2 Segunda Aula de Expressões Artísticas**

De acordo com as orientações do MAPPA, esse seria o momento de estimular o desenvolvimento de atividades relacionadas às informações que haviam sido coletadas nas aulas anteriores de expressões artísticas. Assim, as orientações sobre os passos seguintes do itinerário formativo de expressões artísticas poderiam seguir através do seguinte método: O docente poderia utilizar-se da metodologia ativa de sala de aula invertida, mas, para isso ser possível, os estudantes deveriam ser avisados previamente para que pudessem estar munidos de material para seguir com a apresentação em sala.

Segundo o MAPPA, durante o período em que os estudantes partilhassem as considerações, o professor poderia atuar mediando e reforçando conceitos que fossem associados à definição de performance. Ainda de acordo com o documento norteador MAPPA, o próximo passo a ser realizado pela professora seria fazer com que os alunos se dividissem em dois grandes grupos e fossem à sala de informática para realizarem duas tarefas, sendo a primeira tarefa uma pesquisa sobre arte híbrida, enquanto que a segunda tarefa seria que o grupo ficasse responsável por assistirem a um vídeo de performance para que pudessem estabelecer relação sobre os limites entre a performance e outras formas de linguagem.

Logo após o momento de pesquisa e análise, o professor ficaria responsável por promover um momento de compartilhamento das descobertas entre os dois grupos. De acordo as instruções do MAPPA os(as) estudantes experimentariam o caráter híbrido da arte performática, ainda que fosse de forma rudimentar, ao selecionarem elementos da dança, do teatro e do circo para que conseguissem compor uma pequena célula performática.

Para que fosse possível finalizar esse momento de desenvolvimento no módulo da atividade I, os estudantes seriam divididos em times e orientados a resgatarem os vídeos da primeira aula com o objetivo de realizarem uma análise, agora com o olhar mais rico em relação aos detalhes, além de experimentarem de fato a arte performática.

O momento dedicado à performance poderia ser realizado em qualquer local alternativo da escola, a critério do professor e alunos. A duração dessa aula, que inicialmente havia sido destinada ao desenvolvimento dessa atividade seria de quatro aulas de 50 minutos, mas caso o professor considerasse muito tempo seria interessante que deixasse o restante para o ensaio performático dos alunos. Embora houvesse essa orientação do documento MAPPA para o desenvolvimento das aulas, na prática, não foi isso o que aconteceu. Vejamos:

A escola havia regressado da greve estadual, neste período, e com esse retorno, o horário das aulas ficou comprometido, o que resultou em atrasos nas aulas de itinerários formativos. Neste dia, os residentes tinham como objetivo realizar uma atividade avaliativa sobre o conto *Missa do Galo* de Machado de Assis.

Neste dia 04/09/2023 davam início às aulas passando um vídeo de atuação do conto, para que os alunos tivessem um melhor entendimento sobre a

narrativa. Logo após esse momento, os alunos foram conduzidos a realizarem a leitura do conto impresso e o residente 2 explicou como seria feita a análise e o que eles deveriam levar em conta durante o trabalho, a saber: os aspectos históricos, o papel da mulher na sociedade da época do conto e, enfim, os alunos poderiam abordar o conto como um todo ou escolher um aspecto desses para seguir.

Os alunos não conseguiram interpretar o conto e enfrentaram dificuldades em interpretar a linguagem e associá-la aos fatos narrados. Assim, os residentes decidiram fazer a leitura em voz alta na sala, interpretando os personagens Nogueira e Conceição. No fim, visto que os alunos tiveram dificuldades em seguir o gênero solicitado na outra atividade, os residentes explicaram detalhadamente como se faz uma análise literária, descrevendo da seguinte forma: 1º escolhe-se o tema a ser trabalhado, depois busca-se referencial teórico para ter base e assim, finalmente começar a escrever. Os residentes ressaltaram que o texto precisa ter a opinião crítica dos alunos, ou seja, a voz de quem está falando precisa estar presente. Logo depois os alunos iniciaram a atividade em sala de aula.

Mesmo depois de os residentes mostrarem uma certa estrutura a seguir com a análise literária, os alunos demonstraram dificuldades e acabaram por escrever o gênero resumo. Neste momento eu fui chamada em busca de auxílio, já que uma aluna me perguntou *“você pode me ajudar? Tô com dúvida em como começar”* eu respondi *“Siga o passo-a-passo que os residentes passaram”*, ela retorna a fala *“Mesmo assim ainda está difícil”*. Eu expliquei-lhe sobre os temas que estão no conto acerca da traição, sensualidade, a imagem e o papel da mulher na época, e por fim, ela escolheu falar sobre o papel da mulher na época.

A aula chegou ao fim e os alunos não conseguiram finalizar a atividade em sala. Diante disso, os residentes deixaram a atividade para ser entregue na próxima aula.

Novamente notamos a dificuldade de os alunos escreverem o texto de acordo com as estruturas de gênero crítico, e devido a isso, não colocarem suas inferências nas linhas textuais. Assim, compreendemos que a produção textual é um aspecto pouco explorado nessa escola e, por isso, os alunos sentem dificuldades ao escreverem, pois não estão familiarizados com esse gênero escolar.

Em linhas gerais, podemos observar que houve novamente um distanciamento em relação ao que o documento MAPPA orienta para ser seguido com o itinerário de Expressões Artísticas, pois segundo o documento, o itinerário de

expressões artísticas deveria instigar a “[...] Investigação e experimentação da dança, do teatro e do circo enquanto possibilidades artísticas do corpo em movimento ” (BNCC 2017, p. 09). Na prática, podemos considerar o fato de que os professores tomaram a linha literária como base para estudo de expressões artísticas, o que tornou a aula praticamente derivada da aula de língua portuguesa e literatura e não uma disciplina nova de caráter formativo complementar segundo a BNCC.

Isso se deve, a grosso modo, ao fato de que os professores e residentes ao desconsiderarem o material norteador, optaram por fazer seu próprio plano de aula de acordo com o planejamento de língua portuguesa, o que acabou interferindo, de certo modo, no caráter interdisciplinar e integrado dos itinerários formativos, pois são disciplinas próximas do ramo artístico segundo o MAPPA, ou seja, que o itinerário formativo de expressões artísticas é formado por outras dimensões educativas além da Língua Portuguesa, sendo elas: Arte, Língua Inglesa e Educação Física.

Nesse sentido, “[...] é importante que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras [...] Assim, não é possível operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada ou sobreposta” BNCC (2017, 222) por esse ângulo, conseguimos compreender a dificuldade em relacionar a proposta ao cotidiano escolar. Isso se dá, de certo modo, devido ao caráter isolado do quadro de professores que não conseguiam adotar a interdisciplinaridade em suas propostas de trabalho.

Concluimos esse momento ressaltando que essas atitudes podem causar confusão na mente dos alunos, já que eles podem confundir o itinerário de expressões artísticas com aula de língua portuguesa, podendo resultar ainda em desconsideração por parte dos estudantes em relação a essas disciplinas de itinerários formativos, por acabar julgando-as como desnecessárias.

#### **4.1.3 Terceira Aula de Expressões Artísticas**

Segundo as indicações do documento norteador MAPPA, para esta aula, foi sugerido que houvesse um compartilhamento das produções dos estudantes que foram realizadas na aula anterior. O professor foi orientado a fazê-los pensar sobre o movimento que realizaram através das questões norteadoras, do tipo: “*Em que você*

*se baseou para selecionar os elementos escolhidos para a composição da célula performática? Quanto às composições apreciadas: que elementos da dança, do circo e do teatro você observou?* (MAPPA A24, p. 14). Assim os estudantes seriam levados a refletir sobre as performances de dança, circo e teatro que pesquisaram anteriormente. Logo depois, os estudantes deveriam ser orientados a registrarem esses momentos. Dessa forma a turma deixaria memórias do caminho formativo.

Apesar de haver orientação para o desenvolvimento dessa aula no documento MAPPA, não foi o que aconteceu na prática. A professora e os residentes seguiram por outro caminho planejado. vejamos:

Dando continuidade à aula anterior, no dia 18/09/2023, os residentes fizeram a devolutiva do trabalho de expressões artísticas e conversaram com a turma sobre o baixo desempenho que tiveram nessa atividade. Alertavam para o ponto de atenção que mesmo diante de todas as explicações de como fazer uma análise crítica, muitos alunos permaneceram errando e fazendo um resumo da obra.

De acordo com o residente 1, os maiores erros foram: *“copiaram e colaram da internet na maior cara dura, errando até o nome dos personagens”*, essas foram as maiores queixas relacionadas aos trabalhos dos estudantes. Em função disso, as notas acabaram ficando bem abaixo da média. Esse resultado fez com que os residentes decidissem por dar outra chance aos alunos, ou seja, eles teriam mais uma oportunidade para reescreverem seus trabalhos e desta vez da maneira correta, seguindo as orientações dos residentes.

Prosseguindo com a aula, os residentes explicavam mais uma vez o gênero como forma de incentivo aos alunos a desenvolverem o senso crítico, indicando: *“você precisa colocar sua voz no texto”*, *“considerar os aspectos históricos e sociais que fazem parte da obra”*, *“se você só fala sobre o que se passa no conto, você está fazendo um resumo e não análise”* e assim, com novas orientações os alunos ficaram de retomar a atividade.

Acreditamos que é importante ressaltar que ao realizarem essa atitude de maneira insistentemente, com o objetivo de melhorar o desempenho na nota, faz transparecer que é necessário que os alunos tenham boa nota a todo custo. Ao serem questionados sobre o motivo de persistirem com essa atividade, os residentes disseram *“a escola sugere que seja dada várias oportunidades para que as notas não sejam tão baixas”*, dessa forma, podemos compreender melhor o sistema de avaliação da escola, em que o aluno é instigado a ter um boletim com boas notas.

Em relação ao trabalho de sala de aula, vimos que a professora e os residentes permaneceram seguindo as suas próprias linhas programáticas de conteúdos desconsiderando as instruções do material de apoio. Acreditamos que tudo isso se dava ao fato de não conseguirem associar às suas práticas as características interdisciplinares dos itinerários formativos propostos, além do que os docentes também não buscaram outras disciplinas para, talvez, expandir o conhecimento sobre o assunto.

Os docentes não buscaram integrar teoria e prática, fato que de acordo com Libâneo (2007, p. 35) é de suma importância, pois o professor “não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico [...] A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irreduzível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática.” De acordo com essas contribuições foi possível compreender que existe um fosso na realidade escolar da escola objeto deste estudo. Esse fosso separa o que poderiam ser as aulas de itinerários formativos do que realmente foi na prática, remetendo assim à falta de conhecimento teórico sobre determinada disciplina.

Consideramos então que apesar de a escola transparecer estar baseada nas ideias de currículo crítico, permaneceram as ideias e ações tradicionalistas, onde o professor é o dono do saber, o saber não é compartilhado com outras disciplinas e, além disso, a direção da escola também demonstrou esse aspecto tradicionalista quando foca na boa avaliação do aluno de qualquer que seja a forma, restringindo o bom desempenho dos alunos e, conseqüentemente a aquisição de conhecimentos apenas a uma nota azul no boletim.

Mais uma vez percebemos que houve um distanciamento entre o que é realizado em sala de aula e o que está nos documentos oficiais, o que nos faz apontar algumas questões que podem justificar o trabalho desenvolvido. Em primeiro lugar, pode-se dizer que essa forma de desenvolvimento das aulas acontece devido à perpetuação de práticas enraizadas numa perspectiva de ensino tradicional e de um currículo engessado numa perspectiva mecanicista de ensino; , em segundo lugar, poderiam estar acontecendo devido à resistência dos professores às mudanças na prática de sala de aula, de acordo com as novas orientações, e por fim, esses conflitos poderiam ser resultados de uma má formação em relação ao currículo escolar, não consideravam o currículo como um documento base para as

ações escolares interdisciplinares e assim, permanecem se perdendo diante das novas propostas de trabalho.

De acordo com Pimenta (2002, p. 71) esse tipo de currículo tradicionalista não é mais cabível na sociedade contemporânea, ele “não dá conta de trabalhar o conhecimento nas complexas relações sociais do mundo hoje, pois [...] o conhecimento tem que servir para conhecer o mundo, para vinculá-lo ao universo”. Diante disso, reconhecemos que o ensino público estadual está debilitado ao se apoiar em funções tradicionalistas para um ensino que se propõe crítico.

#### **4.1.4 Quarta Aula de Expressões Artísticas**

Segundo o material de apoio MAPPA, essa aula deveria ser destinada à introdução da atividade 2, tendo o tempo sugerido de duas aulas de 50 minutos de duração. O objetivo final dessa nova atividade era que os estudantes reconhecessem e experimentassem o corpo em movimento enquanto veículo para produzir sentidos. Logo depois, houve a indicação no MAPPA de um vídeo introdutório aos movimentos de Pantomima e Mímica.

Além disso, era sugerido ao professor que iniciasse uma discussão sobre as diversas linguagens da arte, depois fizesse uma discussão de como os artistas se apropriam desses movimentos originais para desenvolverem posteriormente outros movimentos, como por exemplo: o teatro, o cinema mudo e o circo.

Por fim, foi indicado alguns materiais para que os alunos pudessem expandir o conhecimento adquirido nessa aula, como por exemplo o vídeo “*Ballet de Ação* de Natalia Osipova Giselle e o texto de Cleomar Vieira da Silva, intitulado “*O balé de ação e a necessidade do elemento teatral na dança clássica*”.

Mesmo diante de todas as orientações prestadas, a aula tomou caminhos diferentes do sugerido pelo documento base de itinerários ao ter acontecido da forma como descrevo abaixo.

A semana do dia 02/10/2023 havia sido designada para aplicação das provas de final de bimestre na escola, então havia sido planejado um horário diferente para todas as turmas e disciplinas. As disciplinas de itinerários formativos ficaram praticamente sem aula nesta semana, pois o tempo destinado a essa disciplina foi utilizado para aplicação de prova de outras disciplinas. A professora

solicitou que os residentes auxiliassem nesse sentido, aplicando as provas e dando suporte aos alunos caso houvesse necessidade.

É importante ressaltar que o movimento escolar havia sido intenso neste dia. No vai e vem entre uma turma e outra, percebemos os residentes incomodados, pois estavam despreparados no sentido de não estarem por dentro dos assuntos abordados nas provas para dar suporte caso fosse necessário. Os residentes e a professora foram divididos para que fosse possível a aplicação das provas em várias turmas ao mesmo tempo. O residente 1 ficou responsável pela turma de segundo ano deste estudo e permaneceu apenas auxiliando na organização da sala. Em alguns momentos foi solicitado ajuda por parte dos estudantes, mas ele respondia genericamente. Após a finalização da prova, todos foram embora.

Analisando essa situação, percebemos que neste período do ano as aulas de itinerários são desconsideradas devido ao seu caráter complementar à aprendizagem. No horário das provas não havia espaço destinado às avaliações dessas disciplinas, o que levou-nos a pensar em certa desvalorização, mas considerando também o caráter formativo, levamos em consideração que se os professores estão em conflito com essas disciplinas, a direção supostamente também deveria estar. O resultado disso é uma desorganização estrutural o que não reflete a imagem que a escola deveria passar, pois de acordo com LIBÂNEO (2007, p.309) “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”.

#### **4.1.5 Quinta Aula de Expressões Artísticas**

Para essa aula, o material de planejamento MAPPA destinava um período de quatro aulas de 50 minutos para o seu desenvolvimento. De início foi proposta uma reflexão sobre as experiências dos alunos sobre a apreciação em dança, teatro, circo e outras linguagens artísticas. Foi sugerido pelo MAPPA algumas questões norteadoras para efervescer a discussão, a saber: *“É possível afirmar que apenas o movimento pantomímico é capaz de produzir sentidos e discursos? Na sua opinião, que elementos do movimento contribuem para a produção de sentidos? Que outros elementos cênicos também contribuem para a construção de discursos?”* (A24, p.16)

A partir dessas orientações, os estudantes seriam levados a refletirem sobre a origem desses movimentos, bem como estudarem sobre a produção de

sentidos que essas expressões artísticas poderiam gerar. O próximo passo nesse momento era promover uma oficina de experimentação do movimento.

O documento orientava o professor a organizar grupos de trabalho e a sugerir que os alunos escolhessem personagens e/ou trechos de textos da literatura que eles tivessem contato para que conseguissem criar uma performance. A proposta era que eles construíssem a narrativa do personagem escolhido por meio da performance, ao utilizarem do corpo em movimento enquanto produtor de sentidos.

Assim, caberia ao professor orientar os estudantes a fim de que criassem movimentos dentro de uma narrativa linear e se beneficiassem do hibridismo da dança, teatro e circo para produzirem realmente uma prática performática. A partir daí, caberia aos alunos fazerem um apanhado das características dos personagens escolhidos e logo após esse período de estudo, deveriam elaborar um roteiro com as características físicas dos personagens, sendo: expressões corporais, faciais e gestos. O MAPPA sugeriu ainda uma lista de obras nacionais que poderiam ser trabalhadas pelo professor nesse momento, e sugeriu que essas atividades fossem realizadas em ambientes alternativos da escola.

Essas orientações foram descritas pelo documento MAPPA, mas, as aulas aconteceram de forma diferente nesse dia, conforme descrevo.

A aula do dia 09/10/2023 foi iniciada com atrasos por parte dos residentes e, como eu já estava na turma neste momento, acabei ficando por cerca de vinte minutos conversando com os alunos sobre o futuro e seus anseios. Muitos deles já haviam decidido o caminho a seguir, outros ainda não sabiam e achavam uma grande “bobagem” fazerem com que eles refletissem sobre isso agora pois ainda são muito jovens.

Um dos assuntos abordados nesse momento foram as disciplinas de itinerários. Foi possível perceber a visão que os alunos tinham sobre esse assunto; alguns comentários foram: *“não sei em quê isso vai me ajudar no futuro”*, *“estamos tendo mais aulas disso do que de português mesmo”*, outro aluno concorda *“Né isso? nunca vi! o básico não aprendemos e desse jeito vamos sofrer no enem”*. Foi possível ver o anseio que se passava em meio às frases ditas, principalmente em relação à prova do enem que só virá a acontecer no ano seguinte, mas os alunos já demonstravam medo de não saírem bem nessa prova. Foi um momento muito

interessante de partilha. Alguns minutos depois os residentes chegaram e deram início à aula.

Foi feita a devolutiva de uma crônica escrita e entregue pelos alunos em outra aula e o residente 1 pediu para que eles escrevessem novamente o texto a fim de melhorar a qualidade da produção dos alunos e entregassem posteriormente. Os pontos mais importantes que necessitavam de atenção na correção dos trabalhos foram: coesão e coerência, fuga do gênero e erros de pontuação foram citados. Nesse momento, o residente 1 lembrou o objetivo dessa atividade, que seria a produção de um ebook, já que todos os itinerários deveriam apresentar um produto final da disciplina e, nesse caso, o produto de expressões artísticas é a produção de um ebook de crônicas escritas pelos estudantes. A aula foi mais voltada para orientação aos estudantes, para que eles escrevessem sua própria crônica para publicação. Os estudantes ficaram empolgados ao pensarem em ter seus trabalhos divulgados em uma plataforma digital de tamanha grandeza como a Amazon.

A partir das observações em sala de aula, vimos o quanto a concepção do itinerário se distanciou da proposta inicial do material de aperfeiçoamento que propõe “que os(as) estudantes participem de processos de criação e produção individual, colaborativa e/ou coletiva em Teatro, Dança e Circo” (MAPPA, A24, p.09) pois o caráter do itinerário é totalmente artístico e nas aulas tivemos reproduções de conteúdos relacionados à literatura e produção textual.

Com isso, vimos que a não preparação do professor em decorrência de sua má formação inicial, e conseqüentemente a falta de formação continuada pode interferir negativamente na organização curricular da escola e na prática diária do professor em sala de aula. Salientando o que Saviani (2021) destaca sobre a importância da formação continuada dos professores, ao ressaltar que essa é uma peça-chave para a implementação bem sucedida de qualquer proposta educacional, compreendemos que o processo de formação não está acabado, enquanto houver mudanças na sociedade, a formação necessitará também de mudanças que acompanhem os processos sociais.

#### 4.1.6 Sexta Aula de Expressões Artísticas

Esse seria o momento de finalização da atividade dois. Segundo o documento MAPPA, essa parte do planejamento da aula é denominado como sistematização. Foi sugerido ao professor que fosse realizado um momento de compartilhamento e apreciação das produções dos colegas. O professor foi instruído a dar dicas de como os alunos poderiam apreciar o trabalho dos colegas, atentando-se sempre para as diversas linguagens utilizadas. Por fim, a sugestão foi de se fazer uma reflexão sobre o que foi observado em relação à produção de sentidos e/ou discursos. Na prática, mais uma vez, a aula tomou um rumo diferente do que foi sugerido no documento MAPPA.

O programado pela professora e os residentes para o dia 23/10/2023 era a realização de uma atividade de recomposição de notas. Foi enviado o material de estudo previamente pelo Whatsapp para os alunos com o assunto "as 7 artes do belo", e em sala, a atividade de 10 questões foi entregue.

A reação foi um tanto engraçada. Alguns alunos disseram "*nossa! não sei nem por onde começar*", "*vou chutar tudo*", "*não gostei não*", "*lá vem vocês com essas coisas difíceis*". Esses foram alguns dos comentários que acabei escutando logo após o momento em que a atividade foi entregue. Durante a aplicação, a todo instante, os alunos solicitaram o auxílio dos residentes para que pudessem compreender as questões abordadas, já que as questões abordavam assuntos que envolviam música clássica, obras poéticas, momentos históricos, dentre outros.

Em certo momento fui chamada com um pedido de ajuda: "*não entendi essa questão professora, poderia me ajudar?*", respondendo, disse-lhe "*infelizmente não posso te ajudar, só estou aqui observando*". Eu realmente não conhecia aquele conteúdo e assim como os alunos estavam inseguros com as respostas, eu também estava. Conseguimos sentir a angústia deles ao responder essa atividade, considerada difícil. Às 11:30h o sinal tocou, os alunos entregaram as provas com o semblante de preocupação e foram liberados.

O distanciamento entre o proposto nesse dia foi ainda maior, pois o documento MAPPA permanecia instigando a professora a levar os alunos a compreenderem e explorarem as performances e enquanto isso, em sala de aula os alunos estavam estudando sobre as artes do belo, representando a total desconexão com as propostas de itinerários formativos.

De acordo com as observações, as aulas não levaram os alunos a pensarem e investigarem sobre as performances artísticas, como “os elementos da dança, do teatro e do circo para experimentar e criar possibilidades de atuação artística e cultural em performances [...] em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade”(MAPPA, A24, p. 09) assim as aulas tiveram cunho artístico relacionado a disciplina de arte, mas, sem teoria para esse feito.

Foi possível perceber, de acordo com as observações, que o material de aperfeiçoamento MAPPA não foi utilizado pela professora e os residentes até então. Pode-se inferir que devido ao teor instrumental e complexo, os docentes tiveram dificuldades em comparação às atividades realizadas em sala de aula, já que essas atividades tinham um certo grau de facilidade e por vezes foram assimiladas às da disciplina de linguagem. Assim podemos compreender que a ação de seguir um planejamento próprio vem desse distanciamento estabelecido entre a própria disciplina e o itinerário de expressões artísticas.

Foi importante ressaltar nesta pesquisa que o distanciamento vem do desconhecimento sobre o funcionamento das disciplinas de itinerários formativos. A professora, assim como os residentes, julgavam estarem levando a disciplina da maneira mais assertiva possível de acordo com suas experiências e práticas docentes, o que para Tardif (2012) pode ser denominado de “Saberes Docentes”. De acordo com o autor, a docência é formada por outros saberes além do saber licenciado; o professor é reflexo de saberes adquiridos no trabalho e na sua experiência de vida, saberes que são adquiridos em interação com os estudantes em sala de aula, assim como também os saberes que são adquiridos de acordo com a institucionalidade escolar. Em suma, os docentes estão adquirindo experiência a todo momento, eles estão sujeitos a se apropriar “[...] dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais”. (2011, p. 08) em busca de novas práticas educacionais.

#### 4.1.7 - Sétima Aula de Expressões Artísticas

Seguindo as orientações do MAPPA, as duas aulas destinadas a esse dia seriam introdutórias à atividade 3. Nesse documento norteador, o professor foi orientado a utilizar-se da metodologia de rotação por estações de aprendizagem para introduzir os próximos assuntos que esta atividade ocuparia, a saber: arte efêmera, fotoperformance e videoperformance.

Foi sugerido ao professor, pelo material de aperfeiçoamento, que organizasse os estudantes em grupos e que juntos fizessem um mural para a construção de um mapa mental com o objetivo de sintetizar as principais ideias dessa garimpagem dos conteúdos. A realização desse momento seguia a seguinte orientação: primeiro os alunos escrevem as palavras arte efêmera, fotoperformance e videoperformance no mural, depois o professor explicaria a dinâmica da rotação por estação e em seguida, seria o momento de compartilharem a prática da atividade de fato.

O MAPPA deixava claro a informação de que os estudantes teriam a liberdade de pesquisarem sobre os temas e, após a pesquisa, escreverem as palavras-chave. Logo após o término do tempo destinado a essa atividade, os estudantes deveriam iniciar a apresentação em formato de conversa. Nesse momento de partilha, o professor poderia levantar questionamentos do tipo. *“Por que o registro fotográfico ou audiovisual de uma performance não tem o mesmo significado da foto ou vídeo performance?”* seria dada ênfase, nesse sentido, aos gêneros e as características particulares de cada performance que seria estudada.

Mesmo com essas instruções, na escola a aula tomou um rumo diferente conforme descrevo logo abaixo.

A aula de itinerário do dia 06/11/2023 foi utilizada para preenchimento da planilha referente à disciplina de projeto de vida. A professora, em um momento de conversa, explicou aos alunos que a primeira aula deste dia estaria destinada a repor a aula da semana dos jogos escolares visto que não haveria aula entre os dias 20 e 24 de novembro, assim como forma de precaução, ela estaria evitando o atraso dessa e de outras disciplinas.

Em seguida, foi passado alguns avisos sobre a disciplina de itinerários formativos, a saber: primeiramente a professora chamou a atenção dos alunos

devido ao atraso da produção do produto final do outro itinerário “Design na qualidade de vida” que seria o Instagram denominado de tudo para todos. Um aluno questionou “*mas para que isso mesmo?*” e a professora respondeu “*seja bem-vindo aluno! já que você está chegando agora*” todos riem e o aluno diz “*obrigado*”.

A professora seguiu com os avisos dizendo: “*a residente 2 irá ficar com vocês enquanto eu irei fazer o mesmo trabalho com a outra turma do segundo ano*”. Após a saída da professora, a residente 2 entregou uma folha para que os alunos preenchessem de acordo com o que pensaram sobre o seu projeto de vida.

Os alunos iniciaram uma discussão acerca da importância desse documento visto que eles não sabiam o que iriam fazer da vida ou pelo menos não saberiam como escrever sobre isso. Era notável que os alunos demonstravam dificuldades em preencher esse documento, acabando assim por colocarem coisas aleatórias na planilha, com o objetivo de se livrarem logo.

Na segunda aula foi realizada a devolutiva da recuperação realizada na aula anterior pelos residentes e, dessa vez, as notas foram mais consideráveis. Posteriormente, os residentes explicaram para os alunos sobre as regras da ABNT para que eles pudessem conhecer um pouco sobre formatação de trabalho, já que nas atividades devolvidas anteriormente este foi um ponto de atenção relevante na produção deles.

Foi importante compreendermos que para os itinerários formativos foi solicitado um produto final como forma de comprovação do que foi apreendido ao longo do ano. Nesse sentido, o produto de expressões artísticas seria um ebook de crônicas escritas pelos alunos, mas para isso era necessário que as crônicas produzidas por eles fossem corrigidas e formatadas para serem reunidas em um único documento para finalmente serem realizadas a submissão à plataforma Amazon.

Por fim, para dar um exemplo de crônica, o residente 1 realizou a leitura da crônica *lixo* de Luís Fernando Veríssimo e os alunos entraram em um momento de análise da crônica, ao mesmo tempo em que o residente 1 fazia a leitura do texto. Os alunos comentavam sobre como o lixo das pessoas fala sobre elas. Logo após, a turma foi dividida em grupos e cada um deles ficou responsável por organizar uma parte do ebook, sendo essas partes: estética, organização, ilustrações a serem utilizadas e etc. A residente 2 escreveu seu e-mail no quadro para recebimento da

crônica para correção e finalizou a aula dizendo que o próximo passo seria organizá-las no formato de e-book para, por fim, realizarem a submissão.

Podemos perceber que, mais uma vez, a aula de expressões artísticas foi desconsiderada devido ao seu caráter complementar em relação às outras disciplinas; foi notável como os itinerários davam lugar a qualquer outra demanda escolar e dessa da vez foi a papelada burocrática em relação a outra disciplina complementar “Projeto de vida” fazendo assim, transparecer uma ideia de disciplina flexível, mas a noção de flexibilidade adotada pela BNCC (2017, p. 479) tem o sentido diferente, vejamos:

Para que a organização curricular a ser adotada [...] responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o país, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real”

Assim, a ideia de flexibilização que circunda os itinerários formativos não remete a não obrigatoriedade, pelo contrário, busca abranger as ciências, nesse caso, da linguagem com o mundo real com o objetivo de integrar o ensino com a sociedade contemporânea.

#### 4.2 ITINERÁRIO FORMATIVO: DESIGN NA QUALIDADE DE VIDA

Nessa seção apresentaremos os itinerários formativos de acordo com as observações em sala de aula. Essas disciplinas complementares referem-se aos caminhos educacionais e de formação que os indivíduos podem seguir para desenvolver habilidades específicas de acordo com a BNCC (2017). No âmbito educacional, o Novo Ensino Médio (NEM) envolve escolhas de disciplinas e atividades extracurriculares que permitiriam aos alunos personalizar sua trajetória acadêmica de acordo com seus interesses. A flexibilidade e personalização são fundamentais nesse conceito, pois com o Novo Ensino Médio (NEM), os alunos poderiam escolher qual caminho seguir em relação a essas disciplinas curriculares. Por fim, o itinerário de Design na qualidade de vida tinha como objetivo fazer com que os alunos refletissem e se colocassem na posição do outro como sujeito

portador de dificuldades básicas e se questionasse o que fazer para amenizar esse “problema”.

Instruções presentes no Material de apoio ao planejamento e práticas de aprofundamento (MAPPA):

QUADRO 3 - Competências da formação geral básica e habilidades a serem aprofundadas

EM13LGG201	Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
EM13LGG202	Analisar interesses e relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagens (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
EM13LGG304	Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
EM13LGG305	Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

Fonte:: Próprio Autor

Nesta seção abordaremos as aulas do itinerário de design na qualidade de vida como objeto de análise desta pesquisa. Buscamos relacioná-lo com a prática docente observada em sala de aula, como também compreendê-lo através das contribuições teóricas de Pimenta (2000) Tardif (2012) e Libâneo (2007) em relação ao âmbito da formação de professores, já em relação às novas práticas do ensino médio utilizamos como referência o material de apoio ao planejamento de Alagoas (MAPPA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017).

#### 4.2.1 Primeira Aula de Design na Qualidade de Vida

Seguindo o material de aperfeiçoamento fornecido pelo estado, MAPPA, a aula deveria ter sido ministrada de acordo com as instruções que seguem:

O material norteador sugeria que o professor deveria iniciar o trabalho apresentando aos estudantes o módulo, os objetivos e as propostas que serão desenvolvidas. Em seguida, era indicado que se realizasse a identificação das expectativas dos alunos para este módulo. Também orientava-se conversar sobre o que seria estudado e fazer um levantamento sobre o que os alunos já sabiam sobre o conceito de Qualidade de Vida. O material norteador indicava ainda perguntas para auxiliar este momento: *“O que você entende por Qualidade de Vida? Como você avalia sua qualidade de vida? Como você idealiza a melhoria da qualidade de vida no seu contexto? Você sabe como a qualidade de vida é mensurada?”* (A24, p.13)

Após explorarem essas questões norteadoras, era sugerido pelo MAPPA que o professor incentivasse os alunos a fazerem pesquisas na web de conceitos importantes sobre qualidade de vida, o professor deveria orientar ainda a como fazer essa busca, fazendo com que eles conhecessem os gêneros que auxiliam na produção científica, como resumo, mapa conceitual, fichamento e etc.

Ainda de acordo com o MAPPA, o ideal era que essa pesquisa fosse feita pelo celular, caso os alunos não tivessem acesso à sala de informática. Em seguida, os alunos deveriam ser orientados a se organizarem de forma a utilizarem a metodologia aquário, (O Aquário é um formato de diálogo em grupo que busca tornar mais efetivos os papéis de fala e de escuta dos participantes), para que fosse possível um compartilhamento de todas as informações que eles garimpavam na web.

Era orientado ainda que o professor se certificasse de que os estudantes conseguiram reconhecer o conceito e os indicadores de Qualidade de Vida propostos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), instituição que se presta a considerar a pluralidade de realidades no mundo. O MAPPA a todo instante citava que o professor teria o papel de mediador na discussão, retomando o motivo pelo qual estariam fazendo esse trabalho e guiando os conceitos apresentados, afinal alguém poderia fugir do tema proposto e caberia ao professor retomar o eixo argumentativo.

O MAPPA sugeriu um texto para leitura ao final dessa aula, com o título: Qualidade de vida e saúde: um debate necessário, de Maria Cecília de Souza Minayo, Zulmira Maria de Araújo Hartz e Paulo Marchiori Buss. Esse texto falava sobre o conceito de qualidade de vida, pois esses conceitos estavam cada vez mais pertinentes nos diálogos em vários aspectos da sociedade contemporânea.

Em suma, para este primeiro momento de introdução do itinerário formativo Design na qualidade de vida, seguindo o material de apoio, foram destinadas 2 aulas de 50 minutos. Caso a intenção fosse seguir com esse planejamento, esse tempo destinado seria o suficiente, porém a aula aconteceu de maneira diferente de como estava previsto no documento. Vejamos:

No dia 17/07/2023, foi realizada uma roda de leitura em sala de aula com o objetivo de discutir o texto “*O sentido da vida*” de Luiz Roberto Mattos. Logo após a discussão, a turma foi dividida em grupos de cinco alunos e foram distribuídas nove perguntas entre eles. O objetivo final dessa atividade era de ser compartilhado, ao final da aula, as ideias debatidas entre os componentes dos grupos sobre as perguntas destinadas, como: “*Por que estamos aqui, no mundo, vivendo em um corpo de carne?*” “*O que você está fazendo na vida? O que você está fazendo da sua vida?*”. Ao questionar a professora qual seria o motivo para escolha desse texto, ela respondeu que ele seria utilizado como texto diagnóstico para fazer os alunos refletirem sobre o sentido da vida.

Questionei ao residente 1 qual seria o objetivo específico de se trabalhar esse texto em relação ao itinerário design na qualidade de vida, e a resposta foi “*trabalhar oralidade, trabalho em grupo e discussão*”.

Alguns alunos consideraram as perguntas complicadas de serem respondidas, expondo sua insatisfação com comentários do tipo: “*Não sei que invenção foi essa!*”, “*Essa viagem é estranha*” e “*Eu não sei falar sobre isso não, professora*”, “*É muito complicado responder isso*”. Em resposta a esses questionamentos a professora disse que todos os alunos, ao viverem suas vidas, estariam expostos a situações como essas, então, logicamente, eles saberiam responder a esses questionamentos. Os grupos iniciaram compartilhando suas respostas, mas a aula chegou ao fim e eles ficaram de apresentarem suas reflexões na aula seguinte.

Nesse novo itinerário percebemos que a professora interpretou como se fosse para os alunos refletirem sobre a sua própria vida, mas de acordo com o que

podemos perceber no MAPPA, p. 11, o objetivo desse itinerário era fazer com que os alunos pensassem sobre a qualidade de vida das outras pessoas, visando o bem comum da sociedade no geral. Em suma, os alunos deveriam: “[...] investigar e analisar possibilidades de criação em arte” com o objetivo de realizar “a criação e aplicação de protótipos originais e inovadores, buscando ainda, uma perspectiva democrática e de respeito à inclusão”.

Como a professora havia realizado seu próprio planejamento sobre esse itinerário, era compreensível que houvesse um distanciamento supostamente devido a dificuldade em ministrar as aulas de acordo com as sugestões do MAPPA. Considerando que estávamos falando de uma disciplina nova no contexto educacional, não foi possível dizer se ela estava fazendo o correto ou não, pois poderia ser devido à falta de compreensão em relação ao itinerário formativo de “Design na qualidade de vida”.

Nas palavras de TARDIF (2012, p.230) ao assumir esse papel na organização de suas aulas, a professora se torna uma atriz “[...] no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá”, assim como foi possível perceber neste estudo, a professora e seus residentes têm [...] conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Assim, evidenciamos que o nosso papel nessa pesquisa não remete a supostamente julgar as aulas, mas analisá-las de modo que seja possível compreender que as propostas de itinerários formativos têm esse nível de complexidade devido a pouca compreensão dos sujeitos envolvidos no processo em relação a aplicabilidade prática.

#### **4.2.2 Segunda Aula de Design na Qualidade de Vida**

De acordo com as instruções do material norteador MAPPA, esse segundo momento seria destinado a fazer com que os alunos pesquisassem e conhecessem o que realmente é qualidade de vida. O documento norteador sugeria o período de quatro aulas de 50 minutos para que fosse realizado o mapeamento de problemas do ambiente físico que impactam na qualidade de vida das pessoas.

Foi sugerido pelo MAPPA que os estudantes fossem divididos em grupos e que o professor fizesse a proposta de uma pesquisa de campo a fim de que os

alunos levantassem problemas, dificuldades ou adversidades dos espaços da escola e seu entorno que afetam a qualidade de vida da comunidade local.

Os alunos seriam guiados pela pergunta norteadora: *que dificuldades o espaço (físico ou digital) pode oferecer no cotidiano de diferentes pessoas?* Os alunos deveriam ser incentivados a olhar para os lugares na pesquisa de campo pensando no próximo e prezando pela empatia ao refletirem sobre como esses aspectos interferem na vida das pessoas das mais distintas condições físicas.

Sobre essas diferentes condições foi necessário orientá-los a pensarem em pessoas altas, magras, obesas, com deficiência visual, auditiva, física e etc. os alunos deveriam ser levados a refletirem e analisarem a que situações cotidianas essas pessoas estariam, levando em consideração a relação ambiente/estrutura que prejudicam a qualidade de vida delas.

Foi sugerido ainda no MAPPA que o professor ajudasse os estudantes a definirem os métodos de pesquisa que seriam utilizados para a obtenção de resultados relevantes, como: entrevistas, questionários, observação com diário de bordo, dentre outras, enfim, que definissem as ferramentas necessárias para realizarem a coleta de dados.

Posteriormente, foi incentivado que os alunos saíssem da escola para realizarem a pesquisa de campo, seguindo todas as recomendações propostas para este movimento; os pais dos alunos também deveriam ser comunicados. Era um momento que o professor deveria pensar e planejar com antecedência.

Como material de apoio para essas aulas, o MAPPA sugeriu o livro de GIL com o título “Métodos e técnicas de pesquisa social para auxiliar na pesquisa com os alunos”. Essas eram as sugestões para trabalhar durante o período de um mês do MAPPA, com quatro aulas de 50 minutos. No entanto, as aulas tomaram um rumo diferente e aconteceram da forma como descrevo abaixo.

Na aula do dia 31/07/2023, foi dada continuidade ao momento de partilha da atividade em grupo do itinerário Design na Qualidade de Vida, com o texto “*o sentido da vida*”, essas apresentações haviam iniciado na semana passada, mas restaram alguns grupos para se apresentarem nesse dia.

Ao serem questionados pelo objetivo final dessa atividade, os docentes responderam que *‘nesse tipo de trabalho é exercitada a oralidade, construção dos argumentos acerca do tema e logo depois será trabalhado uma dissertação sobre as reflexões desse texto’*; essas foram as palavras do residente 1.

Nesse sentido a avaliação seria dada conforme o que é esperado das disciplinas de língua portuguesa, levando em consideração que havia sido solicitado um texto dissertativo sobre o texto “*O sentido da vida*”, e que não seria colocado em pauta o itinerário “*Design na qualidade de vida*”, mas questões de produção textual.

Conseguimos perceber, de acordo com as observações, que a forma avaliativa era realizada através de observação do desempenho e colaboração no trabalho em grupo, pois todos os componentes eram convidados a participarem comentando suas contribuições. Em um dado momento, a sala de aula ficou de maneira desorganizada, com clima de bagunça total; alunos falando ao mesmo tempo e o respeito não existia para ouvir a fala do outro grupo da vez. Nesse instante, a professora chamou a atenção de todos, dizendo “*Vocês não têm educação, não? O colega tá falando, custa vocês pararem para ouvir? É assim que vocês ficam na casa de vocês? eu acredito que não.*” Os estudantes fizeram silêncio acatando o pedido da professora e abriram espaço para ouvir o próximo grupo da vez.

Nesse momento voltaram para a discussão, e o grupo que ficou com a pergunta “*Está apenas aproveitando a estadia no corpo de carne para tirar dele o máximo de prazer possível?*”, começaram a apresentar as respostas a esse questionamento, associando diversos prazeres ao sentido da vida, mas retornando a simplicidade ao dizerem que “*a felicidade está nas coisas simples da vida*”, outra fala disse “*passar a tarde com meu cachorro é o meu momento mais prazeroso*”.

Posteriormente, foi realizado um momento de conexão da aula e a realidade dos alunos, utilizando-se para isso a referência do filme da Barbie pelo residente 1, relacionando a crise da personagem com a realidade dos estudantes. Foi interessante lembrar que o filme live action “*Barbie*” havia sido lançado a pouco tempo e estava em alta nos assuntos em discussão o que acabou sendo uma boa ideia a ser compartilhada com os alunos, pois gerou muita interação sobre “*o sentido da vida*”, que a personagem tanto buscava no filme e que os professores buscavam associar ao itinerário de design na qualidade de vida.

Os estudantes entraram no contexto e a aula passou de reflexões filosóficas para um momento de exposição social onde os alunos contavam diversas situações já vividas e/ou esperadas na vida. Falavam também sobre o futuro e as angústias que tinham em relação à vida profissional, por fim a aula foi encerrada com uma palestra do canal “*Ted*” sobre autoconhecimento e reflexão no formato de

linha do tempo. Os alunos assistiram demonstrando pouco interesse e logo saíram antes mesmo que o vídeo acabasse, pois o sinal tocou, às 11:30.

Não podemos negar que durante as discussões, os alunos compartilharam saberes ao refletirem sobre o sentido da vida, mas esse não era o objetivo do itinerário. O propósito principal seria fazer com que os alunos refletissem sobre os as dificuldades que as pessoas das mais diversas condições físicas possuem para conseguirem ter uma boa qualidade de vida, e não sobre a sua própria vida. Assim, notamos o quanto a ausência de formação complementar, em vista das necessidades do novo ensino médio, fez a educação tomar caminhos diferentes dos propostos.

Isso nos faz entender, assim como PIMENTA (2000), que os professores aprendem com sua prática diária, sabendo que ensinar é uma prática social que se constrói no dia-a-dia a partir das necessidades e desafios impostos na sala de aula. Nesse sentido, não é possível dizer que os alunos não tiveram aprendizado nessa aula, mesmo distante da proposta inicial o objetivo se cumpriu ao mobilizarem conhecimentos dos diferentes campos sociais a fim de compreenderem os processos da vida humana.

Em suma, reconhecemos que a formação de professores tem um papel fundamental nos processos de ensino contemporâneos, principalmente pela necessidade de unir a teoria à prática, pois segundo PIMENTA (2000, p.75) a junção de teoria e prática tem o único objetivo de instigar a “compreensão do ensino como realidade social [...]” e de desenvolver nos licenciandos “a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Assim consideramos o programa de residência pedagógica primordial nesse processo colaborativo, pois essa imersão prática contribuiu para a reflexão sobre a teoria apreendida na academia e a sua regência. Através do programa de formação de professores foi possível, segundo Pimenta e Lima (2011, p. 55) ter um olhar diferenciado às atividades práticas do professor, como também participar de “[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam as dificuldades.

### 4.2.3 Terceira Aula de Design na Qualidade de Vida

De acordo com a sugestão de conteúdo programático do MAPPA esse planejamento teria a duração de quatro aulas de 50 minutos. Foi iniciado esse novo módulo denominado de "Atividade 2", sendo sugerido inicialmente que os alunos tivessem um momento de retomada aos conceitos utilizados nas primeiras aulas sobre o que de fato venha a ser Design, utilizando-se de perguntas norteadoras.

Em seguida, foi sugerida a apresentação de um vídeo com o título "*O que é design?*", logo depois foi proposto pelo MAPPA que o professor retomasse o que a turma havia pesquisado na Atividade 1, para fortalecerem a discussão do momento..

Após essa discussão inicial, era sugerido que o professor explicasse para a turma as próximas atividades que seriam dedicadas à confecção de um protótipo de objeto para promover a inclusão. Para conclusão dessa aula, o professor poderia ainda utilizar-se da abordagem *design thinking*, uma abordagem criativa de resolver problemas, para auxiliar os alunos na confecção do protótipo.

Para os próximos momentos dessa aula, o MAPPA sugeria que o professor explicasse para os alunos como seriam as próximas etapas da construção do protótipo do itinerário, a partir da fase de empatizar, a saber:

"A fase de empatizar requer que os problemas sejam identificados a partir de uma atitude de empatia, como foi realizado na Atividade 1. Na fase "definir" (que será vivenciada na Atividade 3), os designers definem qual problema será priorizado, de acordo com as necessidades locais e a viabilidade dos projetos. A terceira fase é a de idear (também vivenciada na Atividade 3), em que se propõem soluções para esse problema. Por último, as fases de prototipar e testar (que serão vivenciadas nas Atividades 4 e 5) permitem que a solução do problema seja elaborada e testada, para, se for o caso, iniciar o ciclo novamente." (A28, p. 16)

Assim, o documento orientava que poderia ser realizada a síntese do andar da disciplina para que os alunos compreendessem o objetivo desse itinerário formativo. No material de aperfeiçoamento a aula poderia ser dessa forma, mas na sala de aula foi seguido outros caminhos conforme veremos.

Na aula do dia 11/09/2023, seria trabalhado o itinerário Design na qualidade de vida, mas, devido a solicitação da direção, foi feito o planejamento para abordar a temática do setembro amarelo, a prevenção ao suicídio. A professora

e os residentes selecionaram vídeos do youtube sobre essa temática com o objetivo de alertar os jovens sobre o suicídio. Nos vídeos, os familiares das vítimas relataram como aconteceu o suicídio de seus entes queridos e alertaram principalmente sobre os sinais que são visíveis e, por muitas vezes, não reconhecíveis.

A aula contou com um singelo momento de partilha entre os estudantes; eles produziram um mural que foi chamado de "*pacto pela vida*". Em seguida, pintaram as próprias mãos de tinta amarela e marcaram o mural deixando assim a sua marca de apoio. Foi um momento de partilha interessante em razão do setembro amarelo, porém, mais uma vez as aulas de itinerários foram utilizadas para outra finalidade, o que resulta em um atraso do que estava no planejamento.

Percebemos que as aulas referente aos itinerários foram deixadas em segundo plano mais uma vez, como se essas aulas fossem sinônimo de período livre ou disponível para qualquer outra ação pedagógica. A direção da escola novamente interferiu no planejamento dos docentes ao indicar a criação e aplicação desse projeto. Essa intervenção pode ser considerada uma invasão da disciplina, pois não havia no planejamento período dedicado a tais ações. Com isso, os alunos seriam prejudicados, pois essas movimentações resultariam em atraso do conteúdo escolar e conseqüentemente do calendário escolar. Tais interferências no planejamento dos professores fazem forte referência às teorias tradicionais do currículo.

Foi notável durante esse período de coleta de dados que as decisões nessa escola são frequentemente tomadas de forma autoritária pela administração escolar e com pouca participação dos professores no processo decisivo. Essas atitudes vão de encontro à autonomia do professor, ficando evidente que ele não tem voz nas decisões que afetam suas aulas e conseqüentemente suas práticas pedagógicas.

Libâneo (2019) evidencia a importância das ações educacionais serem planejadas, organizadas e implementadas de forma compartilhada com os demais profissionais da escola, destacando assim a importância da gestão democrática e da participação colaborativa na construção de práticas pedagógicas eficazes. Portanto, percebemos que existe uma necessidade na escola de planejamento coletivo, pois as ações educacionais devem ser resultado de um processo participativo, o que implica na necessidade de professores, gestores e outros profissionais da escola contribuírem com suas ideias e experiências no planejamento das atividades

pedagógicas. Nesse contexto, Libâneo (2007, p. 118) diz que é função da escola pública “[...] preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-lo positivamente”, mas para que isso seja possível, é primordial que os âmbitos escolares conversem entre si buscando esse mesmo objetivo.

#### **4.2.4 Quarta Aula de Desing na Qualidade de Vida**

Dando continuidade às propostas do MAPPA, a aula de hoje seria um momento de sistematização dos resultados das pesquisas realizadas pelos alunos nas aulas anteriores. Foi sugerido ao professor que buscasse promover um momento de partilha e agrupamento por semelhança dos problemas selecionados pelos estudantes no período de garimpagem de ideias da aula passada. Foi proposto que ao fim desse primeiro módulo houvesse a avaliação pelo professor. O material de apoio indicava que o professor observava nesse momento como os alunos encaravam o processo (como forma de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar os desafios) de acordo com a habilidade EM13LGG305. Por fim, foi indicado a realização de um feedback para que os estudantes se colocassem em posição de agentes de mudanças.

Essa seria a sugestão de aula, seguindo as orientações do MAPPA, mas a aula foi realizada de maneira diferente, sigamos:

Na aula do dia 25/09/2023, o itinerário ministrado foi Design na Qualidade de Vida. Foi realizada uma atividade em grupo com o objetivo de discutir o que seria, de fato, design e sobre os principais conceitos em vários aspectos diferentes, sendo eles: design gráfico, design de game, design de interiores, design de moda, design de produto, web design, design thinking e ecodesign.

A professora iniciou dizendo que a definição geral de design é *“um processo de pensamento que compreende a criação de produtos para solucionar problemas, incluindo aspectos funcionais e estéticos”*. Nesse momento, percebi que a aula estaria se encaminhando para o propósito do itinerário Design na qualidade de vida.

Os alunos dividiram-se em oito grupos e tiveram um tempo para pesquisar e discutirem entre si os temas que lhe foram destinados. Depois disso, apresentaram esses conceitos aos colegas em sala. A apresentação seguiu a linha

do que eu realmente estava imaginando, mas, a coleta de informações pelos estudantes foram voltadas para o marketing de empresas, e a professora permaneceu guiando as informações como corretas, mesmo sem relevância para o itinerário.

Compreendemos com as observações que as informações garimpadas na web não contribuíram com a construção de saberes esperados pela disciplina de itinerários, pois o objetivo era guiar os estudantes a situações associadas à qualidade de vida das pessoas e não que os estudantes apresentarem soluções para empresas. Se a professora e os residentes tivessem dado ênfase às orientações do MAPPA, o rumo dessa aula teria sido diferente, mas novamente percebemos que eles não têm de fato interesse em seguir o documento ou compreensão do material, o que torna difícil a sua aplicabilidade.

De acordo com o MAPPA, a disciplina do itinerário "Design na qualidade de vida", deveria fazer com que "[...] os(as) estudantes participassem de processos de criação e produção individual, colaborativa e/ou coletiva em design inclusivo, selecionando e mobilizando recursos, suportes, materiais, ferramentas e procedimentos para o desenvolvimento de protótipos" evidenciando assim o protagonismo juvenil como a BNCC (2017, p.478 ) sugere [...] os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil".

Dessa forma, seria necessário que a escola pública tomasse o seu papel dentro das novas referências de ensino contemporâneo, Libâneo (2007, p. 118) contribui com essa ideia ao dizer que "a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia [...]", pois muitas aprendizagens são apreendidas no contexto escolar, caberia então a gestão e aos professores compreenderem seu papel de forma interdisciplinar para o contexto educacional.

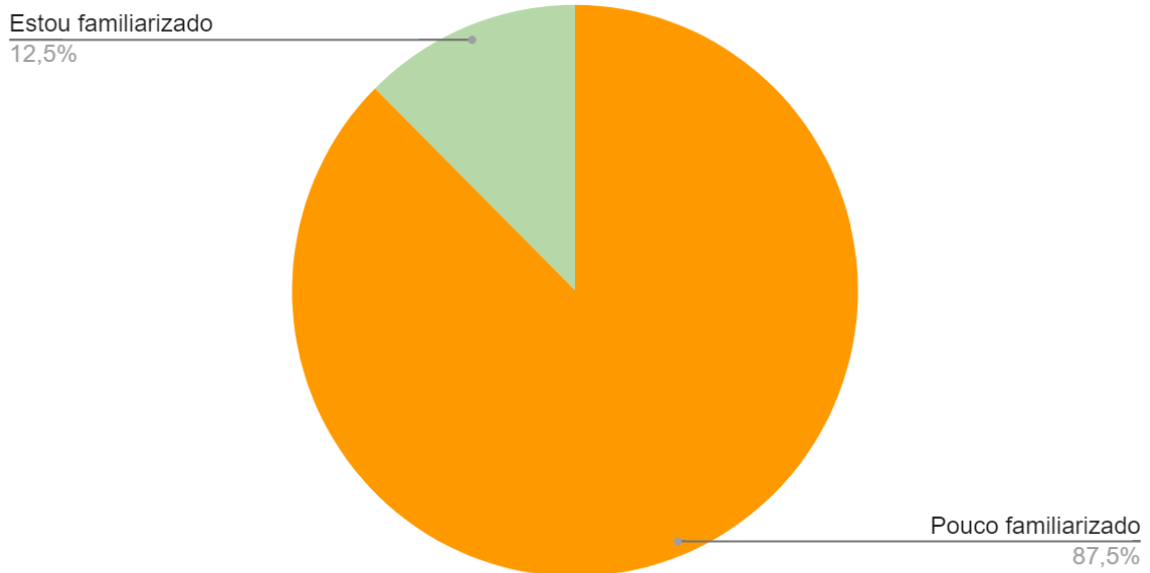
Além de tudo que foi dito aqui a partir das observações feitas em sala de aula, foi aplicado um questionário estruturado com os professores das disciplinas de Itinerários formativos para que pudéssemos compreender a visão que os docentes tinham sobre a prática de sala de aula mediada pelas propostas dos itinerários formativos e se a formação inicial ou continuada desses docentes eram suficientes para o desenvolvimento e a qualidade de suas aulas.

O questionário, segundo Gil (2002, p.128), é compreendido como estratégia de investigação “composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, olhando para o objeto desta pesquisa, o questionário vem como uma técnica que poderá nos apresentar mais uma possibilidade de reflexão sobre a realidade pesquisada, ratificando as considerações apresentadas ou apontando-nos para novos caminhos e espaços de reflexão.

Para isso, foram feitas 10 perguntas objetivas sendo respondidas por 08 (oito) professores que ministram disciplinas de Itinerários formativos da rede estadual de ensino no município de Arapiraca. O percentual de respostas foram transformados em gráfico como passo a descrever abaixo:

Gráfico 1 - Familiaridade dos professores com os itinerários formativos

### 1. Você está familiarizado com os itinerários formativos propostos no novo ensino médio?



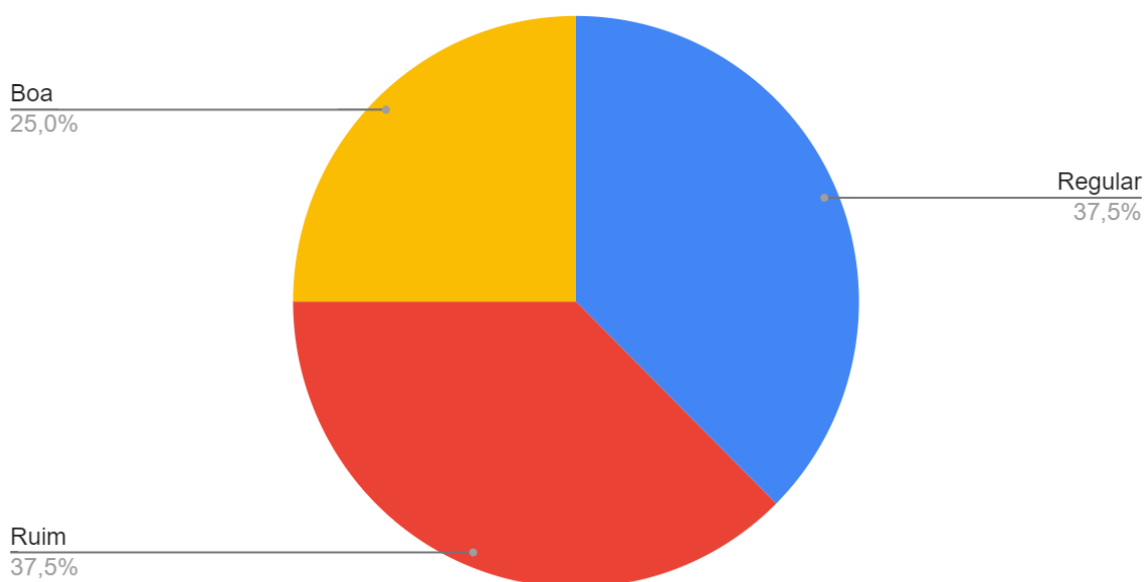
**Fonte:** Próprio Autor

A questão 1 procurou investigar se os professores tinham familiaridade com os itinerários formativos, já que essas disciplinas são derivadas das disciplinas principais, ou seja, das disciplinas que os professores são licenciados. A maioria

87,5% dos professores disseram estar pouco familiarizados com os itinerários, o que representa a falta de conhecimentos ou de formação teórico-prática para se trabalhar dentro dessa nova proposta de ensino, que se estrutura a partir da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Gráfico 2 - Classificação da implementação dos itinerários na visão dos professores

## 2. Como você classifica a implementação dos itinerários na prática?

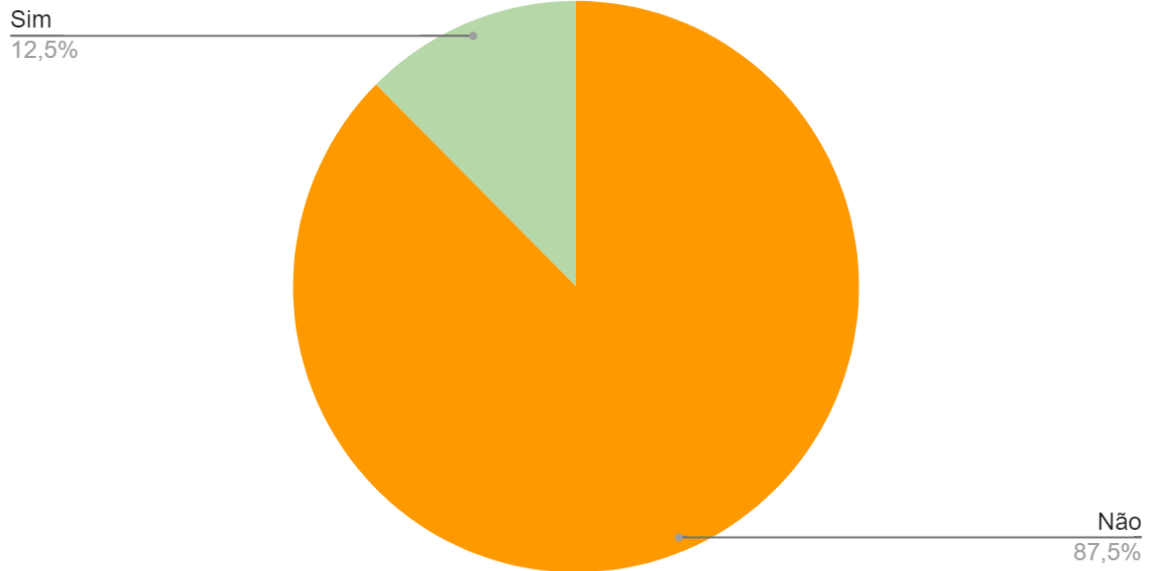


**Fonte:** Próprio Autor

A questão 2 buscou investigar como os professores classificariam a implementação dos itinerários na prática. Nesse quesito as opiniões ficaram empatadas entre Regular (37,5) e Ruim (37,5), seguido de Boa com (25%) das opiniões. Assim podemos perceber que a implementação de acordo com a prática vivenciada pelos professores não é tão boa quanto era prevista pela BNCC (2017).

Gráfico 3 - Sobre a formação de professores o novo cenário de itinerários formativos

3. Você teve algum treinamento e/ou capacitação e/ou orientação relacionado aos itinerários formativos?

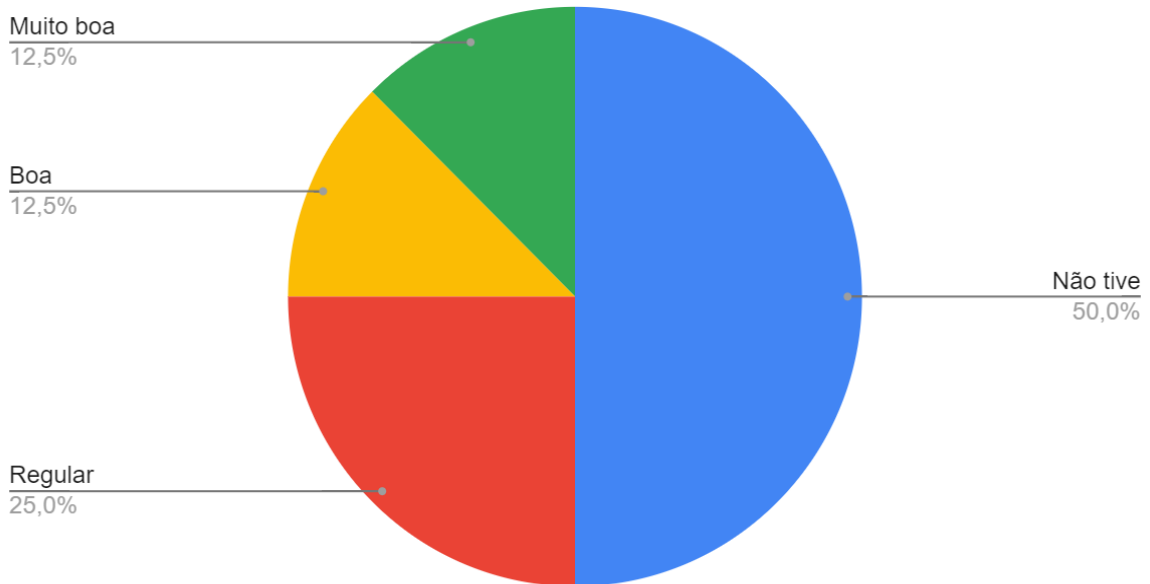


**Fonte:** Próprio Autor

Na questão 3, questionamos se os professores tiveram algum tipo de formação para ministrar os itinerários formativos, sendo que (87,5%) dos professores responderam que não tiveram e outros (12,5%) responderam sim, que tiveram alguma formação nesse sentido.

Gráfico 4 - Classificação da formação de professores, ou falta dela, na prática

4. Caso a resposta anterior tenha sido sim, como você classifica a contribuição dessa formação na sua prática em sala de aula?

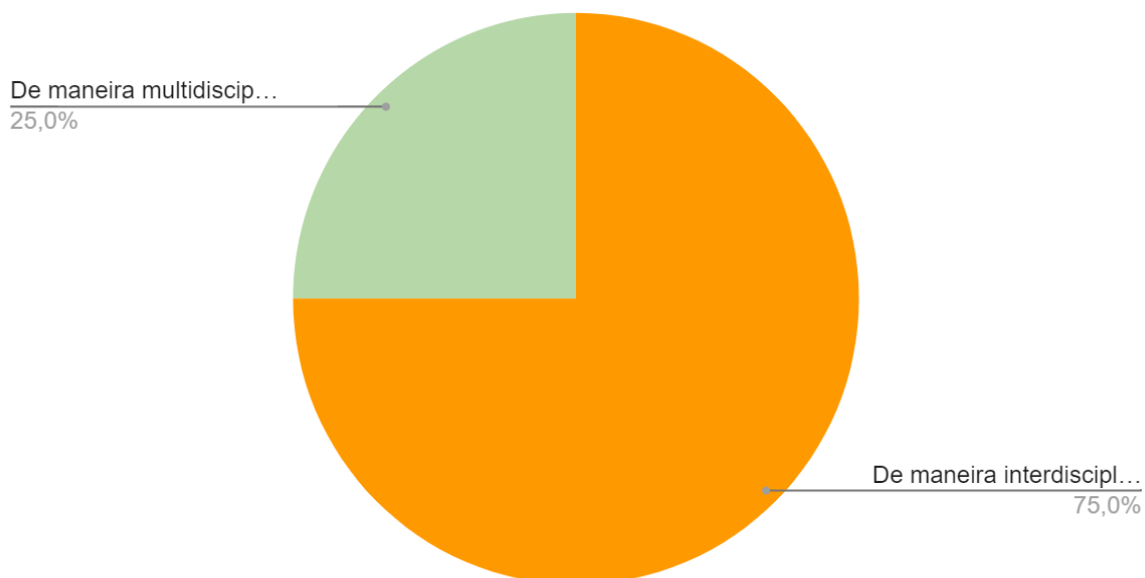


**Fonte:** Próprio Autor

Na questão 5 buscamos compreender como os professores classificariam a formação, tida ou não, para a prática disciplinar dos itinerários formativos já que estávamos tratando de novas disciplinas integradas ao currículo. A maioria dos professores (50%) não avaliaram a formação como forma de contribuição na prática de sala de aula pois afirmaram que não tiveram nenhuma formação; já (25%) classificou como regular a contribuição da formação em suas práticas. Por fim, os professores classificaram como boa e Muito boa, a contribuição da formação em sua prática, empatando com (12,5%) cada alternativa.

Gráfico 5 - Como os itinerários formativos estão integrados na escola 100

### 5. Como os itinerários formativos estão sendo integrados ao currículo regular em sua escola?

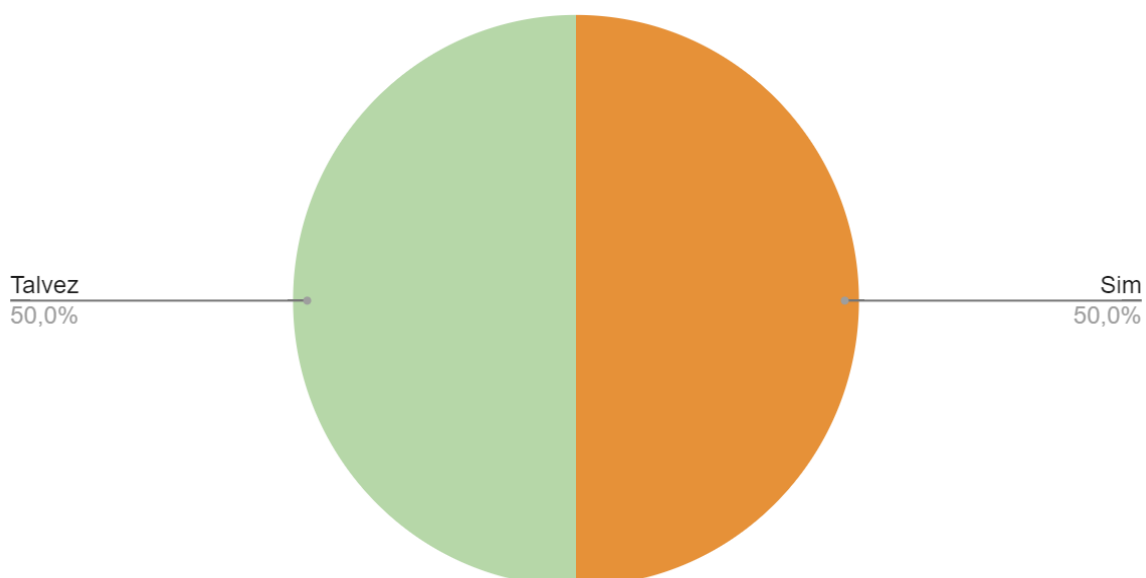


**Fonte:** Próprio Autor

Na questão 5 buscamos compreender se os itinerários formativos estão sendo trabalhados de forma integrada na sala de aula, já que a BNCC (2017) propõe que essas disciplinas sejam integradas de forma interdisciplinar nas escolas, com o objetivo de unir saberes de outras disciplinas aos itinerários formativos, pois essas disciplinas têm um caráter amplo em relação às demais. Assim, (75%) dos professores afirmaram que trabalhavam com os itinerários formativos de maneira interdisciplinar com o apoio de outras disciplinas; já (25%) dos professores disseram que trabalhavam de maneira multidisciplinar, ou seja, sem interação entre os campos de saber.

Gráfico 6 - Sobre o papel dos itinerários na formação dos estudantes

6. Você acredita que a integração dos itinerários contribui para uma formação mais abrangente dos estudantes?

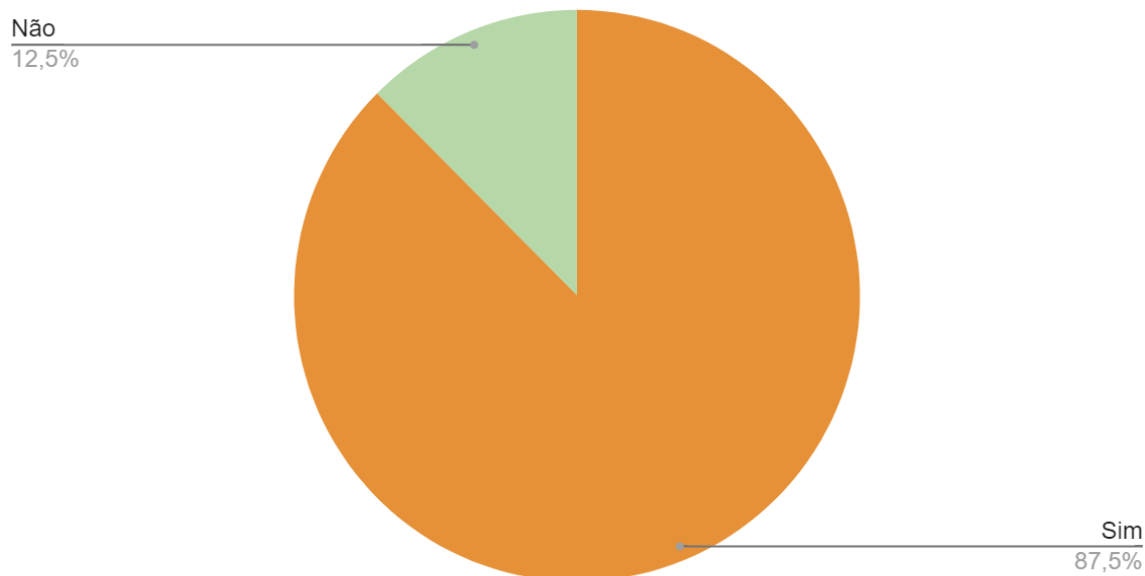


**Fonte:** Próprio Autor

Na questão 6 buscamos compreender se, na visão dos professores, os itinerários formativos traçavam uma formação mais abrangente dos alunos por ser uma disciplina interdisciplinar, pois de acordo com as orientações da BNCC (2017), essas disciplinas têm caráter formativo integrador de saberes. Assim, seria papel dos itinerários buscar associar as disciplinas de caráter normativo às de caráter complementar de maneira que os alunos venham a desenvolver competências e habilidades extracurriculares. Em resposta a esse questionamento, (50%) dos professores acreditam que os itinerários são disciplinas que integram o currículo dos estudantes em meio às necessidades contemporâneas, já os outros 50% acreditam que essas disciplinas não contribuem para esse tipo de formação. Nesse sentido, foi possível perceber como os professores estão divididos entre a importância ou não dessas disciplinas integrativas.

Gráfico 7 - Desafios na implementação dos itinerários formativos

## 7. Você percebe desafios na implementação dos itinerários formativos?

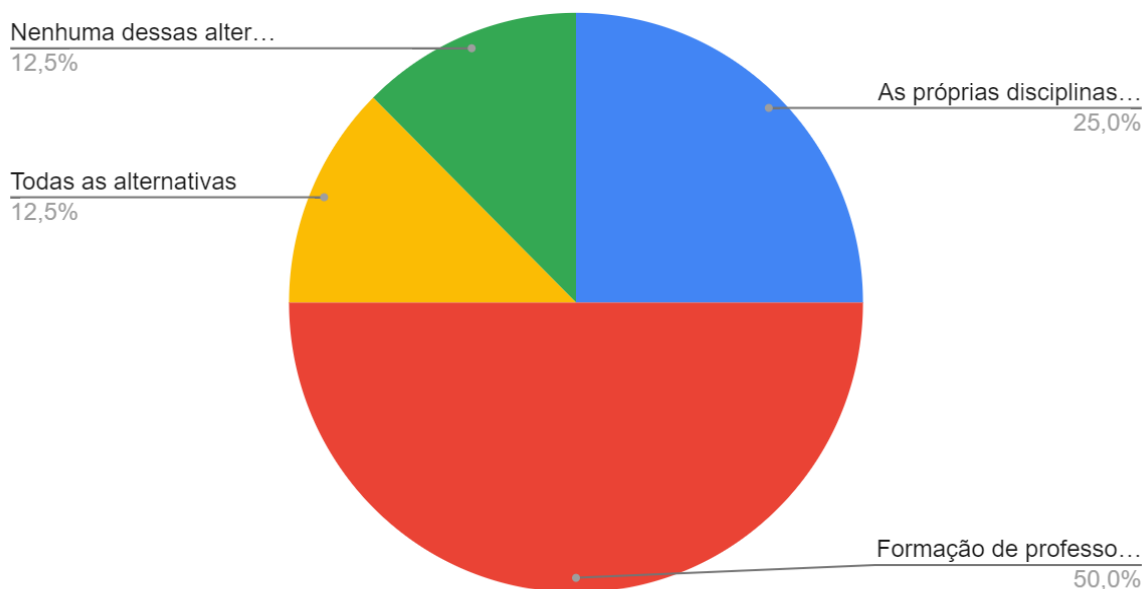


**Fonte:** Próprio Autor

Na questão 7 questionamos se os professores tinham percebido, ao longo desse período, desafios ao ministrarem disciplinas de itinerários, já que não haviam sido licenciados para este tipo de trabalho. Assim, (87%) dos professores responderam que houve desafios na implementação dessa disciplina; já (12,5%) responderam que não tiveram desafios ao ministrarem itinerários formativos. Em relação aos desafios, vimos que os docentes se davam devido à ausência de formação voltada à integração das disciplinas, pois de acordo com as observações feitas em sala de aula, os professores permaneciam perpetuando práticas vivenciadas em suas próprias disciplinas, como nas aulas do componente de língua portuguesa.

Gráfico 8 - Sobre qual âmbito seria o responsável pela implementação dos itinerários de forma desafiadora

8. Caso a resposta anterior tenha sido sim, a qual âmbito você relaciona o desafio de implementação dos itinerários formativos?

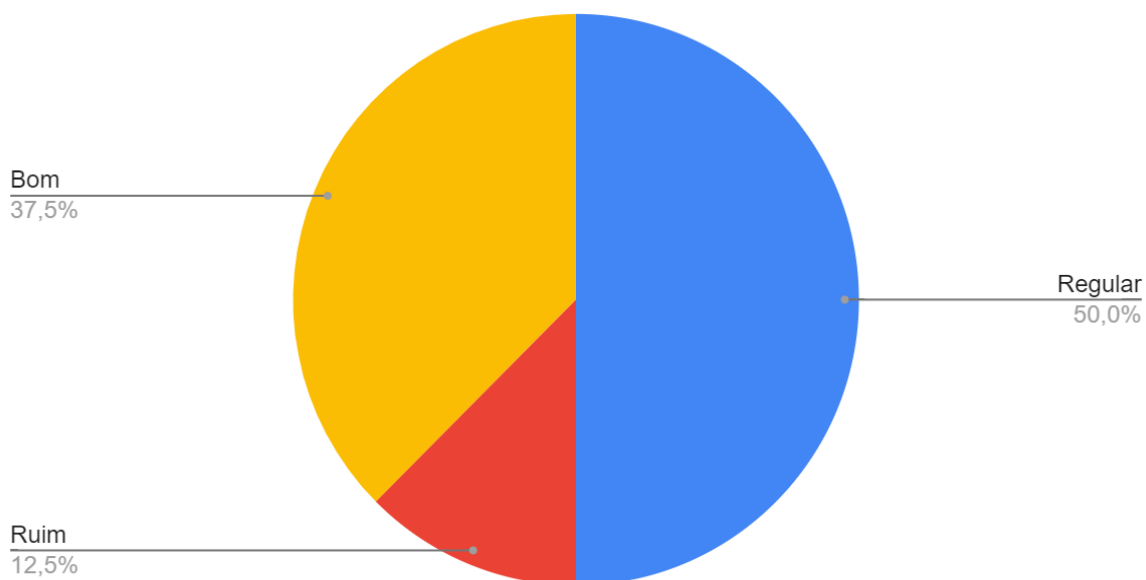


Fonte: Próprio Autor

Na questão 8, buscamos compreender se os professores atribuíam os desafios enfrentados nas disciplinas de itinerários a algum âmbito da esfera escolar. Em resposta, viu-se que (50%) dos respondentes indicavam que os desafios na implementação dos itinerários se davam devido a problemas/ausência de/na formação de professores; (25%) das respostas atribuíam os desafios às próprias disciplinas, como reflexo da dificuldade que encontraram ao ministrar os conteúdos propostos; (12,5%) atribuíam os desafios à formação de professores, ao dizerem que todas as alternativas seriam cabíveis e (12,5%) não atribuíam os desafios a nenhuma alternativa.

Gráfico 9 - Sobre o feedback dos estudantes em relação aos itinerários formativos

9. Como tem sido o feedback dos estudantes em relação aos itinerários formativos?

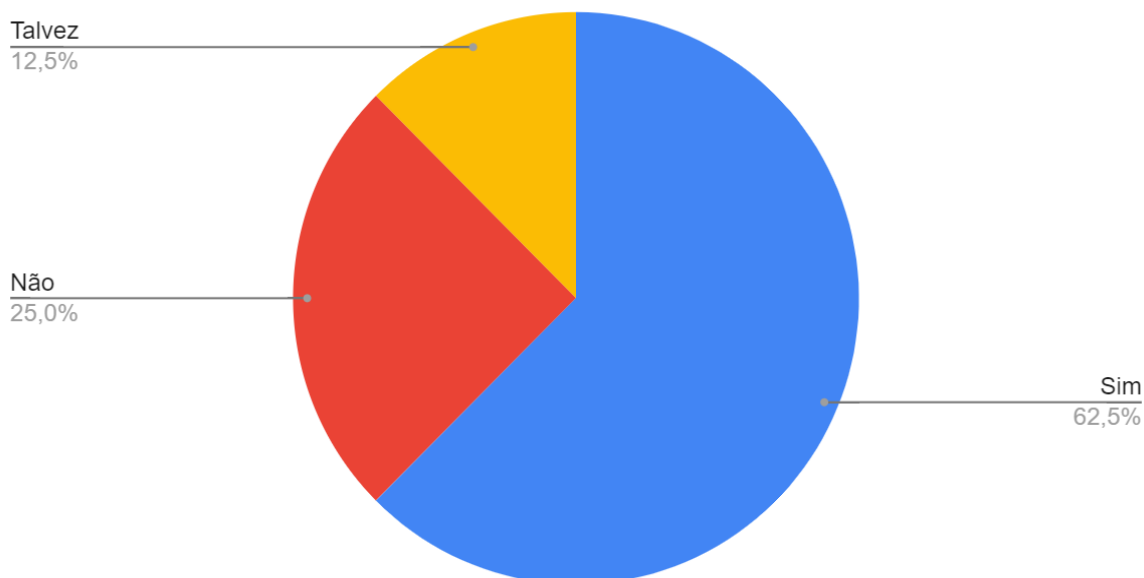


**Fonte:** Próprio Autor

Na questão 9, abordamos o trabalho desenvolvido pelos estudantes segundo a visão dos professores. Questionamos qual era o feedback dos alunos em relação aos itinerários formativos, onde (50%) das respostas indicaram que os alunos tiveram um posicionamento regular em relação a essas disciplinas; (37,5%) responderam que os alunos consideraram bom ter essas disciplinas, o que nos levou a compreender que foram aprovadas por eles, e (12,5%) das respostas indicavam que o feedback para essas disciplinas foi ruim, levando-nos à ideia de os itinerários foram reprovados por esses alunos.

Gráfico 10 - Sobre o impacto no futuro acadêmico dos estudantes

10. Você acredita que os itinerários formativos podem impactar o futuro acadêmico e profissional dos estudantes?



**Fonte:** Próprio Autor

Na 10 pergunta, perguntamos se os professores acreditavam que as disciplinas dos itinerários trariam impacto ao futuro profissional e a sua vida acadêmica, conforme a BNCC sugere. Assim, (62,5%) dos professores responderam que essas disciplinas poderiam impactar e, nesse sentido, seria possível haver mudanças na formação desses estudantes; (25%) dos professores acreditavam que não, ou seja, não acreditam que essas disciplinas complementares poderiam impactar na formação dos estudantes e, por fim, (12,5%) dos docentes acreditavam que, talvez, essas disciplinas poderiam impactar na formação dos estudantes.

Em suma, viu-se que a visão dos professores sobre o trabalho com os Itinerários formativos em sala de aula era, de certa forma, negativa, visto que muitos não fizeram uso do material de forma efetiva, por não considerarem as propostas adequadas com a realidade dos alunos ou por não terem uma formação apropriada para o desenvolvimento das propostas.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os itinerários formativos referem-se aos caminhos educacionais e de formação que os indivíduos seguem para desenvolver habilidades específicas. No âmbito educacional, envolvem escolhas de disciplinas e atividades extracurriculares que permitem aos alunos personalizar sua trajetória acadêmica de acordo com seus interesses. A flexibilidade e personalização são fundamentais nesse conceito, pois com o Novo Ensino Médio e de acordo com a BNCC, os alunos podem escolher qual caminho seguir em relação a essas disciplinas curriculares.

Ao longo desta pesquisa, refletimos sobre os desafios relacionados aos itinerários formativos na rede estadual de ensino, desdobrando-se em três vertentes cruciais. Inicialmente, buscou-se compreender a visão dos professores sobre o tema, utilizando um questionário estruturado como instrumento de investigação. Essa abordagem permitiu uma imersão nas percepções docentes sobre o ensino médio e as novas disciplinas, revelando anseios que os itinerários formativos suscitam na prática profissional.

A observação direta das aulas, registrada minuciosamente no diário de bordo desenvolvido pela pesquisadora, trouxe à tona uma desconexão entre a prática em sala de aula e a proposta do estado, indicando um grupo docente ainda centrado em ministrar disciplinas isoladas. Esta abordagem, considerada desatualizada no contexto educacional atual, ressalta a necessidade urgente de transição para um modelo mais alinhado com a formação em competências e habilidades proposta pelos itinerários formativos.

No âmbito da formação docente, emerge como elemento central o documento MAPPA, concedido pelo estado de Alagoas como única fonte formativa. Esse material, apresentando orientações passo-a-passo para a implementação dos itinerários, revelou-se insuficiente quando confrontado com a ausência de uma base teórica sólida. As dificuldades dos professores em interpretar as informações presentes no documento reflete-se na adoção de metodologias próprias e no afastamento progressivo do objetivo da disciplina, culminando no desvio para práticas tradicionais.

Além disso, a falta de planejamento específico para as aulas de itinerários formativos resultou na utilização destas como extensões da disciplina de Língua

Portuguesa, muitas vezes assumindo um caráter de aula vaga para suprir outras demandas da escola. Esse cenário revelou a necessidade de um planejamento estruturado e alinhado com os propósitos educacionais, evitando desvios que impactam diretamente a qualidade do ensino.

A inserção dos itinerários formativos no ensino médio, evidenciada por esta pesquisa, destaca-se como um desafio adicional. Professores enfrentam a dificuldade de lidar com uma disciplina para a qual não foram devidamente preparados em suas bases formativas. A análise das perspectivas de formação docente, embasada nas diretrizes da BNC-Professores de 2019, destaca a importância da atualização constante dos educadores para atender às demandas de uma educação contemporânea.

Ao revisitar os fundamentos teóricos nas seções anteriores, percebemos a complexidade do contexto educacional brasileiro, marcado por desafios na implementação de políticas educacionais, como o Novo Ensino Médio. A análise da BNCC, do BNC-Professores e do PRP destacou a necessidade de uma formação mais crítica para os professores, alinhada às diretrizes propostas. Contribuições significativas dos teóricos Sacristán (2019), Silva (2007) e Pimenta (2002) permitem ampliar a compreensão, revelando como a estruturação escolar em relação ao currículo adotado pode amplificar os desafios.

Identificou-se, ainda, que a escola, apesar de aparentemente fundamentada em conceitos pós-críticos do currículo para lidar com a diversidade, permanece implementando ações tradicionalistas como a implementação de projetos da gestão muitas vezes são considerados mais importantes que o conteúdo a ser ministrado.

Diante dos desafios elencados, a pesquisa destaca a necessidade crucial de estratégias colaborativas entre gestores educacionais, professores e demais atores envolvidos. Essas estratégias visam superar os obstáculos e potencializar as oportunidades oferecidas pelos itinerários formativos, alinhando-se aos princípios da BNCC (2017) de formação em competências e habilidades.

A análise sobre a implementação dos itinerários formativos no contexto do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Alagoas revelou-nos a existência de desafios e conflitos que impactam diretamente na prática pedagógica dos professores e na efetividade do processo educacional. A desconexão entre a

proposta dos itinerários formativos e a prática efetiva em sala de aula esteve intimamente ligada à falta de formação complementar dos professores.

A ausência de uma compreensão sólida sobre o propósito e as diretrizes dessas disciplinas refletiu-se na resistência por parte dos docentes em adotar o material de aperfeiçoamento (MAPPA) como base para suas aulas, preferindo seguir seus próprios planejamentos, muitas vezes ancorados nas disciplinas tradicionais.

As observações no diário de bordo destacam uma tendência dos professores em direcionar as aulas para conteúdos mais familiares, gerando insatisfação e confusão por parte dos alunos. Foi possível compreender como as interrupções da direção nas aulas resultam em atraso no conteúdo programático, pois por vezes durante o período de observação as aulas precisaram ser reprogramadas devido a projetos planejados pela equipe pedagógica da escola. De acordo com a análise do Projeto Político Pedagógico dessa instituição, a escola se baseia em ideias que assemelham-se às ideias pós críticas do currículo, ou seja, ideias que permitem o protagonismo dos professores e dos alunos, além de ideias que vão de encontro a uma desconstrução das posições de poder dentro do âmbito escolar, conceitos esses que divergem do que aconteceu na prática, pois ao introduzir projetos pedagógicos fora do planejamento do professor e dos residentes, a escola acaba se assemelhando às perspectivas do currículo tradicionalista.

Vimos também, através do questionário, que os professores que não tiveram formação e treinamento em relação a essas disciplinas, fator que explica, de certa forma, a desconexão entre teoria e prática na sala de aula. A maioria dos professores responderam que perceberam dificuldades e desafios em relação à implementação dos itinerários formativos e relacionam essas dificuldades à formação de professores e/ou ausência dela, os professores também associaram o grau de complexidade das próprias disciplinas de itinerários formativos a essas dificuldades.

Por fim, compreendemos que os itinerários formativos não foram contemplados nas aulas devido a pouca compreensão dos professores acerca do que realmente significam essas disciplinas e seu caráter prático, resultando assim em aulas desconectadas do real propósito dos itinerários, ou seja, aulas de língua portuguesa eram realizadas, consideradas aspectos como a literatura e interpretação textual. A proposta inicial dos itinerários era completamente prática, os

alunos eram instigados a criarem performances artísticas, além de criarem protótipos com o objetivo de refletirem sobre a qualidade de vida.

Em síntese, esta pesquisa contribuiu significativamente para a compreensão dos obstáculos enfrentados na inserção dos itinerários formativos na realidade escolar de Alagoas. Recomenda-se, portanto, investimentos em programas de formação contínua, flexibilidade curricular e apoio institucional para promover uma transição mais suave para o novo modelo educacional. Somente assim será possível colher os benefícios propostos pelos itinerários formativos, promovendo uma educação mais equitativa e alinhada às demandas contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 23 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica** Brasília, DF: MEC, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MACEDO, Elizabeth. **“A Base é a Base”. E o currículo é o quê?** In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luís Fernandes. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- PIMENTA, Selma Garrido; DE ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Projeto Pedagógico e Identidade da Escola**. In: PIMENTA, Selma Garrido. **De Professores, Pesquisa e Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 59-76.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo-: Uma reflexão sobre a Prática**. Penso Editora, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **A história da escola pública no Brasil**. Revista de Ciências da Educação, v. 8, pág. 185-201, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-revista de educação*, n. 4, 9 ago. 2016.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VASCONCELOS, M. L. M. Carvalho e BRITO, Regina Helena Pires. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**: glossário. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.