

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDNÉIA BITENCOURT

**AS REPERCUSSÕES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO
INOVADOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES: REFLEXÕES COM BASE NA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Damazio

**CRICIÚMA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

B624r Bitencourt, Ednéia.

As repercussões do Programa Ensino Médio Inovador na prática pedagógica dos professores : reflexões com base na teoria histórico-cultural / Ednéia Bitencourt. – 2019.

173 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019.

Orientação: Ademir Damazio.

1. Ensino médio. 2. Ensino médio – Currículos. 3. Programa Ensino Médio Inovador (Brasil). 4. Teoria histórico-cultural. I. Título.

CDD. 22. ed. 3730981


EDNÉIA BITENCOURT


**“AS REPERCUSSÕES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO
INOVADOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES: REFLEXÕES COM BASE NA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 26 de fevereiro de 2019.


BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Ademir Damazio
(Orientador - UNESC)


Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa
(Membro - UNISUL)


Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Suplente - UNESC)


Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC


Ednéia Bitencourt
Mestranda

Aos professores, direção e funcionários da Escola de Ensino Médio Macário Borba, pela coragem e dedicação de assumir um projeto desafiador, na tentativa de uma educação melhor e uma escola pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, aproveito para reconhecer e agradecer a algumas pessoas que sem dúvida foram essenciais e especiais na minha caminhada no processo de desenvolvimento e conclusão do Mestrado em Educação. Afinal, sem a participação ou contribuição delas este momento que vivencio, hoje, não teria ocorrido de maneira tão especial.

Aos meus pais, Valdir Júlio Bitencourt e Rosa Beckhäuser Bitencourt, por estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida, apoiando as decisões e, principalmente, incentivando meus estudos e crescimento pessoal.

Aos meus irmãos, Evandro e Everton, por termos conseguido construir uma relação maravilhosa de amizade e respeito, traduzindo o real sentido da palavra família.

À minha tia Odete que atendeu prontamente, sem questionar ou reclamar, meu pedido de última hora e em tempo muito rápido, por sua valorosa contribuição com o Abstract.

A todos os professores que um dia estiveram presentes na minha vida estudantil e acadêmica, especialmente hoje aos professores do mestrado. Cada um/a marcou com contribuições para esta dissertação, com exemplos e ensinamentos para que eu conseguisse conquistar meus objetivos de estudante, profissional e sujeito histórico na educação.

À Escola de Ensino Médio Macário Borba, por ter possibilitado sem reservas a realização dessa pesquisa, principalmente aos professores atuantes no Programa Ensino Médio Inovador que, prontamente, responderam os questionários e, em especial, a Elizandra Rodrigues e Luciane Rabelo por terem encorajado um dia a minha matrícula em uma disciplina isolada no Mestrado em Educação. Foi a partir desse dia que tive a certeza de ser possível concretizar um grande sonho da minha vida.

Aos colegas do GPEMAHC (Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: uma abordagem histórico-cultural), pela acolhida e por todos os ensinamentos, especialmente, a Vanessa da Silva, Patrick Felipe agradeço por sempre estarem dispostos e acessíveis em todos os momentos que solicitei ajuda, pela parceria e incentivo de sempre.

A Marlova Neuman que nunca se furtou em contribuir para a realização desta pesquisa e de minha aprovação no processo seletivo de entrada no curso de mestrado. A partir do momento em que soube do meu interesse em fazer um Mestrado em Educação, ela sempre acreditou em minha capacidade, deixando claro com palavras positivas e incentivo o quanto isso seria totalmente possível.

Ao professor Ademir Damazio, pela dedicação incansável, como orientador desta dissertação. Agradeço por todos os momentos de estudos, trocas de experiências de vida e ensinamentos que pode proporcionar durante todo o processo e finalização deste mestrado. Eterna admiração e gratidão pelo exemplo impecável de ser humano que sempre demonstrou ser nesses três anos de convivência e, principalmente, pela paciência que sempre teve com minhas recorrentes inseguranças e limitações, em especial em relação à escrita.

À banca de qualificação e defesa: Rafael e Gilvan. Obrigada por aceitarem fazer parte da banca examinadora e pelas contribuições para esta pesquisa. A todos, muito obrigada!

“O único bom aprendizado é aquele que vem para o avanço do desenvolvimento.”

Lev Vygotsky

RESUMO

A presente dissertação traz como tema “O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)”, que se refere a um programa instituído pelo Ministério de Educação e Cultura do Brasil, no ano de 2009, com implantação nas primeiras escolas em 2010. Entre os seus objetivos destaca-se aproximação dos conceitos curriculares com a vivência do aluno, com vistas à continuidade dos estudos, em vez de ser uma etapa final e de preparação exclusiva para o trabalho. Além disso, intenta tornar o currículo mais atraente e dinâmico com o pressuposto de diminuir a evasão escolar dos jovens. O objeto central do estudo trata das condições e as indicações de possibilidades e desafios referentes ao Ensino Médio Inovador manifestadas na prática pedagógica dos professores. Mais especificamente, o estudo se orientou pelo seguinte problema: *O que os professores, atuantes no Ensino Médio Inovador de uma escola da AMESC (Associação dos Municípios do Extremo Sul de Santa Catarina), indicam como condições geradoras de possibilidades e desafios no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?* Tem como fonte de análise a resposta a um questionário, respondido por dezoito professores, da primeira escola da região do extremo sul do estado de Santa Catarina que aderiu ao Programa. Para tanto, a base teórica do método e dos procedimentos metodológicos é a teoria Histórico-Cultural, que tem como matriz filosófica, o materialismo histórico e dialético. A análise foca em três centralidades: particularidades dos docentes do ProEMI; fatores que movimentam a Atividade de Ensino no ProEMI; ações caracterizadoras da prática pedagógica inovadora do ProEMI. Sua síntese evidencia que as condições objetivas e subjetivas no âmbito do ProEMI oportunizam modos diferentes de desenvolvimento das ações – planejamento, execução e avaliação – se comparado com Ensino Médio regular, também ofertado na escola. Basicamente, essa diferenciação se refere ao modo de organização do ensino e não em conteúdo. Os professores citam como diferenças: trabalho coletivo, interdisciplinaridade, o aumento no número de aulas, o apoio financeiro atrelado ao Projeto e a dedicação em tempo integral dos estudantes. No entanto, indicam, de forma unânime, algumas debilidades que se manifestam: na escassez dos recursos financeiros que impossibilita que coloquem em prática tudo que planejam em conformidade com as orientações dos documentos; a falta de acompanhamento da coordenação das esferas governamentais; limitações relacionadas à condição física da escola e a resistência de alguns professores em atuar ou contribuir com a execução Projeto. Os professores reconhecem diferença do lugar

pedagógico que ocupam atualmente, em relação à atuação no Ensino Médio regular. Contudo, é duvidoso afirmar se esse diferente representa inovação, pois se confunde com mudança e reforma, em vez de transformação. Essa afirmativa se argumenta pelas referências, basicamente, às condições que atingem os procedimentos de ensino, em detrimento ao conteúdo da atividade.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Inovador. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The present dissertation has as theme “The Innovative High School Program (ProEMI)”, which refers to an instituted program by the Education and Culture Ministry of Brazil in 2009 and its implantation in the first schools in 2010. Among its objectives the approximation of curricular concepts with the student’s experience is highlighted, aiming the studies continuity instead of being a conclusive stage and an exclusive repair for work. Besides that, make a more attractive and dynamic curriculum with the assumption that it reduces the school evasion of young people. The main object of the study *is related to the conditions and indications of possibilities and challenges, concerning to the Innovative High School of a school showed in the teachers' pedagogical practice*. More specifically, the study was oriented by the following problem: *What do teachers, who work in the Innovative High School at an AMESC school (Association of the Counties of the Extreme South of Santa Catarina), indicate as generation conditions of possibilities and changes in their pedagogical practices development?* It has as analysis source the answer to a questionnaire answered by eighteen teachers, from the first school of the extreme south region of Santa Catarina state, which joined the Program. Therefore the Theoretic basis of the method and the methodologic procedures is the Historic-Cultural Theory of philosophical matrix, the historical and dialectical materialism. The analysis focuses on three centralities: the ProEMI teachers’ particularities; factors that move the Teaching Activity at ProEMI; characterizing actions of ProEMI innovative pedagogical practice. Its synthesis shows the objective and subjective conditions in the ProEMI sphere oportunizes different ways of development of the actions – planning, execution and evaluation – If compared with regular high school, also offered at school. Basically, that differentiation refers to the teaching organization way and not in content. The teachers quote as different: collective work, interdisciplinarity, the increase in the number of classes, the financial support linked to the project and the student’s full-time dedication. However some manifested debilities are unanimously indicated: in the lack of financial resources, which makes impossible the practice of everything that is planned, in accordance with the guidelines of the documents; the lack of coordination in the government spheres; limitations related to the school physical condition as well as the resistance of some teachers in acting or contributing with the project execution. The teachers recognizes difference in relation to the pedagogical place that currently is occupied, compared to the acting in the regular High School. Nevertheless it is

doubtful to say if that difference represents innovation, because it is confounded with change and reform, instead of transformation. Such affirmation is questioned by references, basically, to the conditions which achieve the teaching procedures, in detriment to the content of the activity.

Keywords: High School. Innovative. Historic-Cultural Theory.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Síntese caracterizadora do processo de análise | 40 |
| Quadro 2 – Perfil Profissional e de Formação dos Professores..... | 162 |
| Quadro 3 – Conhecimento dos documentos orientadores do ProEMI, de 2009 a 2017 | 163 |
| Quadro 4 – Estratégias de Planejamento modificaram em função da reestruturação curricular com a implantação do ProEMI..... | 164 |
| Quadro 5 – A prática pedagógica leva em consideração os macrocampos previstos no ProEMI..... | 164 |
| Quadro 6 – Diversificação quanto às estratégias de ensino que não eram contempladas antes do ProEMI..... | 165 |
| Quadro 7 – Desenvolvimento de prática pedagógica correlacionando objetivos x metodologia x avaliação | 165 |
| Quadro 8 – Alterações nos processos avaliativos do ensino-aprendizagem após a inserção da unidade escolar no ProEMI..... | 165 |
| Quadro 9 – Comprovação de mudança que promoveu a autonomia intelectual do aluno a partir do desenvolvimento do ProEMI..... | 166 |
| Quadro 10 – O ProEMI trouxe melhorias para a prática pedagógica devido ao aporte financeiro | 167 |
| Quadro 11 – Participou da elaboração do Plano de Reestruturação Curricular (PRC) na sua unidade escolar | 167 |
| Quadro 12 – Contribuições para as áreas de ensino contempladas no PRC | 168 |
| Quadro 13 – Mudanças significativas no campo do ensino após a implantação do ProEMI | 169 |
| Quadro 14 – O ProEMI contribuiu na melhoria da prática pedagógica | 170 |
| Quadro 15 – Destaques como prática pedagógica diferenciada após a inserção da escola no ProEMI..... | 170 |
| Quadro 16 – Preferência do professor entre: ProEMI x Ensino Regular | 171 |
| Quadro 17 – Dificuldades de implementação e desenvolvimento do ProEMI..... | 171 |
| Quadro 18 – Finalidades do ProEMI em possibilitar práticas inovadoras | 172 |
| Quadro 19 – ProEMI realmente um programa INOVADOR..... | 173 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| AMESC | Associação dos Municípios do Extremo Sul de Santa Catarina |
| AOE | Atividade Orientadora do Ensino |
| ATP | Assistente Técnico Pedagógico |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CIC | Campos de Integração Curricular |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| DCNs | Diretrizes Nacionais Curriculares |
| EM | Ensino Médio |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| GERED | Gerência Regional de Desenvolvimento |
| IFSC | Instituto Federal de Santa Catarina |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MP | Medida Provisória |
| PAP | Plano de Ação Pedagógico |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCSC | Proposta Curricular de Santa Catarina |
| PDDE | Programa Dinheiro na Escola |
| PENOA | Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem |
| PRC | Projeto de Redesenho Curricular |
| PRC | Propostas de Redesenho Curricular |
| ProEMI | O Programa Ensino Médio Inovador |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SED | Secretária do Estado da Educação de Santa Catarina |
| SIMEC | Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Orçamento do Ministério da Educação Básica |
| UNESC | Universidade do Extremo Sul Catarinense |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 23 |
| 1 ENSINO MÉDIO INOVADOR: PROCESSO DE CONSTITUI- LO EM OBJETO DE ESTUDO..... | 25 |
| 2 A INVESTIGAÇÃO, A EXPOSIÇÃO: PROCEDIMENTOS E FUNDAMENTOS..... | 32 |
| 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 41 |
| 3.1 CURRÍCULO: MANIFESTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO INOVADOR..... | 41 |
| 3.2 ENSINO MÉDIO INOVADOR..... | 46 |
| 3.2.1 Formulação e implantação do ProEMI..... | 47 |
| 3.2.1.1 Concepção de Inovação..... | 53 |
| 3.2.2 “Novo” Ensino Médio – Contextualização do Percorso de Implantação a partir do ProEMI..... | 61 |
| 4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: BASE DO ESTUDO E REFERENCIAL PEDAGÓGICO DO PROEMI EM SANTA CATARINA..... | 67 |
| 4.1 ATIVIDADE DE ENSINO..... | 75 |
| 4.2 INOVAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA..... | 85 |
| 5 OS PROFESSORES NO CONTEXTO DA ATIVIDADE DE ENSINO NO PROEMI: REFLEXÕES E REPERCURSÕES..... | 88 |
| 5.1 PARTICULARIDADES DOS DOCENTE DO PROEMI..... | 88 |
| 5.2 FATORES QUE MOVIMENTAM A ATIVIDADE DE ENSINO NO PROEMI..... | 92 |
| 5.3 AS AÇÕES CARACTERIZADORAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NO PROEMI..... | 109 |
| REFLEXÕES FINAIS..... | 136 |
| REFERÊNCIAS..... | 145 |
| APÊNDICES..... | 158 |
| APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.. | 159 |
| APÊNDICE B - RESPOSTA AOS QUESTIONÁRIOS..... | 162 |

APRESENTAÇÃO

No Brasil, historicamente, o Ensino Médio é referência de amplas discussões e embates, pautados na bipolarização de sua finalidade entre: formação geral e preparação para o trabalho. No âmbito dessas discussões estão, implícita ou explicitamente, fatores e pretensões políticas, econômicas e sociais. Isso significa que elas têm uma intencionalidade, isto é, apresentam um caráter ideológico e, como tal, não são neutras e cumprem uma função específica: de proporcionar o desenvolvimento cognitivo de humanização ou de formação do indivíduo para atuar profissionalmente na sociedade. Essa última finalidade se destina aos estudantes das escolas públicas e de escolas técnicas particulares, ligadas a empresas com a pretensão de formar mão de obra especializada para uma determinada função no mercado de trabalho.

Por exemplo, nos últimos anos, temos presenciado discussões acirradas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, aprovada no âmbito legislativo – Câmara Federal dos Deputados e Senado – homologada pelo Conselho Nacional de Educação em 14 de dezembro de 2018. O embate se deu por não se promover uma discussão ampla que envolvesse, principalmente, os professores e pesquisadores na área da Educação para a discussão inicial do seu conteúdo e concepção. A sua maior exposição pública, em audiências realizadas no ano de 2018, em algumas capitais dos estados, uma por região: Florianópolis, São Paulo, Fortaleza, Belém e Brasília. As críticas mais aguçadas externalizam que ela é excludente e reducionista, o que se torna um indicativo de que se agrave as desigualdades educacionais entre os jovens brasileiros.

Mas, essa breve referência à BNCC, não significa que ela é tema do presente estudo. Não, trata-se apenas de uma elucidação do caráter político e ideológico presentes nas reformas e nas políticas públicas do Ensino Médio brasileiro. O tema da presente Dissertação de Mestrado é um programa que antecedeu a BNCC, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 2009, e começou a sua implementação no ano de 2010. Trata-se do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) destinado a escolas que oferecem somente o Ensino Médio.

Seu objetivo mais amplo é aproximar os conceitos curriculares com a vivência do aluno, com base no pressuposto de tornar o currículo atraente e dinâmico como uma possibilidade de diminuir a evasão escolar no Ensino Médio. Em vez de terminalidade profissional, o ProEMI visa à formação para a continuidade dos estudos. Dentre as muitas possibilidades de estudo, a delimitação fica no contexto das condições e indicações de possibilidades e desafios, manifestadas por professores que atuam na primeira escola do extremo sul do estado de Santa Catarina que aderiu e implantou o Programa.

Para tanto a base do estudo é uma análise com fundamentos na Teoria Histórico-Cultural do que dizem os referidos professores a respeito do objeto de estudo pautado no desenvolvimento da Atividade Pedagógica.

Com tal perspectiva, a organização da Dissertação ocorreu pela divisão em cinco capítulos, a seguir descritos. O primeiro traz a reflexão sobre o processo de problematização que gerou delimitações e a definição do tema, objeto, problema e objetivos da pesquisa. A referência foram as experiências pessoais, a revisão da literatura pertinente à temática e os fundamentos teóricos. O segundo capítulo trata da base teórica do método que, por decorrência, estabelece os procedimentos metodológicos referentes aos sujeitos, instrumentos de obtenção dos dados e as centralidades no processo de análise. O terceiro capítulo, distribuído em quatro seções, traz as considerações teóricas com ênfase no currículo, Ensino Médio Inovador, concepção de inovação e novo ensino médio. O quarto capítulo explicita os pressupostos dos fundamentos do estudo, qual seja: teoria Histórico-Cultural, Atividade e Ensino Desenvolvimental. O quinto capítulo está dividido em três seções nomeadas pelas subunidades de análise: particularidades dos docentes do ProEMI, fatores que movimentam a atividade de ensino no ProEMI e, a última, as ações efetivas peculiares da prática pedagógica no ProEMI. No capítulo final, as sínteses e anúncios de perspectivas de novos estudos traduziram o movimento dialético de desenvolvimento do pensamento – redução de concreto caótico ao abstrato e de ascensão do abstrato ao concreto – referente à investigação e à exposição da pesquisa.

1 ENSINO MÉDIO INOVADOR: PROCESSO DE CONSTITUI-LO EM OBJETO DE ESTUDO

Na LDB 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases), o Ensino Médio é tratado como a etapa final da educação básica. Propõe, para o educando, uma formação de caráter mais geral, que promova um aprendizado e sirva como instrumento de formação e cultura, isto é, que seja algo significativo. Por consequência, surge a exigência de redesenho do currículo que oriente para além do conhecimento de reprodução e do puramente disciplinador. A expectativa é de uma formação que contemple algumas exigências, entre outras, ter uma visão integrada dos conhecimentos.

Nesse âmbito, o currículo se apresenta como elemento que permite as condições de estabelecer recursos para o processo de planejamento e organização da educação, com métodos e ações que adotem como base a interação entre os conteúdos científicos e a realidade contemporânea. Porém de modo tal que o ensino se caracterize também como atrativo e eficaz, em conformidade com as expectativas dos jovens. Para tanto o direcionamento se volta à possibilidade de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio. Por isso, uma das condições propostas é a ampliação do tempo do estudante na escola, com a premissa de garantir a sua formação integral. O indicativo é de que o currículo seja mais dinâmico, atendendo às demandas requeridas, aos jovens, pela sociedade contemporânea.

Como tentativa – particularmente no Ensino Médio – de alçar as expectativas anteriormente citadas, o Governo Federal propôs uma reorganização do currículo escolar, desta etapa do ensino, com o “Programa Ensino Médio Inovador” (ProEMI) em 2009. Tendo como objetivo estabelecer relações entre aprendizado e vivência, a fim de capacitar o aluno para a continuidade dos estudos, isto é, não somente como uma etapa final e de preparação exclusiva para o trabalho. Para tanto o Ensino Médio teria uma organização pedagógico-curricular com ação interdisciplinar e contextualizada. A orientação é para que o currículo dê ênfase ao estudo com base em projetos, com perspectivas de potencializar todas as áreas do conhecimento, sem ocorrer a hierarquia institucionalizada entre as diversas áreas do conhecimento.

A implantação do ProEMI em algumas escolas, em 2010, vislumbra a meta delineada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) de melhorar a qualidade do ensino. Acresce-se ao seu objetivo tornar o currículo mais atraente e dinâmico, conseqüentemente, promover a diminuição da evasão escolar na última etapa da educação básica em nosso país (BRASIL, 2009).

Diante dessa proposta, conteúdos, metodologias, avaliações e todas as ações da atividade pedagógica (de ensino e de aprendizagem) precisam se adequar ao Programa. Isso também é permeado pela questão financeira, uma condição objetiva para o andamento da implantação e desenvolvimento deste processo.

Em Santa Catarina, o programa foi implementado, em caráter experimental, em algumas escolas. É nesse contexto que este trabalho se constitui e tem como questão central o entendimento de como o ProEMI se estabelece em uma escola do extremo sul de Santa Catarina. A preocupação é com a reflexão sobre as informações advindas dessa escola que revele a realidade nela construída.

A motivação de pesquisar essa temática – Ensino Médio Inovador – surgiu durante a experiência profissional da pesquisadora vivenciada no Ensino Médio, espaço em que participou da implantação e desenvolvimento deste Programa em uma escola. Atuação essa que se deu como professora de Educação Física e de Esportes, bem como Professora Orientadora de Convivência. Estando presente e atuante em todo o processo de adesão e implantação do Projeto, que ocorreu no ano de 2009. A implantação definitiva aconteceu em 2010.

Desde o seu início, surgiram alguns questionamentos e, paradoxalmente, vislumbraram-se possibilidades a respeito do referido programa na unidade escolar. Isso significa dizer que sua implantação foi marcada por entusiasmos e inseguranças entre os professores, pois tratava-se de um desafio, de algo que se apresentava como um novo modo de organização da escola. Além disso, a escola seria a pioneira não apenas na região da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC), como também a nível de estado e país ao desenvolver essa modalidade de Ensino Médio, afinal não se tinha um referencial, um modelo e nem suporte de gestão para montagem do projeto. Não se dispunha, pois, de um rumo seguro e convicções que alicerçassem tal implantação. Enfim, a escola estava na relação entre as primeiras do país que aderiram ao programa instituído pelo MEC, e coordenado pela Secretária do Estado da Educação de Santa Catarina (SED), com acompanhamento da 21ª Gerência Regional de Desenvolvimento de Araranguá (GERED).

Naquele momento, a expectativa era de, no mínimo, obter as condições para: melhorias físicas e materiais na escola, disponibilização de horas aula de planejamento para os professores e dinamização das aulas com o apoio de laboratórios. Ou seja, vislumbrava-se um diferencial para oferecer aos alunos ingressantes no Ensino Médio na rede pública de ensino. Afinal se convivia com uma ameaça de perda de alunos, pois, no mesmo período, estava sendo construído o prédio para ser implantada uma unidade do

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) nas imediações da escola. O pressuposto era de que as condições administrativas/financeiras e de trabalho se constituiriam em oportunidade de proporcionar um ensino com diferencial ao jovem que não pudesse ou não quisesse como opção um curso técnico – na especificidade oferecida pelo Instituto Federal – ou até mesmo de outras escolas da rede estadual de ensino.

Talvez o leitor esteja se perguntando: Qual o critério para que essa escola fosse escolhida para a implementação do ProEMI? Diríamos que foi: por oferecer somente o Ensino Médio, ter uma estrutura física de porte mediano, não necessitar de grandes investimentos estruturais, contar com 75% do corpo docente efetivo. Essas características, de acordo com a Gerência Regional de Educação de Araranguá, foram as credenciais para a indicação da escola para implantação do ProEMI, acima de tudo pelo potencial da infraestrutura e do corpo docente.

Vale salientar que não foi com segurança total que a escola aceitou o desafio. Como dito anteriormente, surgiram indagações, uma vez que não se possuía o menor indicador dos percalços e dificuldades que se enfrentaria. Do mesmo modo, não se tinha a ideia das barreiras em relação à aceitação e adesão da comunidade escolar, principalmente no que diz respeito aos reais anseios dos alunos. Afinal, qual o interesse deles em fazer parte de um “ensino médio inovador” sobre o qual também não teriam condições de entender o seu funcionamento? Esse denominado “ensino inovador”, para eles, seria desprovido de referência, uma vez que não existiam ex-alunos para alertá-los de tal possibilidade¹.

Do mesmo modo, os pais dos prováveis alunos não dispunham, também, de informações sobre esse tipo de organização escolar. No entanto eram movidos pela vontade de que seu filho tivesse estudo diferenciado e

¹Essa atitude de precaução também se configura pela não opção de implantar o Ensino Médio Inovador Profissionalizante. A análise que contribuiu para tal posicionamento tomou como foco as demandas profissionais dos jovens do município, basicamente o comércio, algumas empresas na área de confecção e cerâmica em quantidade ínfima e de pequeno porte. Assumir uma ou as três demandas implicaria em infraestrutura de laboratórios específicos que proporcionariam condições para somente ao pessoal técnico especializado que, necessariamente, deveriam ser contratados. Além disso, corria-se o risco de, já nas primeiras turmas, satisfazer a demanda de oferta (estágios, emprego), que se constituiria em motivo para a evasão ou esvaziamento dos alunos matriculados no Programa. Por consequência, ficaria uma infraestrutura desnecessária e sem melhorar as condições de trabalho dos demais professores efetivos da escola. Vale lembrar que já estava em processo a instalação de um Instituto Federal nas proximidades da escola em questão.

com qualidade. Essa era uma expectativa possível de se concretizar com o Ensino Inovador. A escola estava diante de uma condição de pelo menos experimentar algo distinto do ensino tradicional, ensino curricular comum/regular.

A adesão da unidade escolar ao Programa foi voluntária, mediante Termo de Cooperação Técnica, bem como a apresentação de um Plano de Ação Pedagógico (PAP), com a explicitação dos projetos que descrevessem as ações previstas pela escola e os gastos financeiros necessários para sua implantação.

Na fase de implantação, foi importante o processo de construção do projeto. Cada meta colocada no papel era um incentivo à busca pela qualidade almejada, mas que apontava para um processo árduo. Ela se tornava significativa diante de nossa realidade escolar: elevado índice de evasão, pouquíssimos recursos financeiros, concorrência eminente, avaliação frequente (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) que questionava a qualidade do ensino. Isso tudo começa a desenvolver nos professores uma consciência de que não haveria outra possibilidade de mudança.

Considerando o contexto do desenvolvimento do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas brasileiras, surgiu a necessidade de um trabalho de pesquisa com base teórica e científica sobre o tema. Nesse âmbito, vale destacar que os conhecimentos produzidos sobre o processo de objetivação do ProEMI são restritos nesta região do extremo sul de Santa Catarina. Isso se justifica por dois argumentos: um deles é que esses conhecimentos se apresentam em forma de relato empírico, isto é, apenas observações de minha parte e dos próprios professores e demais envolvidos, com base somente no Documento Orientador do ProEMI. E como conhecimento empírico, apenas revela a sua aparência, sem explicitar as suas relações essenciais que constituem um objeto de estudo (DAVIDOV, 1988)². O segundo argumento se fundamenta nos raros estudos encontrados na literatura, que tratam exclusivamente do processo de efetivação da prática pedagógica no referido Programa. No estágio final desse levantamento, estado da arte, o foco foi para aqueles estudos que, especificamente, fizeram uma análise deste tema, tendo como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural.

Foram encontrados dois trabalhos de pesquisa: Um deles de Saídelles (2013) – Ensino Médio Inovador: possibilidades de uma escola unitária para o ensino médio – uma monografia de um curso de pós-graduação *lato sensu*. Esse estudo relaciona o ProEMI com as possibilidades de uma escola unitária no Ensino Médio. A base de análise foram os documentos norteadores desta

²As grafias Davídov, Davidov, Davýdov e Davydov se referem ao mesmo autor. Elas conservam a escrita que aparece nas respectivas referências.

modalidade de ensino e as políticas de governo para a educação. Outro estudo é de autoria de Santos e Vasconcelos (2014) – Ensino Médio Inovador: Desafios Pedagógicos do Trabalho com Macro campos – um artigo científico sobre os desafios enfrentados pelos docentes em suas práticas pedagógicas no desenvolvimento de seus trabalhos no ProEMI.

Vale destacar que o trabalho de Saídelles (2013) faz um estudo inferencial a partir da leitura dos documentos orientadores e reguladores do ProEMI. O estudo de Santos e Vasconcelos (2014) tem um teor de comprovação, pois centram na articulação entre as determinações dos documentos e o que os professores relatam que fazem ou fizeram em suas práticas docentes. Além disso, revela a preocupação de buscar as necessidades dos professores centralizada em relação à formação continuada que subsidie um processo pedagógico realmente inovador.

Embora com relativa proximidade, os dois estudos se distanciam na instância de centralidade do próprio objeto e método de investigação em relação à minha temática de pesquisa. Isso porque eles se referem às experiências específicas, vivenciadas pelos professores de uma determinada região geográfica (Florianópolis e Paraíba).

Esses vazios científicos referentes ao tema se mostraram como uma real possibilidade de pesquisa. Isso se efetiva a partir do meu ingresso no curso de Mestrado em Educação, com a decisão de estudar a realidade da prática pedagógica desenvolvida no Programa Ensino Médio Inovador em um âmbito maior, na rede estadual de educação da região do extremo sul de Santa Catarina. Agora, a preocupação é com uma compreensão dessa realidade posta, tendo como aporte teórico-epistemológico a perspectiva histórico-cultural. Essa base teórica que, além de vir ao encontro de minha expectativa de explicação da realidade, também fundamenta a Proposta Curricular de Santa Catarina. Além disso, traz contribuição para a reflexão e compreensão referente à formação integral dos sujeitos participantes do ProEMI.

Tal referencial orienta a intenção teórica proposta para este estudo, trazendo as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para as discussões dos dados coletados durante a pesquisa sobre as questões referentes ao currículo, inovação, prática pedagógica e atividade de ensino no ambiente escolar na visão dos professores atuantes no ProEMI.

Os fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural colaboram cientificamente para a compreensão de que o conhecimento é o aspecto central do currículo. Ele é um componente essencial para desenvolvimento de funções mentais superiores e humanização do indivíduo. Dito com outros termos, o conhecimento científico elaborado historicamente é a base de um modelo pedagógico e curricular que contribui efetivamente para o

desenvolvimento de funções mentais superiores. Os conhecimentos científicos se diferenciam dos modos espontâneos de pensar e compreender, pois veem seus objetos tal qual se apresentam aos órgãos dos sentidos, sem revelar as relações e nexos que não estão na aparência (VYGOTSKY, 2000).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o conhecimento que faz parte do currículo escolar é necessariamente o científico. Ele é objetivado a partir do trabalho docente que nas interações com os estudantes acontece pela mediação que ocorre por símbolos como a escrita e a fala. Somente assim desenvolvem nos escolares o pensamento abstrato e as generalizações teóricas que lhes são peculiares (DAVÍDOV, 1988). É nesse âmbito que está a função do professor.

O processo de apropriação dos conceitos científicos promove a articulação entre as atividades de estudo e de ensino. Ele possui dimensões complexas, pois visa o desenvolvimento do pensamento elaborado, com formação de consciência e com certo grau de lógica e abstração do mundo real e concreto (VYGOTSKY, 2000).

Nesse movimento, estudo/ensino, estão presentes aspectos influentes de dimensões sociais e culturais que exercem um papel fundamental no processo de apropriação do conhecimento. Isso se objetiva na atividade prática dos indivíduos – alunos na atividade de estudo e professor na atividade de ensino – que também influenciam nesse processo, conforme pressupostos evidenciados na Teoria Histórico-Cultural (VASCONSELOS, 2012).

Para tanto, entre os envolvidos no ProEMI, interessaram-me os professores com seus conhecimentos e entendimentos referentes à atividade pedagógica (MOURA et al, 2010). Eles são compreendidos como seres sociais e históricos (LEONTIEV, 1978). E, como tais, desenvolvem suas subjetividades em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento, com base em concepções empíricas ou teóricas (DAVIDOV, 1988). Nesse momento, interessam-me também suas aprendizagens e concepções sobre o processo de desenvolvimento do ProEMI e, por extensão, sobre os fundamentos do documento norteador do ensino da rede pública estadual, a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Portanto, os atores principais e de interesse de investigação, por parte da pesquisadora, foram os professores atuantes no Ensino Médio, da escola pioneira na implantação e desenvolvimento do ProEMI localizada em um município da AMESC. Esta escolha se justifica pela maior vivência desses sujeitos à frente da implantação do programa, que completa nove anos em 2018. Enfim, a referida escola tem o maior tempo de vivência nessa modalidade de ensino. Isso sugere uma realidade indicativa de melhores

condições de revelar a dinâmica de construção desse processo, que corresponde positivamente ao foco desta pesquisa.

Mas, quais professores? Consideramos a participação de todos que desenvolvem suas práticas de ensino no ProEMI, isto é, um universo de 18 professores. Para tanto, foi exposta a possibilidade de responder ao instrumento de coleta de dados em diferentes horários e espaços (fora ou no ambiente escolar). O pressuposto é de que esses sujeitos envolvidos no processo se comprometeram com a objetivação da reorganização do currículo proposto no Ensino Médio Inovador e tornaram-no realmente possível.

Essas considerações são subsidiárias para a delimitação do objeto de estudo como sendo: *as condições e as indicações de possibilidades e desafios, referentes ao Ensino Médio Inovador, manifestadas na prática pedagógica dos professores*. O estudo desse tem como base a Teoria Histórico-Cultural.

Diante da realidade do processo de implantação e desenvolvimento do ProEMI e da delimitação do objeto de estudo, defino o problema de pesquisa como sendo: **O que os professores, atuantes no Ensino Médio Inovador de uma escola da AMESC, indicam como condições geradoras de possibilidades e desafios no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?**

Por consequência, a pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar as condições indicadoras de possibilidades e desafios referentes ao Ensino Médio Inovador, manifestadas na prática pedagógica dos professores que atuam nessa modalidade educativa em uma escola da AMESC, tendo por base teórica de análise a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Isso requereu a determinação de três **centralidades**, que subsidiaram o processo de análise e síntese a respeito, que se apresentam nos seguintes objetivos específicos, isto é, de estudar:

- O perfil socioprofissional do docente que atua no ProEMI na rede pública de ensino da região da AMESC.
- O modo que os professores movimentam sua atividade de ensino, a fim de revelar os fatores que facilitam ou dificultam o desenvolvimento da atividade pedagógica no ProEMI.
- As ações de sua atividade de ensino que se caracterizam como possibilidades de uma prática pedagógica coerente com a proposta desta modalidade de ensino.

A definição do tema, objeto, problema e objetivos de pesquisa criam a necessidade de indicação do modo como serão tratados no desenvolvimento da investigação. Por isso, no próximo capítulo, trataremos da metodologia e dos fundamentos do método.

2 A INVESTIGAÇÃO, A EXPOSIÇÃO: PROCEDIMENTOS E FUNDAMENTOS

Neste capítulo, procuro expor o método e os procedimentos referentes aos dados e sua análise. Preocupo-me em atender às bases do Método Dialético e da abordagem Histórico-Cultural. Para tanto, procuramos atender ao pressuposto dessa matriz teórica de que a investigação de um objeto somente tem sua justificativa se olharmos num contexto da realidade no qual se ele insere. Por isso, neste estudo, a prática social ponto de partida e de chegada é o campo de atuação dos professores, mais especificamente daqueles que atuam no ProEMI. Nesse contexto, em atendimento ao método, considero como essencial a objetividade dessa prática como meio de formar as subjetividades de cada um deles. Isso requer que o pesquisador ofereça aos professores oportunidade de voz para se exporem, o que possibilita melhor entendimento a respeito de sua função, principalmente, nesse caso de uma pesquisa no âmbito da educação.

É relevante considerar que o olhar constituído por esse tipo de pesquisa obedece a uma direção específica que vai do sujeito às construções de sentido de mundo, como histórica e cultural. Por decorrência dessa inserção é que os sujeitos formam suas individualidades que se manifestam em suas práticas pedagógicas, em que eles rememoram e avaliam as suas trajetórias.

O estudo de qualquer objeto de pesquisa com base na Teoria Histórico-Cultural traz como pressuposto a coerência com sua matriz teórica, o materialismo histórico e dialético. Por isso, torna-se coerente a adoção desse mesmo referencial como método, o que requer a explicitação de seus principais pressupostos.

Numa perspectiva materialista histórica e dialética, pensar e estudar as determinações da realidade humana, necessariamente leva a concebê-las em contínuo movimento, como sendo dinâmicas e carregadas de conflitos. Sendo assim, o esforço de qualquer estudioso em vê-las como estáticas se caracteriza como um erro não admissível pela pesquisa com fundamentos na referida dialética (GAMBOA, 2010).

O pesquisador, nesse contexto teórico, é movido pelo interesse de transformação da realidade, principalmente quando entende que seu objeto de investigação se insere num contexto de desigualdade social. De seu estudo é esperado, no mínimo, o esclarecimento crítico do que está posto explícita e implicitamente no fenômeno pesquisado. Isso se objetiva na prática transformadora, pois os homens – dotados de pensamentos e cercados de agentes históricos – são constantemente influenciados.

Essa vontade de transformação direciona para aspectos da realidade que se modificam e modificam o homem, uma vez que a formação da consciência dos sujeitos históricos é decorrente do modo como eles se percebem nas situações, movidos por necessidades e conflitos (LEONTIEV, 1978a).

Na presente pesquisa, o esforço metodológico é por atender aos princípios do materialismo histórico dialético. Desse modo, ele embasa o processo de formulação de sínteses, de teses e antíteses pertinentes ao objeto de estudo, quais sejam: possibilidades e desafios do desenvolvimento da atividade de ensino no Programa Ensino Médio Inovador.

A dialética materialista e histórica, como um método de pesquisa, busca a explicação e análise das determinações históricas, geradoras do fenômeno ou objeto em processo de investigação. Para tanto, vale-se de formulações de perguntas e produção de respostas, até atingir um nível de criticidade com base na sua gênese e desenvolvimento histórico. Nesse sentido, a primeira pergunta a ser elaborada diz respeito à definição do tema, seguida do problema de pesquisa propriamente dito, o que se caracteriza como uma abstração, uma síntese provisória. A produção da resposta – desenvolvimento da tese – envolve um processo de análise num movimento de pensamento de ascensão ao concreto pensado. Nesse processo, apresenta-se uma nova pergunta com base no conteúdo e da análise, a antítese. Por consequência, chega-se a uma explicação até então não explicitada (OLIVEIRA, 2002).

Para o materialismo dialético, o conhecimento não é um reflexo simples, passivo, inerte da realidade, mas um processo complexo, regido por leis, quais sejam: 1) cada coisa é um processo, um tornar-se; 2) existe um encadeamento dos processos; 3) no movimento dialético, as coisas trazem em si as suas contradições (tese-antítese-síntese); 4) o processo que se orienta em ritmo quantitativo, de repente muda qualitativamente (OLIVEIRA, 2002).

De acordo com Mattar Neto (2010), o materialismo dialético é, segundo Marx, caracterizado pelo movimento da realidade e do pensamento em que suas peculiaridades, tese-antítese-síntese, entram em cena com a inter-relação das leis: 1) ação recíproca (tudo se relaciona); 2) mudança, negação da negação (tudo se transforma); 3) passagem da quantidade à qualidade (mudança qualitativa); 4) interpenetração dos contrários (contradição ou luta dos contrários). Introduce a perspectiva de estudar a verdade científica a partir de sua exterioridade. Portanto não apenas por meio do desenvolvimento interno da ciência e pela aparência detectada pelos órgãos de sentido. Em vez disso, a ênfase é nas influências socioeconômicas

que determinam o seu processo, bem como das relações gerais internas de sua gênese e desenvolvimento.

Na perspectiva materialista histórica dialética de pesquisa, o qualitativo e o quantitativo não estão em oposição, mas em processo mútuo de um complementar o outro, o que enriquece a compreensão do objeto de estudo. Essas características os colocam no âmbito daquilo que a literatura pertinente denomina de pesquisa qualitativa. Sendo assim, sua preocupação é com o processo e o comprometimento do pesquisador em estabelecer as técnicas apropriadas para a observação e sistematização dos dados. Dispensa, pois, a aplicação e comprovação de testes (MARQUES, 1997).

A mudança e a transformação histórica do humano têm lugar na pesquisa qualitativa. Isso significa que o sujeito e o objeto estão em constante interação. Nessa situação, busca-se a compreensão e não a visão terminalista do objeto. Nesse caso, a matemática e a estatística também podem estar presentes como elementos mediadores no processo de análise. Porém, não para mensurar quantidades, mas para estabelecer as regularidades e correlações entre as variáveis identificadas. Para tanto, é necessário empreender rigorosamente a análise dos aspectos ideológicos, teóricos, metodológicos e técnicos, visto que estão todos inter-relacionados no conjunto dos fatos históricos a serem pesquisados. Nesse âmbito, é imprescindível a observação da interferência ativa do social e do político, bem como da estrutura econômica, jurídica e intelectual inerentes ao ambiente de pesquisa (MARQUES, 1997).

A dialética, como método de pesquisa, postula por uma visão de totalidade. Nesse contexto, o particular, o singular e o universal são aspectos relevantes, que requerem uma linguagem que expresse o lógico e o histórico, que não se contradigam, mas se confluem, mesmo com suas especificidades e sendo distintas em formulação de proposição ou argumento. Desse modo, o conhecimento tem como ponto de partida a prática social presente numa situação particular em que se vislumbra a relação universal, inter-relacionada com as singularidades. A inter-relação singular/particular/universal subsidia o entendimento de si próprios. Essa abordagem de Marx contrapõe e supera a duas grandes perspectivas epistemológicas: o empirismo inglês e a fenomenologia alemã (TRIVIÑOS, 1987).

Frigotto (2010) ressalta que a dialética, para ser materialista e histórica, requer que se olhe o fenômeno ou objeto em sua totalidade, o específico, o singular e o particular. Isso implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação e alienação devem ser previstas na pesquisa. Nesse âmbito, assume importância a historicidade para a compreensão da totalidade e do real (FRIGOTTO, 2010).

Para Gadotti (1997), a dialética considera todas as coisas em movimento, relacionadas umas com as outras. Caracteriza-se pelo movimento de formação de uma tese e uma antítese, que demonstra versões diferentes sobre o mesmo objeto e, por decorrência, elabora distintas sínteses. Como um processo ciclo, leva em consideração outros fundamentos que possibilitam as condições para uma compreensão crítica da sociedade. Para Marx, a dialética permite analisar a sociedade e o espaço como categorias, o que requer um olhar para o realmente existente e produzido pela sociedade. Ou seja, solicita que o pesquisador fique atento às ideias construídas na materialidade da vida (LOUREIRO, 2005).

Nesse âmbito, torna-se condição importante o estudo do processo histórico de construção da sociedade, a fim de explicar as possibilidades de concretude ou visão de mundo. Ao se falar de visão de mundo, a referência é a percepção do que ocorre nele, sua transformação, bem como a existência de contradição de interesses dos atores sociais.

Diante dessas colocações, o método dialético apresenta todas as credenciais para a análise de um objeto relacionado ao mundo e seus aspectos formadores. Permite, pois, a investigação e conhecimento do concreto construído historicamente, pois leva em consideração as contradições como elemento de análise. Portanto, na análise de um objeto de estudo não se pode perder de vista duas categorias que a influenciam: a economia e a sociedade (SANTOS, 1977).

Os dados coletados em uma investigação, movida pela base materialista histórica e dialética, são depoimentos de pessoas, situações e acontecimentos que aparecem na forma de extratos da vida social, ricos em símbolos. A atenção do pesquisador se volta para os procedimentos e não importam os fatos estáticos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa. Os pontos de vista (informações particulares) dos participantes são considerados pelo pesquisador – inicialmente, indutivamente – para transformá-los em informações com teor da relação universal (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Tais pesquisas se voltam aos estudos sobre: experiências pessoais, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas, a partir de um referencial teórico. Utiliza técnicas de coleta, tratamento e análise de dados marcadamente por procedimentos que permitam à identificação e análise da essência do objeto de estudo que, inclusive, se apoiam em argumentos quantitativos (GAMBOA, 2010). A preocupação é com a descaracterização da visão estática da realidade, a fim de manifestar um interesse transformador das situações ou fenômenos pesquisados, o que requer uma clara dimensão histórica e suas possibilidades de mudanças (GAMBOA, 2010).

Nesse sentido, há que se considerar o caráter dinâmico e histórico da realidade. Isso requer do pesquisador o interesse em conhecer o caráter transformador da realidade do objeto de estudo, recorrendo à historicidade para delimitar a interpretação e o direcionamento das atividades de pesquisa.

A dialética como método de investigação traz uma lógica de entendimento da realidade com base na gênese e desenvolvimento histórico, em que a referência é a relação homem e natureza, respectivamente, sujeito e objeto. Nesse caso, o homem, dotado da capacidade racional, é capaz de veicular uma teoria com prática, um pensar e agir, num processo cognitivo e transformador da natureza (GAMBOA, 2010).

Dessa forma, ao desenvolvermos pesquisa qualitativa de base materialista dialética, tendo como objeto políticas educacionais, temos como pressuposto que estamos envolvidos com a preocupação de um estudo numa perspectiva crítica que, inevitavelmente, indicará a necessidade de uma transformação no cenário social. Requer, pois, a consciência de que não basta a nomeação dos objetos para desenvolvimento do conhecimento, mas, para além disso, requer explicações lógicas, coerentes e racionais para os fenômenos que englobam os aspectos naturais, sociais e do pensamento. Trata-se, pois, de entender que a realidade diz respeito à prática social da humanidade, cujo pensamento evolui no processo histórico. Por isso, o critério de verdade é a prática social e, assim, as verdades científicas não são definitivas (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, Triviños (1987) diz que, em sua especificidade, o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas caracterizadoras da vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O entendimento é que os verdadeiros fundamentos da sociedade são socioeconômicos. Dessa forma, a história se apresenta como tudo que produz transformações importantes nos fundamentos materiais e dos grupos sociais (TRIVIÑOS, 1987).

O método materialista histórico e dialético, ao articular a singularidade, a particularidade e a universalidade, faz com que uma determinada situação educacional – como um trabalho de pesquisa – seja sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida. Também é por meio de suas determinações mais universais que aparecem sob a influência do sistema do capital e suas articulações com o científico, o tecnológico, o econômico e o educacional.

O trabalho de pesquisa, nessa perspectiva, busca o grau de concreticidade da realidade analisada. Necessariamente, incorpora elementos, princípios e relações ainda não identificados. A confluência

dessas incorporações proporciona a síntese de um conjunto de interpretações, realizadas na forma de totalidade concreta e abstrata, que resulta em uma análise dialética de produção de novos conhecimentos nas áreas do social e da educação. É, portanto, uma abordagem que revela o movimento dialético não encontrado explicitamente nos espaços pedagógicos, mas implicitamente e que realmente possibilitam o desenvolvimento humano por meio do conhecimento científico e, formalmente, organizado no ambiente escolar.

Isso significa que nesses espaços estão indivíduos humanos que fazem a história e produzem conhecimento por meio das condições reais existentes na cultura, na ciência e na tecnologia. Nesse movimento, é que o homem transforma a si mesmo e percebe a dialética como possibilidade humana de desenvolver-se e emancipar-se. Portanto, o desenvolvimento humano está atrelado à apropriação da humanidade naquilo que caracteriza o ser individual e social (MARX, 1987).

Na perspectiva materialista dialética e histórica, a educação é concebida como um processo eminentemente social. Portanto, vinculada ao humano, ao ser que é passível de educação, transformado, enfim, humanizado. A investigação de suas singularidades requer que a vincule a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Além disso, não se pode desvalorizar a origem empírica e objetiva do conhecimento, bem como renunciar à interpretação e compreensão fenomenológica. A elaboração de sínteses requisita que o pesquisador: centre-se na concreticidade, paute-se pela dinâmica sujeito-objeto, busque e visualize o todo, perceba as particularidades e suas contradições.

A adoção desse método nas pesquisas em educação apresenta-se como a possibilidade de desconstrução de verdades postas em seu processo, pois não foca apenas nas aparências dos fenômenos. Em vez disso, faz reflexões sobre a prática pedagógica, bem como analisa as contradições presentes na dinâmica interna do processo pedagógico, como também contribui para a produção de novos conhecimentos.

Assim, no presente estudo, pensamos a prática pedagógica como um desafio do trabalho docente que traz, inicialmente, o desejo de uma organização do ensino e o desenvolvimento do currículo escolar que proporciona aos estudantes a apropriação do humano em nível do que mais atual já se produziu, os conceitos científicos (DAVIDOV, 1988). Mas para tal, é inevitável que observemos as questões sociais que estão nas subjacências das políticas educacionais.

Afinal, nosso objeto de pesquisa se insere no âmbito das políticas públicas referentes à educação brasileira, como algo em proposição, novo, com vistas à possibilidade de “melhoria” do ensino. Dito de outro modo, a pesquisa volta-se à reflexão para uma exceção (Ensino Médio Inovador) e

não ao convencional. Nesse sentido é que se apresentam questões do tipo: Por que é inovador? Inovador em relação a quê? O essencial do Inovador se difere em que do ensino convencional? O ProEMI aponta para a conservação das relações sociais vigentes ou elas acenam para uma nova possibilidade? Ou seja, é um ensino com vistas à transformação ou quer mudar apenas as relações internas do processo escolar em vez de vislumbrar novas possibilidades de relações sociais?

Essas questões, na certa, aparecem na subjacência da análise do nosso objeto de estudo, pois essa se insere no ambiente escolar caracterizado por práticas e relações eminentemente sociais, humanas. Afinal, ele diz respeito a uma realidade, prática pedagógica, a partir da singularidade do processo de implantação e desenvolvimento do Programa de Ensino Médio Inovador que, à primeira vista, pretende ser transformador.

Esse contexto conduz à pertinência ao objetivo do presente estudo: analisar as possibilidades e desafios referentes ao Ensino Médio Inovador, manifestadas na prática pedagógica dos professores que atuam nessa modalidade educativa em uma escola da AMESC, tendo por base teórica de análise a perspectiva Histórico-Cultural.

Observa-se, pois, que o estudo envolve um sujeito em atividade, o professor, que é conclamado para ocupar um lugar pedagógico até então não experienciado. Então, a questão que se apresenta é: Quem é o coletivo de professores referência para o presente estudo? São os professores que atuam em classes do Ensino Médio que aderiram ao ProEMI de uma escola pioneira nesta modalidade da rede estadual de ensino de Santa Catarina e pertencentes à 21ª Gerência de Ensino, de abrangência do Vale do Araranguá, região do extremo sul do estado de Santa Catarina.

Mas, como chegar a esses professores? Partindo do pressuposto materialista histórico e dialético e da teoria da atividade de que a relação entre sujeitos – e, no caso, pesquisador e sujeitos (professores) – ocorre mediada por instrumento, isso requereu a sua determinação. Entre as diversas possibilidades, a escolha foi por um questionário composto por 18 questões abertas e fechadas, que possibilitou a apreensão da realidade da atuação do professor. Com a clareza de que existem diversos fatores e determinantes sociais e pessoais que impedem ou possibilitam a participação da pesquisa pela devolução do referido instrumento mediador, então constituíram-se sujeitos efetivos da pesquisa aqueles 18 professores que deram o retorno do questionário devidamente respondido.

Portanto, a busca foi pelo conhecimento das possibilidades e desafios encontrados por esses professores em situações vivenciadas nas suas práticas pedagógicas. Por decorrência, apreender as interações humanas existentes na dinâmica de ensino e da aprendizagem no interior da sala de aula.

De posse dos questionários, os dados foram agrupados em conformidade com três centralidades de análise, decorrentes dos objetivos específicos, que foram interpretados e analisados com base na literatura apresentada na fundamentação teórica. Essas centralidades são:

1. Particularidades dos Docentes do ProEMI;
2. Fatores que movimentam a Atividade de Ensino no ProEMI;
3. As ações caracterizadoras da Prática Pedagógica inovadora do ProEMI.

Tais centralidades não emergiram aleatoriamente, mas da reflexão em que se inter-relacionam as bases teóricas – Histórico-Cultural e Atividade – e os dados obtidos no questionário. Mesmo na elaboração do questionário, considerei, implicitamente, pressupostos da base teórica. Elas traduzem nossa compreensão de um movimento que leva em consideração o pressuposto histórico-cultural de que, no estudo de um fenômeno humano, a prática social é a sua referência como ponto de partida e de chegada. Os sujeitos, nela envolvidos, têm sua individualidade, suas características vinculadas a um modelo social vigente, mas com possibilidades e aspirações de transformação. Essa é a razão de definição da primeira centralidade de análise.

Do mesmo modo, os professores, protagonistas da Atividade de Ensino no ProEMI, nela se envolvem e são influenciados pelo seu contexto atinentes às suas finalidades. Por isso, a justificativa de incluímos a segunda centralidade de análise. Além disso, essa Atividade possui peculiaridades – tarefas, ações, operações e outras – que colocam o professor em atuação de modo pertinente aos seus propósitos. Dito em outros termos, ela confere características particulares ao ProEMI, por isso, a terceira centralidade de análise.

Apresentamos a seguir um quadro (Quadro 1) que evidencia e sintetiza a organização do processo de análise:

Quadro 1 – Síntese caracterizadora do processo de análise

| Objeto de Estudo | Centralidades da Análise | Níveis de análise |
|---|--|--|
| As condições e as indicações de possibilidades e desafios, referentes ao Ensino Médio Inovador, manifestadas na prática pedagógica dos professores. | Particularidades dos Docentes | - Formação profissional - Experiência docente |
| | Fatores que movimentam a Atividade de Ensino | - As condições objetivas e subjetivas - As orientações legais |
| | As ações efetivas peculiares da Prática Pedagógica | - Tarefas - Ações - Operações - Outros |

Fonte: Elaboração da autora.

Na sequência, capítulo 3, apresento as bases teóricas que fundamentam a pesquisa e servem de referência para a análise dos dados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, aprofundaremos as bases teóricas que guiaram o desenvolvimento da investigação. Dada a configuração desenhada para o desenvolvimento da pesquisa em pertinência com o seu objeto, o capítulo foi dividido em duas seções: a primeira trata de algumas concepções de currículo, uma vez que o ProEMI se apresenta como uma proposta de inovação curricular; a segunda discute o contexto do Ensino Médio Inovador, sua formulação, implantação e concepção de inovação, estando essas duas seções subdivididas em alguns temas correlacionados com o currículo e com o Ensino Médio.

3.1 CURRÍCULO: MANIFESTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO INOVADOR

O ProEMI, desde sua idealização, apresenta-se com a compreensão de uma inovação curricular, como uma possibilidade de mudança positiva para o Ensino Médio. Traz a ideia de uma reorganização do ensino, o que requer a implantação de um currículo com características entendidas como diferentes e inovadoras em relação ao existente. Para tanto, houve a necessidade, pelos órgãos centrais, de normatizar de maneira institucional o ensino. Entretanto, essas regulamentações curriculares não se constituíram como perenes, pois sofrem alterações com certa frequência pelo MEC em denominados documentos norteadores. Isso interfere nas ações dos professores em sua atividade de ensino.

A intencionalidade dessa inovação, por meio de uma reorganização curricular, demonstra a dinâmica objetiva deste programa. Sendo assim, emerge a necessidade de entendimento do que seja currículo. De acordo com Menezes (2009, p. 2001), currículo: “É um conjunto de ações educativas que ocorrem em determinado contexto, associando a organização e o funcionamento da escola, sofrendo influência de tudo que nela acontece”.

A origem etimológica da palavra *currículo* vem do latim “*curriculum*”, relacionado com o verbo “*currere*”, que se refere a um percurso, uma pista a ser seguida. Na educação, em que a centralidade é a aprendizagem dos estudantes, a palavra está relacionada à trajetória ou plano para aprendizagem (TABA, 1962).

Sendo assim, em sua elaboração, a preocupação é para que se contemple as necessidades dos seus agentes sociais, bem como atenda à função básica do processo de ensino-aprendizagem. Em seu desenvolvimento e concretização, influencia e é influenciado pelos agentes:

históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais e mecanismos internos da escola.

Sua importância está relacionada à definição do que é adequado num determinado momento e contexto, bem como a seleção de conceitos necessários às novas gerações, além de preocupar-se com as reflexões sobre teoria e prática. Diz respeito, pois, ao conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola. Tem significado de conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob orientação da escola (MOREIRA; SILVA, 1994).

De acordo com Feldmann (2005), a composição do currículo engloba conteúdos, práticas, objetivos, métodos pedagógicos, critérios de avaliação, planejamentos e ações pedagógicas. Para tanto, sua construção se caracteriza como uma ação social do conhecimento, que mediatiza a relação professor-aluno, com o entendimento de que ocorre em um contexto histórico. Sua amplitude não se limita à instrução formal, mas abrange as relações e aprendizagens sociais. A partir da Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), o currículo não é entendido apenas como um conjunto de disciplinas e listagem de matérias, mas como um processo formativo que envolve e desenvolve o indivíduo em qualquer atividade escolar e leva em consideração as determinações sociais e históricas. Nesse sentido, Apple (2000) alerta que o currículo nunca é neutro, inocente ou desinteressado socialmente, sempre traz em si questões de natureza cultural, ideológica e de poder.

A LDB, em seu artigo 9º - título IV, apresenta as diretrizes que determinam os currículos e conteúdos mínimos, a fim de assegurar a formação básica comum em todo país. A partir delas é que se elaboraram documentos orientadores como: as Diretrizes Nacionais Curriculares (DNCs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as contribuições das Propostas Curriculares de cada estado. Foram eles que possibilitaram a concretização efetiva das ações previstas no currículo, em que o professor é um elemento determinante, pois é quem – no cotidiano de sua prática profissional – decide e desenvolve os conceitos com os alunos. Portanto é um agente ativo na objetivação dos conteúdos e significados do currículo, isto é, desenvolve o que planejou, articuladamente com uma determinada concepção em sua prática pedagógica.

O currículo se constitui de conhecimentos estabelecidos previamente e no processo. Ele autentica saberes, legitima um determinado tipo de ser humano, influencia uma sociedade, traduz intenções que levam à utilização de instrumentos que legitima ou questiona determinadas relações de poder. Afinal, é com ele que se selecionam ações da escola que privilegiam ou descartam um tipo de conhecimento, que é uma operação de poder (FELDMANN, 2005).

Apple (2000) indica a necessidade de se repensar de um currículo que rejeite a perspectiva da prescrição educativa, da preocupação com o método em detrimento do conteúdo, que contempla uma formação homogênea de aluno. Para o autor, o currículo possibilita um processo planejado de um projeto educativo coletivo, fruto de reflexões sobre a educação e o aluno, que redimensiona a formação educativa. Por isso, o currículo é um processo complexo e contínuo de planejamento constante, que requer estudos profundos. Enfim, é um símbolo material e humano em constante reconstrução. Apresenta em sua composição a técnica, a estética, a ética e a política, isto é, contempla questões pessoais e sociais. O autor alerta que as escolas apresentam modelos curriculares espelhados nos modelos empresariais, que são mais técnicos nos planejamentos.

Quanto à tipologia de representações curriculares, Akker (2003) aponta três: o Pretendido, que é o ideal e formalmente escrito; o Implementado, que é o percebido pelos professores, é operacional dentro da realidade da escola; e o Resultante, que é aquele experimental percebido pelo aluno, com o resultado da aprendizagem. O Pretendido se refere aos formuladores de políticas e de currículos; o Implementado está ligado à realidade das escolas e professores; e o Resultante é aquele que se manifesta diretamente com os alunos.

Para Walker (2003), o principal desafio para a melhoria de um currículo está em atingir o equilíbrio e a consistência entre os seus vários componentes, entre eles destacam-se os três mais significativos: os conteúdos, a finalidade e a organização da aprendizagem. O destaque, nesse processo, é para o papel do professor, pois é ele quem proporcionará uma aprendizagem mais desafiadora e motivante, saindo do tradicional em direção de abordagens significativas, baseadas em atividades de aprendizagem. A precaução é para que na implementação e desenvolvimento de currículo não se caia num ambiente escolar marcado por insucesso. Segundo Walker (2003), isso está relacionado aos problemas decorrentes do abismo existente entre o currículo pretendido e o resultante, pois a realidade individual de cada escola interfere no processo e, conseqüentemente, no resultado que atinge o aluno e compromete todo o processo de ensino.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, o currículo é definido como a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes em um determinado contexto histórico, com base em um projeto de sociedade e formação humana que se deseja. Ele é o detentor da dinâmica do trabalho pedagógico, tendo como referência a cultura escolar e as práticas curriculares vivenciadas em um contexto sócio-histórico-cultural.

Nessa perspectiva, o currículo também é visto como objeto de conhecimento, pois é resultado de uma produção que objetiva organizar o

ensino, com a intenção de manter ou transformar o modo dos indivíduos se relacionarem em sociedades humanas. Por exemplo, as atuais propostas curriculares, em que se ressaltam o desenvolvimento de habilidades como sendo um dos papéis da educação escolar, atendem a uma determinada visão sobre o papel dos sujeitos no desenvolvimento das forças produtivas no sistema de produção capitalista (MORETTI; MOURA, 2011).

Para Kopnin (1978), é importante compreender o impacto exercido pelo conteúdo do currículo na atividade pedagógica, que é preponderante nos processos de formação dos sujeitos que a realizam. Para que ocorra esta compreensão, é importante reconhecer que o professor é identificado como quem concretiza, em sala de aula, um objetivo mais amplo, que legitima e consolida uma determinada forma de organização humana. Por consequência, faz com que os alunos se apropriem dos conhecimentos já produzidos, considerados essenciais para a sua constituição como unidade social.

Para Moretti e Moura (2011), nesta dinâmica entre professor – atividade – e currículo, não é possível esquecer que a objetivação do ensino não acontecerá de forma igual ao que foi planejada. Isso porque sofre influências das condições concretas que são enfrentadas ao longo do seu desenvolvimento, bem como da atividade e particularidades dos sujeitos que as realizam. De acordo com Moura, Sforini e Lopes (2017), a atividade pedagógica apresenta a mesma estrutura das outras atividades humanas e tem objetivo de produzir algo, tendo como motivo o ensino-aprendizagem de conceitos relevantes para apropriação da cultura. Sendo assim, o currículo escolar é parte dessa cultura humana social. Seus idealizadores elegem o que culturalmente é o mais necessário para aqueles que dela fazem parte. Sua concretização ocorre através da atividade pedagógica, as quais requerem ações, operações, um planejamento inicial e instrumentos simbólicos que medeiam o processo para obtenção de novos conceitos (DAVIDOV, 1988).

Os conceitos curriculares trazem objetivos sociais, por isso são escolhidos como necessários por certas comunidades para a manutenção e desenvolvimento de suas estruturas sociais. A escolha desses conceitos é, pois, movida por uma intencionalidade que, para o seu desenvolvimento, requer uma atividade, a pedagógica, que articula atividade de ensino (professor) e estudo (aluno) para que, em conjunto, desenvolvam potencialidades humanas pela apropriação de ferramentas simbólicas em forma de conceitos (MOURA; SFORINI; LOPES, 2017). Portanto o currículo se concretiza quando os sujeitos (professores e estudantes) estão em atividade pedagógica – ensino e estudo – para a elaboração de uma significação social e de um sentido pessoal.

Davidov (1988) considera que a síntese conceitual se efetiva quando a atividade pedagógica permitir a superação dos conhecimentos cotidianos e empíricos pela obtenção do conhecimento teórico. Nesse sentido, o currículo é uma atividade orientadora de um projeto político pedagógico que requer: consciência da ação motivadora, operações para objetivação e a divisão do trabalho entre sujeitos em processo de ensino-aprendizagem. Essa atividade requer uma ação – avaliação constante – por parte dos sujeitos históricos que dela participam, movidos por sentido pessoal adquiridos em suas vivências (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017).

Para Moura, Sforni e Lopes (2017), o professor, em sua atividade pedagógica, movimenta o ensino e a aprendizagem, por meio do currículo, que articula o significado social e o sentido pessoal. Trata-se, pois, de um complexo sistema que é objetivado pelo professor em sala de aula. Isso acontece pelas práticas educativas incorporadas nas propostas curriculares, caso o professor tenha consciência de sua atividade. Por consequência, age intencionalmente para concretizar seu papel na divisão social da atividade curricular.

Desse modo, os protagonistas no desenvolvimento do currículo são os professores e os alunos que, durante suas atividades, realizam o domínio de suas ações em seus processos de aprendizagem. Portanto são os professores os sujeitos que colocam em movimento um processo, em que organizam o aprendizado do aluno, mas também são impactados pelas ações deles, que servem de parâmetro para sua própria aprendizagem sobre o modo de ensinar. Então, o currículo assume duplo papel: orientador e orientado em relação à atividade pedagógica que o concretiza (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017).

Observa-se, pois, que nessa perspectiva teórica, a principal característica do currículo é o seu dinamismo na produção de conhecimento humano para solução de problemas que constantemente são produzidos nas relações homem-homem e homem-natureza. Por decorrência, confere um movimento de humanização, por via da educação, que se caracteriza como uma atividade com autêntico processo de produção de significação e de sentido.

É nesse âmbito de concepção que se considera a comunidade escolar, em que a participação dos sujeitos nesse jogo ocorre com maior ou menor poder de intervenção, que depende de correlação de forças internas e externas (LOPES; MACEDO, 2011). Isso abre possibilidade para se pensar que, no campo do currículo, existe uma pluralidade de grupos em disputa. Sendo assim, coloca a escola na condição de micro espaços de política, em que os seus sujeitos atuam e influenciam nas decisões. Porém de modo que as

políticas não sejam apenas o que o Estado e/ou as autoridades querem que elas sejam.

Feitas as considerações sobre o currículo e seus pressupostos, na próxima seção, o tema central é o ensino inovador tendo como referência as orientações oficiais para a criação e implantação.

3.2 ENSINO MÉDIO INOVADOR

Para explicitar a criação e implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), abordo o contexto do seu surgimento e idealização, pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura), em 2004. Também reporto-me às publicações dos documentos orientadores, que demonstram uma iniciativa de políticas públicas de introduzir mudanças curriculares na educação brasileira em nível médio.

Em 2004, o MEC cria a Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Departamento de Políticas de Ensino Médio que passam a ser os órgãos definidores de política públicas para a organização do Ensino Médio e da educação profissional. Esses órgãos assumem as funções que, anteriormente, eram responsabilidade da Secretaria de Educação Média, Técnica e Tecnológica. Nesse cenário, ocorre também a consolidação do Programa Currículo em Movimento, com o objetivo de “[...] qualificar a educação básica através do desenvolvimento do currículo da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 2013b)

O Programa Currículo em Movimento se constituiu como uma ação do MEC no sentido de consolidar condições para elaborar uma base curricular nacional. Isso se objetivou num conjunto de produções referentes à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio que, de certo modo, promoveu um debate nacional sobre currículo e de uma identidade da educação brasileira.

No ano de 2008, apresentou-se uma nova proposta direcionada para um Ensino Médio integrado à educação profissional. Trata-se do documento Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, elaborado em ação interministerial, MEC e Ministério Extraordinário de Assuntos Estratégicos. Como decorrência, foi produzido um novo documento intitulado Ensino Médio Nacional. Os dois documentos trazem indicativos de base para a criação do ProEMI, o que se efetiva no ano de 2009 (BRASIL, 2008).

O Programa Ensino Médio Inovador não substitui ou muda a concepção legal do Ensino Médio em vigor no país. É apenas proposta para um programa experimental de inovações pedagógicas com respaldo técnico e financeiro, a fim de ampliar a participação de alunos no Ensino Médio.

3.2.1 Formulação e implantação do ProEMI

O ProEMI se configura como ação de políticas públicas para reconfiguração de uma identidade para o Ensino Médio. Toma por base uma concepção curricular unitária, porém com diversidade de forma. Sendo assim, adota como princípio norteador do currículo a unidade: trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Sua referência, portanto, é a proposta de escola unitária de Gramsci, do início do Século XX. Tal proposição abandona o fragmentado e pragmático currículo, na época, das escolas italianas, que segundo Gramsci (2004), dicotomizam a formação geral e a profissionalizante, dando margem para crises educacionais.

Na concepção gramsciana, a escola é um local de formação integral, igualitária. Nela, ganham espaço as propostas para um currículo de desenvolvimento de saberes, competências, valores e práticas, articuladamente, por uma base unitária de todas as disciplinas. Além disso, está conectada ao eixo constituído por trabalho, ciência, cultura e tecnologia, que estaria presente em todas as disciplinas curriculares. Desse modo, configura-se o sentido de unificação e de articulação dos conteúdos e, também, norteador da formação humana integral.

É com essa compreensão que foi instituído o ProEMI, com a finalidade de induzir mudanças curriculares, ampliar a carga horária, incentivar práticas pedagógicas diferenciadas e contribuir para a diminuição da reprovação e evasão escolar (BRASIL, 2009 b).

O Programa Ensino Médio Inovador foi lançado em 2009, com base nas concepções da proposta para o Ensino Médio Integrado. Naquele momento, apresentava duas preocupações emergentes: a regressão de matrículas e o aumento dos índices de reprovação escolar. A intenção do governo federal com o Programa não era de concebê-lo como uma modalidade de ensino integrado, nem profissionalizante (KRAWCZYK, 2011).

No ano de criação e implantação, 17 estados (Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe) e o Distrito Federal aderiram ao Programa. Portanto, uma representatividade de 66,7% de participação dos estados federados, com um total de 354 unidades escolares.

Ainda, em abril de 2009, ocorreu a publicação de uma versão preliminar do documento orientador deste programa, aprovada pelo Parecer CNE/CE n.º 11, junho/2009 (BRASIL, 2009a). Com a aprovação do

Programa, o MEC elaborou uma proposta alternativa de currículo inovador para o Ensino Médio. Em setembro do ano de 2009, foi publicada a versão final do documento orientador, com o entendimento de que seria uma proposta de experiência curricular inovadora para o Ensino Médio, de caráter experimental. Tinha uma finalidade bem definida: a busca de novos sentidos e significados para a escola, por parte dos jovens (BRASIL, 2009a).

No documento orientador, observam-se indicações referentes à elaboração de uma proposta curricular com as seguintes características: diversidade de modelos curriculares, flexibilidade curricular, componentes curriculares obrigatórios, diversidade de tempos, interdisciplinaridade. Tudo isso se apresenta no âmbito das três dimensões estruturais do currículo do Ensino Médio: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (RAMOS, 2011).

Uma vez definidas as escolas e ocorrendo a adesão ao Programa, elas cumpriram a tarefa de planejar e registrar as ações inovadoras no Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Este fica armazenado em uma base de dados do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Orçamento do Ministério da Educação Básica (SIMEC), na plataforma do Programa Dinheiro na Escola (PDDE) interativo.

O ProEMI é visto como uma ação referente à política pública de indução à mudança curricular para o Ensino Médio, implantado a partir do ano de 2010, ampliado sua expansão para novas escolas em 2011. Além disso, ocorreu a publicação de uma nova versão do documento orientador, com alterações na forma e conteúdo em comparação às orientações de 2009. Contudo, não perde de vista a sua essência voltada à formação humana integral, com a articulação entre o trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

As dimensões do trabalho (princípio educativo), da ciência (princípio pedagógico), da tecnologia e da cultura, norteiam a integração entre os conhecimentos das disciplinas. Para tanto, torna-se necessário contextualizá-los em sua realidade histórica e social contemporânea (BRASIL, 2012a).

Em 2011, são estabelecidos os critérios de seleção de novas escolas para implantação do ProEMI. A organização curricular é delineada por oito macro campos, sendo eles: 1) acompanhamento pedagógico; 2) iniciação científica; 3) cultura corporal; 4) cultura e arte; 5) comunicação e uso de mídias; 6) cultura digital; 7) participação estudantil; 8) leitura e letramento. Desses, dois são obrigatórios: o acompanhamento pedagógico e iniciação científica (BRASIL, 2011).

Em 2012, são elaboradas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da resolução CEB/CNE n.º 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012a). Elas enfatizam a formação humana integral do indivíduo, estabelecem uma parte diversificada no currículo como forma de assegurar as demandas e exigências dos jovens (BRASIL, 2012a).

Em junho de 2013, foi apresentada a terceira versão preliminar do documento orientador. Nele, mantiveram-se as ideias centrais do Programa, bem como a obrigatoriedade dos macrocampos: acompanhamento pedagógico, iniciação científica e pesquisa e leitura e letramento. Além disso, a escola tinha a opção de escolha por dois macrocampos, mas com o total de no mínimo cinco deles.

No mesmo ano, em 22 de julho de 2013, é publicada a Resolução CD/FNE n.º 31 (BRASIL, 2013a), que dispõe sobre a destinação dos recursos financeiros, referente ao Programa Dinheiro na Escola (PDDE). Os recursos são definidos com base no número de alunos atendidos pelo ProEMI, em consonância com o tempo de ampliação de permanência do estudante na escola, cinco ou sete horas. Com isso, ocorre a consolidação de uma associação entre a destinação dos recursos financeiros e a efetividade de mudanças pedagógicas e curricular (BRASIL, 2013a).

Apresentamos, a seguir, duas tabelas (Tabela 1 e 2) que evidenciam e demonstram a organização dos componentes curriculares oferecidos no ProEMI (Tabela 1) – apresenta a divisão de quatro áreas do conhecimento no Ensino Médio e no ProEMI representadas na subdivisão de 12 componentes curriculares acrescidos por mais cinco componentes curriculares exclusivos do ProEMI, totalizando 17 componentes curriculares, justificando assim o acréscimo de tempo em que o aluno permanece no ambiente escolar, bem como o aumento da carga horária de alguns professores dependendo de sua disciplina de trabalho. Também gostaríamos de salientar que, independentemente do número de aulas do professor do ProEMI, todos eles têm cinco aulas nas suas cargas horárias reservadas para o planejamento semanal, exceto os professores de esporte, artesanato e informática, os quais não participam do planejamento semanal. Na sequência, apresentamos a distribuição de carga horária em cada um desses componentes curriculares (Tabela 2) no ano de 2018. Desse modo, caracteriza a diferenciação de alguns componentes curriculares e o seu acréscimo do número de aulas nessa modalidade de ensino em comparação com o ensino regular. Há quatro componentes curriculares diferentes (PENOA Português, PENOA Matemática, Esporte e Cultura) e 10 horas aulas acrescidas semanalmente para o ProEMI (35 aulas semanais), enquanto que no regular são 25 aulas semanais.

Tabela 1 – Áreas do Conhecimento e seus Componentes Curriculares no ProEMI

| Áreas do Conhecimento | Componentes Curriculares ProEMI e Ensino Médio Regular | Componentes Curriculares Exclusivos ProEMI |
|------------------------------|--|---|
| 1 – Linguagens | 1 - Língua Portuguesa 2 - Língua Estrangeira 3 - Arte 4 - Educação Física | 1 - PENOA Português 2 - Cultura e Artesanato 3 - Esporte 4 - Informática |
| 2 – Matemática | 1 - Matemática | 1 - PENOA Matemática |
| 3 - Ciências da Natureza | 1 - Biologia 2 - Química 3 - Física | |
| 4 - Ciências Humanas | 1 - História 2 - Geografia 3 - Filosofia 4 - Sociologia | |
| Total = 04 | Total = 12 | Total = 05 |

Fonte: A autora, com base na organização curricular de 2018.

Tabela 2 – Componentes Curriculares e Carga Horária no ProEMI

| Componentes Curriculares | 1º ano | 2º ano | 3º ano |
|---------------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Língua Portuguesa | 04 | 04 | 04 |
| Inglês | 03 | 03 | 03 |
| Arte | 01 | 01 | 01 |
| Educação Física | 01 | 01 | 01 |
| Matemática | 04 | 04 | 04 |
| Biologia | 03 | 03 | 03 |
| Química | 03 | 03 | 03 |
| Física | 03 | 03 | 03 |
| História | 02 | 02 | 02 |
| Geografia | 02 | 02 | 02 |
| Filosofia | 02 | 02 | 02 |
| Sociologia | 02 | 02 | 02 |
| PENOA Português | 01 | 00 | 00 |
| PENOA Matemática | 01 | 00 | 00 |
| Cultura e Artesanato | 00 | 02 | 02 |
| Esporte | 02 | 02 | 02 |
| Informática | 01 | 01 | 01 |
| Total | 35 | 35 | 35 |

Fonte: A autora, com base na organização curricular de 2018.

Os macrocampos articulados às quatro áreas de conhecimento e às disciplinas “tradicionalistas” não são mais as referências articuladoras do trabalho pedagógico interdisciplinar. Isso porque, com Medida Provisória n.º 476 (BRASIL, 2016a), eles se apresentam com uma nova nomenclatura: Campos de Integração Curricular (CIC) articulados às cinco áreas de conhecimento.

Nessa nova normatização, a escola passa a contemplar quatro Campos de Integração obrigatórios: 1, 2, 3 e 4, este último trata-se da Língua Estrangeira. Além disso, opta pelo menos por mais um – que pode ser substituído por outro a cada ano. Por exemplo, no ano de 2018, a escola de referência do presente estudo fez opção por três: Cultura Corporal, Produção de Artes e Protagonismo Juvenil.

Esses Campos de Integração Curricular (CIC) se constituem em ações pedagógico-curriculares nos quais se desenvolvem tarefas interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos. Dessa forma, as ações pensadas, a partir dos CIC, possibilitam o enfrentamento e a superação da fragmentação dos conhecimentos e saberes, como possibilidade de articulação e organização do conhecimento. Além disso, favorecem a diversificação de arranjos curriculares.

A opção pelos CIC ocorre no momento em que a escola adere ao ProEMI, pois trata-se de uma das orientações estabelecidas no Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador do MEC (BRASIL, 2016c). As Propostas de Redesenho Curricular (PRC) permitem que se levem em consideração oito Campos de Integração Curricular (CIC): I. Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II. Iniciação Científica e Pesquisa; III. Mundo do Trabalho; IV. Línguas Adicionais/Estrangeiras; V. Cultura Corporal; VI. Produção e Fruição das Artes; VII. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; VIII. Protagonismo Juvenil.

No momento da adesão, as escolas acatam os quatro CIC obrigatórios: I. Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática) – não pode ser alterado; II. Iniciação Científica e Pesquisa; III. Mundo do Trabalho; e VIII. Protagonismo Juvenil. Também, é possível alterar um dos CIC II, III, VIII pelos CIC IV, V, VI ou VII. Os demais são escolhidos pela escola, considerando o mínimo de cinco deles (BRASIL, 2016c).

Em 2013 e 2014, são incorporadas ao Documento Orientador do ProEMI orientações das novas Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio de 2012, com vistas a uma pretensa dinamização do processo de ensino-aprendizagem.

A escolha das escolas para adesão do programa é realizada pelas Secretarias de Estado da Educação, com base em critérios definidos pelo documento orientador. Também procura contemplar as escolas de forma regionalizada, em especial aquelas que apresentam dificuldades no alcance da aprendizagem e que tenham estrutura física adequada para a implantação do Programa (BRASIL, 2013a).

O delineamento do currículo nos moldes do ProEMI acontece a partir da perspectiva integradora dos conhecimentos. Busca, pois, uma formação integral num ambiente escolar em que o conhecimento não é novo, mas ensinado em um formato diferente. Ou seja, de modo que seja próximo do universo dos estudantes, problematizado, com dinamização do trabalho pedagógico. Além disso, que respeite a dimensão do macrocampo, como um elemento integrador, entendido como:

[...] um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Possibilita a integração curricular com enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes, permitindo articular a organização do conhecimento favorecendo a diversificação de arranjos curriculares (BRASIL, 2013a, p. 15).

Desse modo, permite uma proposta de PRC em diferentes formatos, que pode ser como: disciplinas, oficinas ou projetos interdisciplinares. Porém, desde que respeitem e prevejam integração curricular com os macrocampos e com as demais áreas do conhecimento. Acima de tudo, que enfatizem a superação da fragmentação dos conhecimentos. Para ser possível essa mudança, o ProEMI contempla, dentro de suas possibilidades, a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Em termos de carga-horária, prevê o mínimo de 3.000 (três mil horas), das quais 2.400 são obrigatórias, acrescidas de 600 horas implementadas gradativamente, sendo facultativa a ampliação, pela escola, de sua jornada para cinco ou sete horas diárias. O tempo e os espaços físicos das escolas são organizados em conformidade com os projetos e o redesenho curricular. Atendem à realidade do ambiente escolar e, também, respeitam às necessidades do programa. O importante é que vise ao objetivo de melhorias significativas na aprendizagem e na implementação de novas possibilidades para o Ensino Médio.

Uma importante ação do programa é a de garantir a presença do professor articulador. É um profissional da escola que desenvolve o papel de

coordenador dos trabalhos dos professores. Seu papel na escola é o de Assistente Técnico Pedagógico (ATP), com a tarefa de articular, orientar e coordenar, principalmente nos momentos de planejamento. Também, está atento às ações previstas para assegurar o redesenho curricular, bem como acompanhá-las e avaliá-las.

No planejamento de cada unidade escolar, o foco são as ações previstas para a melhoria significativa da aprendizagem dos estudantes. Leva em consideração as especificidades regionais e concepções curriculares de cada rede de ensino. Além disso, atende aos critérios de repasse dos recursos financeiros que, por sua vez, estão vinculados ao número de alunos matriculados no ProEMI e do número de ampliação da jornada escolar. Sua finalidade última é o suporte material à implementação de um novo currículo de Ensino Médio. Porém sem esquecer a lógica qualitativa do conhecimento, nas tarefas da aprendizagem que produzem emancipação, por meio de formas subjetivas de pensar e de agir (AZEVEDO; REIS, 2013).

3.2.1.1 Concepção de Inovação

Na formulação do ProEMI, há um indicativo de concepção de inovação que encontramos no Parecer CNE/CP n.º 11 (BRASIL, 2009a), com base em uma fala de Martha Gabriel, que expressa o sentido do termo “inovador” do Programa Ensino Médio Inovador como sendo: “[...] Inventar, é criar, engendrar, descobrir. Tornar novo, renovar, introduzir novidade. Adaptação, substituição, combinação, ampliação, reversão ou trazer de volta (BRASIL, 2009a, p. 7).

Essa citação confirma que o termo “inovação” adotado pelo Programa, foi retirado da área gerencial, uma vez que Martha Gabriel é consultora e escritora em *marketing*. Sendo assim, inovação envolve mudança, direciona para um movimento em busca de algo novo, que confere caráter de diferente para algo já existente. Porém não significa que se tenha de desqualificar tudo que já é existente, e sim, algo que precisa de mudanças para um novo resultado.

Portanto é tornar possível uma mudança que resulte em algo novo, partindo de condições objetivas dadas. É um processo com objetivo de melhorar o até então existente, trazer estratégias de ações relacionadas com objetivos práticos (MITRULIS, 2002).

No entanto, o conceito de inovação possui diferentes entendimentos, concepções e opiniões e, por isso, apresenta um grau de relatividade. Para os aspectos administrativos da Educação, o termo mais utilizado é “inovação”. Por exemplo, os termos “inovação educativa” ou “inovação educacional” são

mais utilizados quando se tratam de mudanças nos programas de ensino. Por sua vez, a expressão “inovação pedagógica” geralmente se refere aos métodos de ensino utilizados pelos professores (GUIJARRO; RAIMONDI, 2000).

Comumente consideram-se como inovações todas as tentativas de romper com a tradição ou a rotina. Nesse sentido, é importante diferenciar inovação de mudança, ajuste ou melhora de reforma, pois nem toda mudança ou reforma é necessariamente uma inovação. Uma real inovação tem uma intencionalidade bem evidente, que exige um esforço consciente, com a intenção de qualificar os processos educativos (CARDOSO, 1997).

Ao analisar os documentos orientadores do ProEMI, percebe-se que ele não tem pretensão de invenção, nem de desconsiderar a estrutura de ensino já existente. Em vez disso, sua preocupação é proporcionar novas alternativas para o processo ensino-aprendizagem. É organizar e fazer o Ensino Médio a partir de um currículo e de práticas pedagógicas conhecidas, que possibilite a manifestação de um caráter inovador por meio de três fatores: 1) programa que dialoga com os sujeitos participantes dentro do ambiente escolar; 2) programa que prevê organização de novos tempos e espaços, com mudanças de inovação curricular; 3) programa que apresente abrangência do ponto de vista do objetivo de novo ordenamento curricular, com base no diálogo e entre as áreas e disciplinas. A indicação é para a superação de um currículo que se apresenta historicamente fragmentado e hierarquizado em relação aos conhecimentos. Além disso, redesenhe um currículo de forma ampliada, que considera a escola em sua dinâmica, sua historicidade, seus sujeitos, seus conhecimentos, seus espaços em nível médio.

Nesse sentido, em Cardoso (1997) encontramos a orientação de que a inovação é uma ruptura com o sistema vigente, que supõe efetivamente algo novo no fazer pedagógico, com consciência e participação coletiva. As mudanças implementadas por esses projetos, segundo Cardoso (1997), geralmente constituídas a partir de atos de legisladores e de administradores dos sistemas de ensino, não podem ser consideradas inovações educativas absolutas ou por si só. Sua justificativa é de que a inovação em educação não é uma prática neutra ou passiva, pois está condicionada às concepções sociais, políticas, culturais e epistemológicas daqueles que participam dos processos internos da comunidade escolar envolvida.

Os tempos e espaços, no ProEMI, revelam potencialidades para o delineamento de um novo currículo para o Ensino Médio, uma vez que os consideram como não sendo neutros, pois: definem discursos e práticas; influenciam nas relações entre os sujeitos; trazem representações sociais, sentidos e significados para a aprendizagem.

Contudo, também apresentam fragilidades em relação às condições objetivas oferecidas às escolas para a sua implantação. Isso ocorre principalmente em relação à estrutura tradicional já consolidada no ensino formal e suas práticas. Acrescem-se, ainda, aspectos em relação ao termo *inovação*, cuja ideia pode demonstrar certos vícios presentes na cultura escolar historicamente e socialmente consolidadas. Ideias reveladoras de que as produções humanas estão velhas e não servem mais. Por isso, a exigência do novo que se apresenta como melhor. Nessa perspectiva, o conhecimento, no âmbito da inovação se torna alternativo. Dito de outro modo, o sujeito não se apropriará dos conceitos e sim produzirá conhecimentos ainda não existentes. Por decorrência, ocorre a ausência do potencial crítico embutido no termo *inovação*, ao evidenciar que tudo que é novo é melhor, é mais atraente, proporciona melhores resultados (FERNANDES, 2001).

Uma questão importante do ensino, que não é retirada do ProEMI, e tem de se destacar com um formato novo, é a avaliação. Essa se fundamenta na tese de que deve ser decorrente de novas configurações curriculares. Nesse sentido, é possível avaliar o aluno, gerando o resultado tradicional quantitativo (notas), porém em consonância com uma prática inovadora. A questão que se apresenta é: como garantir condições reais para os professores promoverem um currículo e uma prática inovadora, obedecendo paradigmas tradicionais já formatados e amparados legalmente?

Outra característica da perspectiva de inovação, no ProEMI, está relacionada à proposta em que as escolas construam seus percursos formativos de forma coletiva. Para tanto, adotam-se como base: teorias educacionais; a legislação em vigor; métodos estabelecidos pelo programa, com vistas à avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente dos saberes, competências e habilidades (BRASIL, 2009a). Aqui está mais uma interrogação a respeito da inovação do ProEMI: o processo formativo e permanente dos saberes, competências e habilidades para qual relação social? A da meritocracia e da desigualdade de oportunidades?

Nesse caso, a inovação pedagógica, segundo Souza (2008, p. 59), relaciona-se diretamente com o conceito sobre professor inovador como sendo aquele “que tem repensado o seu trabalho e construído maneiras diferentes de ensinar e aprender [...]. Apesar dos inúmeros obstáculos, eles têm continuado a pesquisar e a inovar [...], procurando saídas aos impasses”.

Ferretti (1980) já manifestava a preocupação ao afirmar que a estrutura ou organização do sistema educacional pode provocar ou impedir a inovação. A burocracia, as normas, a centralização administrativa são fatores que reduzem a autonomia, bem como impedem reações que provocam ações ou atitudes criativas e inovadoras. Isso significa que há correlação direta entre o contexto das relações de poder na escola e o aparecimento de práticas

inovadoras. Quanto mais vertical e centralizada for a gestão, menor a possibilidade de surgir o novo. Isso significa dizer que, nessa perspectiva, os professores envolvidos com a inovação têm: uma concepção de conhecimento que envolve flexibilidade e movimento; entendem o conhecimento como construção; incentivam a dúvida e valorizam o erro. Eles classificam a inovação na educação como mudanças pedagógicas, que requerem análise da organização curricular, dos métodos e técnicas de ensino, dos materiais instrucionais e da tecnologia educacional (FERRETTI, 1980).

Saviani (1980) apresenta quatro níveis de inovação na esfera educacional, segundo concepções filosóficas que as sustentam:

- 1) São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais;
- 2) São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados;
- 3) São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas institucionais e/ou não-institucionalizadas;
- 4) A educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades (SAVIANI, 1980, p. 26).

O autor salienta a necessidade de notar que as experiências inovadoras tenderão a se enquadrar – via de regra – aos níveis 2 e 3, pois o primeiro nível, “enquanto limite inferior, não constitui, ainda, inovação propriamente dita”. O quarto nível, “enquanto limite superior, supõe um salto qualitativo que ultrapassa o contido na inovação”. Com efeito, as experiências aí enquadradas, mais do que inovar o ensino, intentam colocar a educação a serviço da revolução social (SAVIANI, 1980, p. 27).

Portanto, conforme o autor, consideram-se inovações as tentativas de mudanças conscientes e intencionalmente efetivadas, com o propósito de melhorar ou até de modificar o sistema vigente. Sendo assim, ela não é necessariamente algo novo, mas algo melhor.

Nesse sentido, Cunha (2008) considera, ainda que frágeis e minoritárias, as inovações no campo educacional enfrentam toda a dificuldade decorrente da presença paradigmática dominante. As inovações, entendidas como rupturas paradigmáticas exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de

trabalhar no sentido de transformar a “inquietude” em energia emancipatória. Envolve o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste especialmente em gerir relações sociais com seus alunos.

As concepções de inovação de educação, segundo Saviani (1980), têm bases filosóficas distintas e trazem as seguintes concepções: concepção humanista na versão tradicional, concepção humanista moderna, concepção analítica e concepção dialética.

As concepções humanistas (tradicional e moderna) têm em comum o fato de derivarem da “compreensão da educação de uma determinada visão de homem”. Nesse caso, “o homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana” (SAVIANI, 1980 p. 17).

Na concepção humanista tradicional, as mudanças são consideradas acidentais, por isso “não há lugar nesta concepção para o tema inovação”. Diferentemente, da primeira, a concepção humanista moderna esboça uma visão de homem centrada na existência, na vida, e na atividade (SAVIANI, 1980, p. 1).

Para o autor, a concepção dialética traz um sentido radical, pois “inovar significa mudar as raízes, as bases” (p. 21). Trata-se de uma concepção revolucionária de inovação. Isso porque “dizer que algo é inovador porque se opõe ao tradicional significa não apenas substituir métodos convencionais por outro, mas de reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade” (SAVIANI, 1980, p. 21).

Tanto as concepções humanistas quanto a analítica entendem a inovação em função do local, sem referência ao contexto. Por sua vez, a concepção dialética traz a inovação em sentido próprio, que coloca “a educação a serviço de novas finalidades”. Ou seja, coloca-se “a serviço da mudança estrutural da sociedade”. Portanto contrapõe-se às finalidades do ensino que mantém e estão a par das instituições e dos métodos convencionais. Ou, ainda se opõe àquelas inovações apenas se retocam ou não, com a utilização de formas institucionais e/ou não institucionalizadas, visando atingir as finalidades conservadoras.

Diante do entendimento de Saviani (1980), parece importante que se esteja atento aos subterfúgios de significados e sentidos referentes à inovação. Isso porque eles podem encobrir verdades, engambelar ou mascarar velhas práticas com roupagens novas. Nesse sentido, vale o alerta de Costa (2008) para que não se confunda inovação com reforma. Para a autora, inovação diz respeito a uma mudança de caráter singular e qualitativa

das práticas educativas, originadas a nível micro. Porquanto, a reforma corresponde a uma alteração introduzida no microsistema.

No entendimento de Cardoso (2007, p. 7), inovação “é uma evolução ‘natural’ do sistema. É, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa”. Além disso, não é sinônimo de reforma, que resulta de um exercício de poder instituído de que dispõe o legislador, criada no exterior do ambiente onde deve ser aplicada.

Carvalho (2015) entende que, atualmente, a inovação é algo aberto, com múltiplas formas e significados, associados ao contexto no qual se inserem. Assim sendo, a identificação do processo de mudança é o primeiro passo para a inovação em qualquer área de conhecimento e segmento da realidade, bem como em qualquer grupo de pessoas ou organização. Isso também cabe à educação, pois nela há muitas práticas automatizadas, repetidas por costume ou acomodação, sem a reflexão que indique a necessidade de sua permanência ou de superação.

O conceito de Xavier (2013, p. 46) retrata a intencionalidade da inovação na educação, numa concepção que não é dialética, por centrar-se apenas no indivíduo:

[...] concebemo-la como um pensar criativo do sujeito que se materializa em um fazer eficaz. Diante de uma necessidade ou movido por uma inspiração, o sujeito consegue gerar a solução tão esperada ou antecipar a resposta a um problema por vir. A simples adaptação de um velho objeto ou a invenção totalmente inédita de um certo produto podem ser classificadas como inovação.

Costa (2008) considera a inovação em educação como um conjunto de esforços isolados com tendência à melhoria ou mudança de certos aspectos do processo educativo. Porém, desde que signifique uma ruptura com as práticas anteriores. Para esse autor, somente é inovação se apresentar as seguintes características essenciais: a) traz algo de novo; b) envolve mudança intencional e evidente; c) exige um esforço deliberado e conscientemente adaptado; d) supõe persistência da parte dos atores; e) deseja a melhoria da educação; f) mobiliza o sujeito à avaliação; g) provoca formação reflexiva – “investigação ação”.

Cunha (2008) estabelece as características das experiências educativas inovadoras. São elas: rompe com a forma tradicional de ensinar e aprender; traz uma gestão participativa; reconfigura os saberes; reorganiza a relação teoria-prática; baseia-se numa perspectiva orgânica do processo de

concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; fundamenta-se na mediação e no protagonismo.

Messina (2001) concebe a inovação no paradigma transdisciplinar. Chama atenção de que as classificações a respeito da inovação contam muito pouco, pois o que interessa é o seu sentido e finalidade. Esse alerta toma por base a classificação das inovações em pedagógicas ou institucionais, em micro e macro, impostas ou voluntárias. A diferença que conta é aquela relacionada com o sentido:

[...] se por acaso a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar ou, ao contrário, os submete a uma lógica pequena, aceita como natural (MESSINA, 2001, p. 227).

Conforme a autora, a inovação somente faz sentido se os docentes revelam atitude de cooperação entre si, o que permite a crítica construtiva e a interajuda. Os conflitos são vistos como potencializadores da mudança, uma decorrência natural do processo de inovação.

Dessa forma, uma escola inovadora é portadora de requisitos que permitam: a) formar para além do espaço da fábrica; b) trabalhar com outra forma de organização; c) possuir energia criativa para enfrentar a complexidade; d) ter capacidade de inovar; e) for plena porque todos os professores são atores; f) estiver propensa à mudança de método; g) possuir conhecimento da neurociência para ensinar e fazer aprender melhor; h) preparar a mente aberta e ética para viver na sociedade pluralista; i) educar para a autonomia e a responsabilidade; j) ancorar sua ação e atuar com base no planejamento; k) reconhecer e valorizar as emoções (MESSINA, 2001).

Nessa perspectiva, a inovação contribui para a possibilidade de uma educação criativa, voltada aos valores e à democracia. Além disso: reunir esforços para conservar e valorizar o patrimônio cultural; mudar mentalidades, práticas, fundamentos teórico-metodológicos, formas de pensar e conduzir os processos pedagógicos; instituir um novo dinamismo no campo da educação, caracterizado ou materializado por outro momento histórico que vivemos. Enfim, conceber a inovação como um processo de evolução humana.

Também, numa perspectiva transdisciplinar, Carbonell (2002) enfatiza que é muito difícil e complexo implementar um currículo inovador em qualquer nível dos sistemas educacionais, pois a inovação em educação não é uma simples mudança nos processos escolares. Pelo contrário, deve

causar transformação radical nas práticas e posturas pedagógicas, pois é um processo que possui erros e acertos.

O autor considera que a inovação não se introduz por decretos ou leis impositivas, pois ela não é um produto. Em vez disso, é um processo, uma mudança de atitude que reflete em outra realidade enfrentada no hoje. E se tratando de educação, necessita de tempo para que ocorra de modo significativo. Isso requer ações efetivas e motivadoras, por meio de um trabalho coletivo, consequência de intensa reflexão e constante avaliação, por parte dos diversos agentes geradores do processo inovador. Nesse sentido, inovação na educação está direcionada pelas produções humanas, com a singularidade dos processos subjetivos, gera novidades na técnica, no significado e sentidos da ação dos indivíduos no ambiente escolar. Por decorrência, enriquece o trabalho pedagógico motivador e comprometido com o que hoje temos de mais atual e significativo na área do conhecimento escolar (CARBONELL, 2002).

É nesse contexto exposto por Carbonell (2002) que se insere uma concepção transdisciplinar de inovação. Nessa mesma direção, encontram-se as compreensões de Macías (2008) que alerta para o cuidado de que a inovação possa significar transformação, mas apenas provocadora de mudanças. Segundo Macías (2008), o novo significa algo que não foi feito anteriormente, que não era conhecido ou que nunca foi inventado na educação. Contudo, de acordo com o autor, é possível realizar algo novo mesmo que isso já seja conhecido, pois pode ser utilizado de novas maneiras, em outras circunstâncias ou com outras finalidades. Com isso, o novo pode ser considerado como inovação, porém implica no surgimento de transformações qualitativas nas práticas pedagógicas.

Em um contexto inovador, professores e estudantes atuam como agentes dessa inovação e desenvolvem grande autonomia, sendo os primeiros o agente condutor desse processo. Para tanto, eles promovem mudanças na organização da aula, atuam na autonomia dos alunos, com vistas ao desenvolvimento do conhecimento com a utilização de tecnologias, pesquisa como forma de articular linguagens e saberes. Contudo, os processos de inovação em educação, devem promover uma mudança nas práticas e concepções dos professores, de modo que considerem a aprendizagem um processo ilimitado e aberto que cria condições para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos alunos e suas também (MACÍAS, 2008).

Para Macías (2008), o professor inovador se dedica muito mais à criação de contextos de aprendizagem do que à transmissão de conteúdos sistematizados. Para que ocorra uma proposta de educação inovadora, é importante considerar o contexto social e cultural da escola, além disso, requer a clareza sobre o propósito de se manter inovando. Para isso, é

importante dispor de recursos humanos e materiais para dar apoio ao processo; também, ter viabilidade organizacional, administrativa, comprometimento e, cotidianamente, refletir criticamente sobre o processo de inovação.

Também Imbernón (2012, p. 97) chama atenção para que, ao se pensar em inovação, não basta focar no professor. Há que se levar em consideração o meio onde o processo ocorre: “A inovação é uma mistura de formação e contexto. Para mudar a educação é preciso mudar o professorado e a formação contribui para isso, mas os modelos de organização e de gestão também precisam ser alterados”. Isso requer uma estreita vinculação com pensar no devir, no vir-a-ser, no que ainda não é, mas possui potencialidade para tornar-se. Essa capacidade de vir-a-ser algo, ou de fazer algo que difere do que é feito, está na essência do aprender e do ser humano como construtor de si mesmo.

Para Leite, Genro e Braga (2011), somente é inovação pedagógica se apresentar-se com a finalidade de: alterar uma certeza, produzir dúvidas, gerar inquietação, ajudar a pensar diferente o modo considerado normal, ativar outras zonas do cérebro que não aquelas do caminho neural preferencial. “A inovação pedagógica está para desestabilizar o pensar reprodutivo e instalar em seu lugar a inquietação, a ansiedade pelo saber mais, pelo entender o que não se entende, por compreender pontos de vista que à primeira vista podem parecer distanciados entre si” (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, p. 25-26).

3.2.2 “Novo” Ensino Médio – Contextualização do Percorso de Implantação a partir do ProEMI

O Ensino Médio passou a compor a educação básica, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Desde então, ocorre discussão sobre a falta de identidade nesta fase da educação brasileira. Muitas vezes, é visto unicamente como o acesso para uma universidade ou como uma oportunidade para uma formação profissional.

O Ensino Médio se constitui em um ponto de grande tensionamento no debate educacional, pois a visão preparatória para o mercado de trabalho sempre revela o “embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder” (FRIGOTTO, 2007, p. 1.130). Nesse sentido, há em nossa sociedade setores que se dispõem à efetivação da referida visão: o público e o privado. Ambos se manifestam nas Escolas Técnicas que visam exclusivamente satisfazer o desejo social e econômico do empresariado brasileiro por mão de obra.

Desde 1996, é tema de debate o sentido formativo do Ensino Médio. Porém, não é algo isolado, pois se interconecta com outros problemas, como a falta de qualidade e os baixos índices nas avaliações externas governamentais. Isso faz emergir a necessidade de pensar uma reforma para esta etapa da educação.

No entanto a maioria das análises referentes ao Ensino Médio, por parte do Estado, não consideram que as deficiências atuais são expressões da presença tardia de um projeto consistente de qualificação da educação. Também não levam em consideração as transformações significativas de ordem social, econômica e cultural, constantemente ocorridas em toda a educação pública do Brasil (KRAWCZYK, 2011).

Dentre algumas iniciativas no âmbito das políticas públicas voltadas ao Ensino Médio, temos a criação, em 2009, do Programa Ensino Médio Inovador, pelo Ministério da Educação, o qual surge com o objetivo de apoiar propostas curriculares que apresentassem novos desenhos curriculares e enfatizassem metodologias criativas e interdisciplinares.

Nesse âmbito, em 2012, a Câmara dos Deputados propôs uma Comissão de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. Do resultado dessa comissão, começou a tramitação do Projeto de Lei n.º 6.840/2013, com vistas a tal finalidade. Ainda em 2013, o Ministério da Educação lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Para efetivá-lo, o MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, com o objetivo de melhorar a qualidade do Ensino Médio. Esse projeto se apresentou em cumprimento ao Plano Nacional da Educação, principalmente no que se refere às suas metas. Mais especificamente, dizem respeito à: Meta 3 – Ensino Médio; Meta 6 – Tempo Integral; Meta 7 – Aprendizagem e Fluxo Escolar, Meta 8 – Escolaridade média da população; Meta 15 – Política nacional de formação e valorização dos profissionais da Educação; Meta 16 – Formação continuada; Meta 17 – Valorização do professor; Meta 18 – Planos de Carreira dos Profissionais da Educação Básica.

Porém, esse projeto foi interrompido pela Medida Provisória n.º 746, publicada em 22 setembro de 2016, pela qual a sociedade brasileira tomou conhecimento das mudanças adversas que estavam sendo pensadas. O fato de a proposta ter sido apresentada por meio de Medida Provisória evidenciou a postura não democrática do governo. Isso porque ela tem efeito imediato e precisa de aprovação, pelo Congresso Nacional, em até 120 dias. Nesse sentido, Ramos e Frigotto (2016) afirmam que o Novo Ensino Médio, desejado pelo governo, traz consequências não alentadoras no campo

econômico e social da educação. Além disso, a proposta do governo surpreendeu a todos.

Segundo Ramos e Frigotto (2016), para melhor entender a reforma proposta pela Medida Provisória n.º 746, é necessário analisá-la juntamente com o documento denominado Exposição de Motivos n.º 00084/2016/MEC4 (BRASIL, 2016b). Nele, ficam claramente explícitas as intenções do Ministério da Educação de apenas melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas, também de atender às orientações de organismos internacionais que sugerem como finalidade para o Ensino Médio a preparação de mão de obra.

O Ministério da Educação não assume que o Ensino Médio descumpra o papel social estabelecido na LDB, bem como seu currículo não dialoga com os jovens e com o setor produtivo do Brasil. Seu argumento é de que precisa repensá-lo a partir de práticas mais inovadoras, que atendam às atuais características desses jovens nascidos na era da tecnologia. Porém o governo não procura possibilidades de melhorar as questões que envolvem as condições objetivas das escolas públicas que, em sua maioria, encontram-se sucateadas e com péssima infraestrutura (FRIGOTTO, 2016).

Conforme a leitura dos autores, as mudanças implementadas com a reforma vão de encontro ao conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CB n.º 2/2012), ao priorizar o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. No entanto, não se sabe como será de fato organizado o currículo do Novo Ensino Médio, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular ainda não foi completamente divulgada. Além disso, o fato de ela não ser uma lei, conseqüentemente, não implica na obrigatoriedade no seu cumprimento. Portanto constitui-se apenas em uma orientação para a organização curricular.

Nesse delineamento de mudanças, surge a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), instituída a partir da conversão da Medida Provisória n.º 746, de 2016. Por decorrência, altera duas leis: a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Além disso, altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Houve, também a revogação da Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (KRAWCZYK, 2011).

A Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei n.º 13.415/2017, mostra-se limitada quanto às potencialidades desse nível de ensino. A mais forte restrição está na ênfase em promover um estímulo à visão utilitarista do

conhecimento e intensificação na proposta dualista: ensino propedêutico versus ensino profissional. Durante a leitura e posterior análise da citada Lei, é perceptível que foram negligenciadas algumas das finalidades desejadas para o Ensino Médio, propostas na Lei n.º 9.394/1996.

Para Freitas (2016), é inegável a compreensão da necessidade de uma reforma na atual proposta para o Ensino Médio. Porém é essencial que ocorram reflexões a respeito desse assunto, com provocações para pensarmos as políticas públicas executadas na educação brasileira. Mais especificamente, que envolvesse os professores do Brasil, em parceria com o atual governo. A autora entende que não é possível concordar com as decisões unilaterais, sem o mínimo de reflexão crítica e coerente com a realidade social e econômica em que vivem as instituições escolares brasileiras.

Ribeiro (2017) entende que a primeira observação a ser feita refere-se à principal modificação na LDB, por meio da Lei n.º 13.415 – referente ao caput do seu Art. 36 – ao apresentar que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, que por itinerários formativos, serão organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. São eles: I. Linguagens e suas Tecnologias; II. Matemática e suas Tecnologias; III. Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V. Formação Técnica e Profissional (RIBEIRO, 2017).

Outro aspecto a se considerar, conforme Ribeiro (2017), é que a proposta traz uma visão reducionista no itinerário formativo V “formação técnica e profissional” como opção dual dentro do Ensino Médio. Esse itinerário poderá ser ofertado por meio de parceria com o setor privado e o sistema de ensino se servirá de recurso público do FUNDEB. Outra preocupação com tal itinerário é que não há exigência de professores formados. A condição é que os profissionais que atestem notório saber, em qualquer habilitação técnica, receberão certificação para o exercício da docência. Com isso, abriria a possibilidade de pessoas não formadas nas licenciaturas assumirem funções docentes. Abre-se, assim, incentivos para a possibilidade de a profissão ser um “bico”, aviltando ainda mais as já insuficientes remunerações dos professores de grande parte das redes públicas.

Para Saviani (2008), os discursos sobre o “novo” Ensino Médio remetem à concepção de educação tecnicista que defende os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Nesse caso, o papel da escola é a preparação de indivíduos eficientes para o crescimento da produtividade social, vinculado ao rendimento e capacidades de produção capitalistas.

A proposta de flexibilização desse currículo e sua relação com o mercado de trabalho vem sendo defendida pelos grupos empresariais há algum tempo. Para tal, os reformadores empresariais pautam-se no discurso de que o currículo atual não é atrativo aos estudantes. Por isso, reflete a crescente evasão no Ensino Médio, bem como nos péssimos resultados alcançados pelas avaliações externas (FREITAS, 2016; KRAWCZYK, 2011).

Frigotto (2016) alerta que, com essa reforma, delinea-se claramente uma escola para os ricos e outra para os pobres. Para o autor, tal divisão se constitui no efeito mais perverso desta proposta de mudança do Ensino Médio. Ele, contrariamente, propõe que a organização e oferta do Ensino Médio cumpra um papel formativo. O autor ressalta que o Ministério da Educação e Cultura é constantemente questionado sobre as reais condições das escolas públicas estaduais brasileiras. A questão que se apresenta é: como oferecer com qualidade o itinerário curricular previsto nesta mudança? Afinal, é amplamente conhecido e noticiado que a maioria das escolas públicas estaduais brasileiras não possui condições materiais e de infraestrutura, nem disponibilidade de profissionais para dar conta dessa mudança.

Está evidente que o modo como o governo propõe as mudanças não visa à qualidade do ensino. O modelo deixa claro as intencionalidades direcionadas aos interesses capitalistas de nossa sociedade empresarial. O mais preocupante aparece nas alterações que não tocam em aspectos cruciais como: financiamento governamental, estrutura física e materiais das escolas, evasão escolar e as péssimas condições de trabalho dos professores. São esses os reais aspectos que contribuem para uma valorização e qualificação do ensino em qualquer que seja o país do mundo (FREITAS, 2016).

Diante do exposto, fica a preocupação com a sequência da implementação de todas as mudanças previstas, pois a Lei n.º 13.415 ainda não foi implementada. Para Freitas (2014), a escola ganha nova roupagem com a mudança do Ensino Médio, mas a problemática que encontramos hoje continua intacta. Vale lembrar que o direcionamento feito pelo Banco Mundial em relação ao que foi planejado com a implantação do ProEMI não foi para a apreensão do conhecimento elaborado, mas para a aprendizagem de como sobreviver na precariedade do sistema social atual.

Nesse contexto de preparação, para posterior mudanças no Ensino Médio, são reafirmadas nos documentos do ProEMI. Algumas particularidades são mediadas pelo Estado, via documentos legais em consonância com os preceitos do capital, na figura das recomendações do Banco Mundial.

A análise criteriosa do Programa Ensino Médio Inovador permite concluir que sua implementação e posterior direcionamento, por meio da MP 746 (BRASIL, 2016a), já vinha sendo experimentada de modo gradual por meio da adesão ao programa. Nesse momento, ocorria o direcionamento de políticas anteriores, como exemplo a ProEMI com a ampliação do tempo do estudante na escola, o direcionamento dado pelas parcerias e pela flexibilidade curricular. Tudo isso também é referendado na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, originada pela aprovação da MP 746/2016 (RIBEIRO, 2017).

Nesse sentido, Saviani (2008) reafirma que programas ou projetos curriculares mudam de acordo com: os governos, os interesses, as demandas e as lutas sociais, mas não anulam a configuração, na qual determinados elementos e aspectos que continuam e outros não. No caso da educação brasileira, as descontinuidades das políticas educacionais são frequentes e descompromissadas. Historicamente, elas se tornaram um entrave à consolidação das políticas ao direito à educação de qualidade e o ProEMI não foi exceção na atual configuração das políticas educacionais brasileiras.

O “novo” Ensino Médio, em que se fez uma breve contextualização, se apresenta em um âmbito de discussão devido à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio ainda não implantada. A preocupação é que se apresenta a possibilidade do ProEMI ser extinto, em vez de se desencadear um processo de avaliação e de uma gradual implementação em outras bases que superem as questões tangenciais para adentrar nas suas verdadeiras causas.

Vale reafirmar que não é objetivo desta pesquisa trazer o aprofundamento, o distanciamento ou ainda as convergências de seu tema com as previsões atuais, da BNCC, para o Ensino Médio. Afinal, não podemos estabelecer diálogo com essa reforma ainda não implantada. A preocupação é com o estudo de uma possibilidade de política pública, em um determinado período histórico de nossa educação, no caso o ProEMI, voltado à compreensão dos professores sobre este programa.

Na sequência, capítulo 4, apresento a base teórica que traz os pressupostos da teoria histórico-cultural e atividade de ensino.

4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: BASE DO ESTUDO E REFERENCIAL PEDAGÓGICO DO PROEMI EM SANTA CATARINA

O ser humano apresenta necessidades para sobrevivência e, atualmente, elas se expandem para sua formação e colocação no mercado de trabalho. Nesse contexto, vê-se a importância de processos educativos cada vez mais estruturados e complexos. Nesse sentido, Vygotsky (2003) ratifica: a educação como sendo uma intervenção planejada, com objetivo consciente e processos premeditados para o crescimento do indivíduo.

Dessa forma, salienta-se a relevância de organizar o processo de ensino, suas relações, seu caráter educativo, a fim de fazer-se propício para o real crescimento do educando. Para tanto, deve ser de tal modo que seja de uma educação proposital e intencional, organizada e instrumentalizada especificamente para atingir um determinado fim. Por isso, fixa a escola como um local, que possibilita a promoção de avanços necessários ao desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2003).

Libâneo (2004) defende que os jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os conhecimentos teóricos para aprender e transformar o mundo. Para o autor, a razão pedagógica está associada à formação humana, que contribui para a vida social, política e profissional das pessoas.

Para Davidov (1988), os conteúdos e métodos de ensino, basicamente no âmbito mundial, se orientam predominantemente pela base da consciência e do pensamento empírico. Por consequência, não promove as bases necessárias para que, na atualidade, o processo de desenvolvimento psíquico, não seja limitado e incongruente com aquilo que de mais atual a humanidade, a ciência, produziu. O ensino dos conceitos com base empírica não desenvolve a abstração substancial e, conseqüentemente, das respectivas generalizações e conceitos teóricos. O papel principal do ensino, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é o desenvolvimento intelectual dos estudantes em níveis elevados de consciência e não mera memorização, que apenas ratifica o empirismo (DAVYDOV, 1999).

O conhecimento teórico, científico, é a centralidade para a qual se volta a atividade de ensino desenvolvida pelo professor (MOURA, 2016). Por decorrência, coloca o estudante em atividade de estudo que promove a formação do seu pensamento teórico, que possibilita seu desenvolvimento psíquico. Nessa perspectiva, ao entrar em atividade de estudo, o pensamento do aluno imprime o movimento de ascensão do sensorial-concreto para o mental-abstrato, que se expressa na palavra. O pensar abstrato ou concreto pensado é considerado como índice de alto nível de desenvolvimento do pensamento (DAVÍDOV, 1988).

Mas, para chegar ao nível de pensamento teórico, segundo Davídov (1988), é necessário um ensino organizado e caracterizado para tal finalidade. Ou seja, uma organização que possibilite ao educando um desenvolvimento mental que ofereça condições de uma aprendizagem significativa. Portanto, que ponha em movimento variados processos de desenvolvimento, sem os quais seria impossível um aprendizado qualificado de verdade. Isso é proposto às instituições de ensino oficiais, mas sem as devidas condições objetivas.

Por sinal, essas condições objetivas – para um ou outro modo de organização do ensino – se constituem na realidade concreta que existe, independentemente da consciência do sujeito particular. Ela surge na ideia de consciência para si, quando ocorre a sua apropriação que já está posta na humanidade, isso significa que também há uma existência em si, por isso é passível de ser tomada e internalizada pela consciência. Trata-se, pois, da apropriação de algo real para se tornar uma realidade em si, já existente, socialmente posta, em forma de conceitos teóricos, que se tornam referência para a organização de uma forma de estudo nas instituições de ensino (LEONTIEV, 1983).

A passagem de conceitos postos nos livros, para a formação do pensamento teórico da realidade, muitas vezes não ocorre como estão ali organizados, pois, segundo Davídov (1988), estão de um modo tal que se orienta pela lógica formal, conseqüentemente, por conhecimentos empíricos. A apropriação dos conceitos em nível teórico ocorre por um processo complexo, caracterizado pelo movimento dinâmico da consciência entre a objetividade e subjetividade. Isso permite que o sujeito modifique aspectos de sua realidade, na qualidade de sujeito histórico, em que a sua própria consciência também é produto da realidade concreta. Assim, o que se apresenta ao aluno, de imediato, são informações já existentes em si. No entanto, por consequência de uma boa organização de ensino, elas são analisadas para revelar a relação essencial substancial, a célula, do conceito (DAVÍDOV, 1988). Nesse âmbito, o sujeito impõe sua intencionalidade, a partir de suas necessidades e anseios, o que lhe fornece as condições de transformação (EUZEBIO FILHO, 2010).

Na interconexão entre as atividades de ensino (professor) e estudo (aluno), todos os envolvidos se dispõem a contribuir para a objetivação final da atividade. Isso porque a relação ou ligação entre o motivo das respectivas atividades e o objeto das suas ações não é natural, ou seja, pela necessidade em si, mas pela exigência e característica, eminentemente social. Aprender algo é uma constante em nossa sociedade. Isso requer atividade intelectual que configura manifestações cerebrais superiores mediatizadas por reflexos psíquicos conscientes. Esses reflexos selecionam atividades especiais, em um

sistema complexo que, por sua vez, é composto pelos motivos que impulsionam as ações dentro de um processo que obedece aos fins conscientes. As ações se objetivam por operações que dependem das condições necessárias para a obtenção de êxito de um determinado fim concreto (LEONTIEV, 1978 b). É nessa confluência da estrutura da atividade – necessidade, motivo, objeto, finalidade, ação e operação – que se insere a organização do ensino institucionalizada numa perspectiva histórico-cultural, desde que articule consistentemente os nexos desses componentes estruturais. Somente assim é possível que ocorra verdadeiramente uma contribuição qualitativa no processo de desenvolvimento do estudante em formação. Ao colocá-lo em atividade intelectual, ele tem condições futuras de desenvolver novas e mais complexas atividades (VYGOTSKY, 2001).

Trata-se de um processo dinâmico que pode perder o motivo original de uma determinada atividade e, por extensão, surge outro correspondente a uma nova atividade. Nesse âmbito, o seu produto é a emergência de uma abstração, um processo de pensamento em que as ideias são distanciadas dos objetos, até então focados somente pela sensação, intuição, percepção. Ao vislumbrar as abstrações inerentes a um objeto de estudo, o pensamento de cada um dos sujeitos envolvidos nessa relação de ensino-aprendizagem desenvolve a generalização teórica, um elemento fundamental de objetivação da educação (DAVÍDOV, 1988).

Esse processo é a referência, segundo a perspectiva histórico-cultural, para o contexto escolar, cuja função é capacitar o pensamento por meio de conceitos científicos. Enfim, prepara o estudante para o desenvolvimento intelectual que articula, um avanço individual e social de seu tempo histórico (VYGOTSKI, 2001). Ao ter como papel primordial a formação do pensamento teórico, a escola se torna um local de constantes estímulos de movimentos com vistas à referida finalidade. Assim sendo, nessa perspectiva teórica, importa considerar não somente os aspectos cognitivos, mas também sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais.

De acordo com Moura (2016), a escola tem função de possibilitar aos indivíduos a apropriação dos bens culturais elaborados pela humanidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento ativo do pensamento teórico contemporâneo. Porém, desde que de maneira organizada a fim de impulsionar, também, o desenvolvimento social e cultural de seu tempo.

Davídov (1988) defende que o objetivo central da educação escolar é possibilitar que o estudante se aproprie dos conceitos teóricos de cada disciplina curricular e, por decorrência, desenvolva o pensamento teórico. Isso somente ocorrerá se tal finalidade se constituir em intencionalidade do professor e do aluno. Desse modo, o conteúdo teórico passa a ser o objeto da organização do ensino, isto é, da atividade de ensino (professor) e estudo

(aluno). Para tanto, as mediações e reflexões ocorrerão em um processo de atividade objetivo-prática, auxiliada pelo caráter cognoscitivo, o que possibilita ao aluno buscar operações para as resoluções de tarefas que o coloquem em atividade de estudo.

O complexo processo é composto pelos conceitos curriculares de cada disciplina, com seus conteúdos teóricos que, com suas apropriações, formam nos estudantes o pensamento teórico. Por consequência, abre o caminho para a compreensão da cultura teórica atual, que desempenha um papel importante no desenvolvimento mental do indivíduo. De correntemente, também desenvolve a capacidade de se relacionar com problemas de modo teórico e reflexivo (VYGOTSKY, 2001).

Nesse sentido, o papel do professor é o de dirigir a atividade de estudo do aluno. Isso requer uma organização de modo que dê extrema abertura para que o estudante se envolva nas resoluções das tarefas propostas para que ele entre em ação investigativa (DAVÍDOV, 1988). Portanto a função docente não ocorre em um ambiente social impositivo ou ditatorial e sim autêntico e colaborativo entre os companheiros de atividade e entre os estudantes.

Para tanto, a teoria histórico-cultural apresenta como pressuposto que o ser humano tem a natureza social. Isso significa que suas peculiaridades – capacidades, habilidades, aptidões, inteligência e personalidade – são apreendidas/desenvolvidas. Nessa concepção, a educação, cumpre o papel de desenvolver nos estudantes as máximas possibilidades da humanidade. A formação do aluno ocorre direcionada pela premissa de que ele pode se constituir como um sujeito com condições tipicamente humanas de transformar sua realidade nas suas máximas potencialidades. Portanto de tornar-se pensante, capaz de estudar e aprender, que são condições para desenvolvimento de sujeitos ativos. Porém, desde que se considere suas vivências acumuladas e ocorra em um processo dinâmico de aprendizagem, que proporcione sua humanização e legado para as novas gerações (LEONTIEV, 1978b).

Para Mello (2014), o grande motivador da aprendizagem é tudo o que nos afeta. Sendo assim, a escola não é simplesmente responsável por atender às necessidades, mas estabelecer uma crítica em relação às necessidades presentes nos alunos. Isso requer acolhimento da experiência do aluno e avanço em suas necessidades, com reflexão e criticidade.

Vygotsky (2006) destaca que é papel do professor promover nos alunos motivos que os levem a superar suas potencialidades atuais, bem como diagnosticar o que eles já sabem e como transcorre o processo de seu amadurecimento. Isso implica em promover-lhes ações de participação, curiosidade e críticas. O professor é o protagonista essencial da dinâmica escolar, com a responsabilidade social da profissão de promover o

desenvolvimento das máximas potencialidades humanas. Para tanto, requer-lhe o planejamento da sua prática pedagógica, de modo que abandone práticas alienadas e alienadoras, empobrecedoras do desenvolvimento humano, que estão presentes em muitos momentos na cultura escolar.

Rezende (2014), com base na obra de Galperin, considera que não é possível elaborar um novo modelo de ensino sem a revisão prévia da concepção de educação a ser desenvolvida, de modo que gere implicações sobre a realidade social. A partir do momento em que se compreende o aluno de maneira diferente, novas maneiras de ensinar são propostas, com parâmetros metodológicos que repercutem na compreensão do papel a ser desempenhado pela escola. Para o autor, a transformação da educação pressupõe a criação de um contexto, marcado por uma necessidade de transformação. Isso demonstra que, no primeiro momento, requer a compreensão de como o homem aprende para, por consequência, emergir a necessidade de mudanças no papel que a escola exerce na formação do homem. Mas, não se trata de qualquer reforma. Em vez disso, é aquela entendida como um movimento dialético entre a tríade aluno-escola-professor, mediadas por outras esferas da sociedade, com a perspectiva de afetar a organização social como um todo.

O modelo de ensino pautado, tanto nos estudos de Davýdov quanto de Galperin, pressupõe a organização da prática educativa com conteúdo teórico e método que leve em consideração o princípio de unidade de análise proposto por Vygotsky: pensamento-linguagem-contexto social (REZENDE; VALDÉS, 2006).

Na realidade, não se trata de apenas uma simples mudança do planejamento, mas implica em uma seleção do conteúdo, que leve em conta a sua lógica científica e dialética, com método que proporciona a sua transmissão de modo a colocar o estudante em permanente estado de devir (REZENDE, 2014). Isso postula a consciência do professor de que o mais importante não é a aprendizagem de habilidades específicas de forma isolada, mas a apropriação de conceitos teóricos em condição de formar no estudante a percepção do quanto o uso delas contribui para uma aprendizagem que desenvolva a criatividade. Portanto, se reveste de importância a seleção do conteúdo teórico de ensino e sua análise criteriosa, pois dele e do método é que depende a qualidade da aprendizagem e, por consequência, a minimização da complexidade dos problemas do ensino. De acordo com as ideias de Galperin (1995), os conceitos regem e definem a qualidade das ações mentais a serem realizadas pelos alunos e se constituem no eixo central para construção de um modelo de ensino numa perspectiva histórico-cultural.

Esse modelo de ensino pauta-se na teoria das ações mentais (GALPERIN, 1995), que rompe com a dissociação entre pensamento e a

atividade, o que caracteriza a viabilidade da qualidade do ensino. Isso porque os aspectos mentais teóricos contribuem para novos atributos das ações, que direcionam a análise das circunstâncias e favorecem a elaboração de uma ação mental em outro estágio de complexidade. Ou seja, ela é completa, coloca o estudante em atividade intelectual, conseqüentemente, fornece uma vantagem temporal, decisiva para a aprendizagem (REZENDE, 2014).

De acordo com Rezende (2014), o conteúdo compreendido de forma dialética, contribui para elaboração de um modelo de ensino também dialético, indicador da possibilidade de uma prática de um modelo de ensino que busque uma transformação em todos os aspectos envolvidos na educação. O professor que busca o desenvolvimento do ensino, na perspectiva histórico-cultural, prioriza o processo ao invés do resultado. Nesse caso, a finalidade da educação e do ensino não é melhorar nota dos estudantes – como reitera a BNCC – mas desenvolver as suas máximas possibilidades intelectuais.

Galperin (1995) preconiza o desenvolvimento do ensino pelo movimento de internalização que ocorre progressivamente das formas externas de expressão-atividade-linguagem para formas internas de pensamento. A partir dessa configuração de ensino, o aluno será capaz de nomear os conceitos da base orientadora da ação, ocorrendo a assimilação do conceito, a capacidade de explicar partes do conceito e ter a possibilidade de usar o conceito não somente durante a aprendizagem, como também em outras circunstâncias (REZENDE, 2014).

Nesse âmbito, o desenvolvimento de uma prática docente concernente à teoria histórico-cultural requererá do professor a ideia de busca por um modo de fazer com que o aluno aprenda os conceitos escolares efetivamente. Portanto não apenas os reproduza de forma memorizada e automática. A questão central é colocar o escolar em atividade de estudo, já que, segundo Davídov (1988), é um sujeito ativo. Para tanto o professor, na sua atividade de ensino, propiciará as condições para que sejam geradas necessidades nos estudantes, pois são elas que estimulam o processo de assimilação (apropriação) dos conhecimentos teóricos.

As necessidades são as geradoras de motivos que colocam os estudantes em disposição para o desenvolvimento das tarefas e das ações de estudo, bem como das respectivas tarefas particulares (DAVÍDOV, 1988). Também são geradas por ações superficiais, muitas vezes com propósitos sociais ou econômicos que aparecem na escola, ou por problemas de recursos físicos e humanos que refletem negativamente na aprendizagem do estudante. Por conseqüência, o processo educativo torna-se deficitário, o que incide na organização do ensino. Isso porque crescem-se as dificuldades do profissional da educação que implica significativamente nas condições de

uma prática pedagógica alicerçada empiricamente. Essas adversidades, conforme Davídov (1988), são características do ensino tradicional peculiar da educação requerida pelas relações sociais atuais.

A apropriação dos conceitos científicos está relacionada, de acordo com Vygotsky (2001), ao seu vínculo e à tomada de consciência do sujeito. De início, a consciência não está voltada para o fenômeno, que é capaz de gerar abstração em grau elevado, não evidentes. Para tanto é necessário um processo intencional e dirigido de formação da consciência para que seja evitada a não apropriação do conceito ou apenas para apreendê-lo com superficialidade. Cabe ao professor instruir o aluno para que haja a tomada de consciência do conceito, em condição para que ocorra a generalização, por decorrência da intersecção entre o conceito em processo de apropriação e as condições propiciadas na atividade de estudo. Desse modo é que se torna possível dirigir a atenção dos alunos para o objeto do processo de ensino e aprendizagem (LEONTIEV, 1983).

Para Vygotsky (2001), a escola é a responsável pela oferta das condições para a aprendizagem dos estudantes, que ocorre por meio da escrita e da tomada de consciência de suas ações. Esse movimento, entre objeto e atividade proporcionado por um modo de organização do ensino escolar é o que caracteriza a superação do tradicional e busca por modelos novos adequados às exigências da sociedade atual ou de um novo modo de relação social. É nesse âmbito que emergirá o motivo para que o aluno permaneça em atividade de estudo. Somente assim ele se envolverá na busca de operações necessárias à realização de suas tarefas e respectivas ações pertinentes à apropriação dos conhecimentos científicos, que propiciarão a sua inserção na produção escrita (na escola e fora dela), reveladora de sua aprendizagem. Como diz Davidov (1988), trata-se de um movimento de pensamento que correlaciona o singular e o universal por meio de ações mentais estimuladas dentro do ambiente escolar.

Como dito, o estudo é a atividade principal para aquelas crianças que têm a oportunidade de frequentar a escola que, em nosso país, ocorre aos seis anos de idade. Porém ela é precedida pela atividade do jogo que, segundo Davidov (1988), cria, na criança, uma necessidade em particular, que vislumbra a atividade de estudo. Nessa atividade, quando o ensino é devidamente organizado, o seu motivo se objetiva no seu objeto, qual seja a apropriação teórica dos conceitos escolares. É esse motivo que impulsiona e articula todo o movimento do processo de desenvolvimento do pensamento conceitual (DAVIDOV, 1998).

No entanto, não apenas a necessidade, o motivo e o objeto que são componentes estruturais de uma atividade humana, como no caso, o estudo. Somente eles não podem ser a referência no momento em que o professor se

dispõe a uma ação de sua atividade de ensino, qual seja, a organização para que a criança entre em atividade de estudo. Nesse sentido, Davidov (1998), com base em Leontiev, concebe as atividades que se inter-relacionam e se transformam: 1) componentes *essenciais*, necessidades motivas, finalidades e condições para atingir tais finalidades; 2) componentes *correlatos*, atividade, ação e operação.

É com a compreensão dessa dinamicidade da atividade humana que a perspectiva Histórico-Cultural pensa a organização do ensino para que os escolares desenvolvam a atividade de estudo. Mas qual o objeto e o conteúdo dessa atividade peculiar? Para Davidov (1988), o conteúdo da atividade de estudo é a apropriação dos conceitos científicos para desenvolver o pensamento teórico. Este difere-se do pensamento empírico que tem as seguintes características: limita-se à aparência do conceito, fundamenta-se na lógica formal e foca-se no utilitário, no campo visual e do cotidiano. Portanto não possibilita o conhecimento pleno do conceito, como geralmente apresentam os livros didáticos ou apostilas. Por consequência, não ocorre a devida compreensão do aluno, que fica à margem do processo que leva ao pensamento teórico (DAVÍDOV, 1988).

A apropriação dos conceitos científicos – aqueles que trazem as relações mais complexas que os caracterizam – constitui-se em premissa básica para a formação do pensamento teórico por parte do estudante. Mas, para tal, a organização do ensino é de um modo que o escolar se sinta envolvido num processo que leva seu pensamento a transitar entre as representações concretas caóticas e as abstratas e, destas, para as concretas pensadas (DAVIDOV, 1988). Essas características do processo de apropriação conceitual teórico, Davidov (1988) – com base nas premissas materialistas histórico e dialética – denomina como movimento do pensamento de redução do concreto ao abstrato e de ascensão do abstrato ao concreto. Nesse caso, o concreto ponto de partida apresenta-se caoticamente ao sujeito e, por sua vez, o concreto ponto de chegada é algo do pensamento em nível complexo por contemplar as múltiplas relações e seus nexos peculiares de um determinado conceito científico. Nessas condições, o conceito se apresenta com suas significações produzidas historicamente e produzem os sentidos atribuídos pelos estudantes, que se objetivarão em quaisquer circunstâncias da vida. Enfim, o estudante desenvolve as funções mentais superiores num contexto dinâmico de ensino.

Vale ressaltar que, para atingir esse estágio, o estudante é colocado em posição de sujeito ativo intelectualmente. O que somente é possível se o ensino estiver devidamente estruturado e organizado para cumprir tal finalidade. Dito em outros termos, a atividade de estudo está vinculada e dependente da atividade de ensino, do professor. Este, obrigatoriamente

entende que a organização do ensino é ação sistemática, intencional e consciente (MOURA, 2010). Ou seja, assim como se pretende que o aluno entre em atividade de estudo, o mesmo se requer do professor: que desenvolva a atividade de ensino, em que mobilize ações, bem como eleja conceitos e metodologias caracterizados como instrumentos mediadores capazes de promover, em sala de aula, a apreensão do pensamento teórico.

De acordo com Rosa, Moraes e Cedro (2013), o ensino organizado com a intenção de promover o pensamento teórico é conduzido por situações de análise que possibilitam aos estudantes a revelação da gênese e do desenvolvimento do conceito, que supera a sua aparência. O processo é tão dinâmico que propicia a não dicotomização entre: conceitos cotidianos e científicos, teoria e prática, realidade escolar e a vida social, apreensão conceitual e memorização.

Sendo assim, a escola, se isolada do contexto social e da vida integral do indivíduo, passa a ser apenas uma fase de um estágio de preparação de indivíduos, cuja característica de suas consequências é a alienação escolar. Ou seja, os indivíduos nela inseridos não percebem e não reconhecem seu papel formativo para a sua atuação como indivíduo em atividade, em vez de apenas receberem e reproduzirem os conceitos, alheios ao processo do real desenvolvimento cognitivo e psíquico (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

4.1 ATIVIDADE DE ENSINO

A atividade de ensino, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, se vincula com a necessidade de organização, em atenção ao pressuposto de Vygotsky (2001) de que o processo de estudo necessariamente se refere à apropriação dos conceitos científicos. Estes assumem o caráter de mediador nas interações pedagógicas entre os sujeitos (professor-aluno). Em sua essência, eles trazem nexos articuladores com outros conceitos, que formam um sistema conceitual. Portanto eles se apresentam com um nível altamente sistematizado, em que a apropriação deles ocorre em situação de ensino institucionalizado, em um espaço social denominado escola.

A escola e a sociedade, nessa perspectiva, seguem a orientação de um ensino, no qual apareça a dimensão humana e a elaboração de uma posição consciente, bem como crie a necessidade da atividade de trabalho, enfim da vida. Nela, o pensamento pedagógico é formado por meio da prática social, com princípios básicos de significação e desenvolvimento de correspondência com as novas orientações de toda a vida social. Dentre esses princípios, encontramos a organização do ensino, de modo tal que se destina

à educação do jovem com uma personalidade criativa e, também, a sua individualidade. Para tanto, coloca-o frente a temas diversos e todos os tipos de atividades, isto é, contempla suas possibilidades psíquicas e físicas, sua inclusão nas normas sociais da cultura, visualiza-o como uma pessoa ativa (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Para Saviani (1991), a prática pedagógica é um complexo processo de trabalho educativo. Isso porque produz, de modo intencional, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de pessoas.

Moura et al (2010) concebem a atividade de ensino – do professor – como uma particularidade de uma atividade mais ampla, Atividade Pedagógica, que também se compõe pela atividade de aprendizagem (do estudante). Nesse contexto, se apresenta a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como mediadora entre as atividades de ensino e de aprendizagem. Nesse âmbito, o professor é movido por necessidades, que desencadeiam ações, com vistas ao alcance de objetivos estabelecidos e recorre a instrumentos mediadores, em conformidade com as condições objetivas. A determinação e organização de suas ações indicam que a atividade de ensino não começa quando o professor está fisicamente diante do estudante, e sim, bem antes disso (SAVIANI, 1991).

Ao utilizar recursos pedagógicos em sua atividade mediadora, a AOE, o professor revela que está em processo de produção de sua própria existência, uma vez que busca a viabilização da satisfação de suas necessidades (SFORNI, 2004).

O ensino é concretizado na aprendizagem dos estudantes, que ocorre para além ou para aquém do planejado, de acordo com as condições objetivas ou dinâmicas e, também, depende de cada trajetória dos sujeitos envolvidos. Por isso, necessita de uma intervenção planejada e científica referente ao objeto, sobre a perspectiva da transformação da realidade social (MELLO, 2014). Conforme o entendimento de Mello (2014), a atividade de ensino se modifica com o envolvimento crítico do professor, pois se trata de uma prática social humana, influenciada por processos históricos vivenciados nas escolas com suas especificidades.

Nesse contexto, observa-se que é a atividade do professor a viabilizadora da sistematização ou criação das condições para que os alunos se apropriem dos conhecimentos atinentes a um objeto de estudo. Porém, segundo Davídov e Slobódchikov (1991), isso não pode ocorrer impulsiva e espontaneamente, mas requer um processo de experimentação, que desenvolva tarefas pré-estabelecidas, componentes da atividade de estudo. Ao professor, cabe a tarefa de organizar a atividade de estudo, ou do processo didático educacional, a partir das condições sócio-históricas de seu tempo.

Isso significa que, sem a necessidade – um componente fundamental –, a atividade de estudo não pode existir. Sendo assim, emerge uma outra atribuição ao professor: descobrir e conhecer a necessidade do aluno no âmbito da tarefa de estudo, o que requer a experimentação com o material de estudo.

Na concepção de Davídov e Slobódchikov (1991), o ensino se direciona para o desenvolvimento da consciência e personalidade dos alunos, com base no pensamento teórico, dialético, a partir da estrutura do conhecimento teórico, que proporciona a reflexão, pelo indivíduo, em suas próprias ações cognitivas.

De acordo com Davídov e Slobódchikov (1991), é no Ensino Médio que se avulta a necessidade do indivíduo se preparar para a idade adulta, que tem como conteúdo a autodeterminação e o interesse profissional. Para atingir esse preparo, ainda na atividade, é necessária a formação de uma perspectiva significativa, planejada e consciente da sua própria condição humana. Aqui está mais uma razão para que o professor se torne o agente que organiza e direciona a atividade do aluno. Nessa organização, estão estabelecidas as condições que incentivam a formação da capacidade significativa, que estimulam o desenvolvimento da consciência política, científica e moral. Portanto, que promovam o pensamento superior, ou seja, o pensamento dialético (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Neste período, a escola é o ambiente em que o indivíduo aprofunda seu conhecimento científico sobre o mundo, por meio de um processo dinâmico de atividade de estudo de pesquisa, que estimula a atividade prática como ponto de partida e de chegada, em processo de programas de educação permanente.

Para Moura, Sforini e Lopes (2017), é possível reelaborar as ações dos indivíduos que fazem parte da Atividade Pedagógica – professores, na atividade de ensino e alunos, na atividade de aprendizagem – pois elas são compartilhadas com vistas a um mesmo objetivo. Nelas se produzem esforços convergentes, que possibilitam que os indivíduos se tornem sujeito ativo no processo de apropriação do conhecimento teórico (MOURA; SFORINI; LOPES, 2017). Essa parceria, segundo Leontiev (1978a), somente ocorre porque as ações educativas são elaboradas num processo que coloca os sujeitos em direção a um fim que concretiza algum objetivo estabelecido por alguma necessidade.

Ainda, segundo Moura, Sforini e Lopes (2017), a atividade pedagógica é aquela que possibilita ao indivíduo a reificação em forma de linguagem das objetivações das produções históricas. Dessa forma, ela se constitui em uma das atividades humanas significativas, que requerem processos interativos para a solução de problemas advindos das necessidades humanas. Esse

contexto caracteriza a função social da escola, bem como o movimento de um professor estar em atividade de ensino, desde que com a clareza de seus objetivos e planejamento de suas ações (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017). Nessas condições, tipicamente humanas, o professor, em sua atividade, torna claros os modos de ação que reconhece serem os mais adequados para sua objetivação. Desse modo, caracteriza sua prática pedagógica de forma mais eficiente, uma vez que há planejamento e estratégias durante as escolhas de suas ações (LEONTIEV, 2001).

Apoiados nos pressupostos da teoria da atividade de Leontiev, Moura, Sforni e Lopes (2017) consideram que a atividade de ensino se apresenta no momento em que o professor traça o objetivo com vistas à satisfação de uma necessidade. Ou seja, desencadeia um processo de análise e síntese da realidade, como construção coletiva e processual, que permite avanços nos campos do conhecimento e social. Para tanto, tem como ponto de partida e de chegada a realidade concreta, o que manifesta o planejamento de ações e suas respectivas operações. Isso caracteriza a concretização de uma atuação de modo consciente que possibilita o julgamento se aquilo que foi idealizado transformou o concreto caótico em realidade concreta, pensada.

Davidov (1988) e Moura et al (2010) alertam que a atividade pedagógica está fortemente vinculada à organização do ensino. Em ambas, acontece o desenvolvimento de ações intencionais, que tornam as objetivações, pertinentes à educação escolarizada, mais concreta e coerente com as suas reais necessidades. Isso indica que o acaso faz com que a atividade pedagógica não avance, não se atualiza, não tem essência inovadora. Além disso, a improvisação ou não diretividade de uma atividade não possibilitam que se determinem critérios, julgamento de qualificação. E, muito menos, atentar-se para a estrutura: atividade-ação-operação que se vinculam ao motivo-finalidade – condições objetivações (DAVÍDOV, MARKOVA, 1987). No contexto da teoria Histórico-Cultural, este planejamento tem como base a elaboração intencional de estratégias de ensino, para objetivar a idealização, por meio de uma atuação adequada à finalidade da atividade pedagógica (VYGOTSKI, 2001). Nesse caso, o conceito teórico – a ser ensinado pelo professor e apropriado pelo aluno – constituiu-se em conteúdo da atividade. O ensino é tomado como o objeto da atividade do professor (DAVÍDOV, 1988). Em sua atividade de ensino, o professor identifica e coloca em movimento o seu modo particular de realizá-la, a forma de qualificá-la e o melhor modo de concretização daquilo que planeja. Nesse processo, ele também se desenvolve (LEONTIEV, 1978 a).

Davídov e Markova (1987) consideram que pelo fato de um indivíduo estar em atividade – por exemplo, o professor em atividade de ensino – ele está guiado pela ação de avaliação constante. Há, pois, uma permanente

atenção voltada à adequação necessária ao objetivo estabelecido. Criam-se, pois, as condições para a reflexão indicadora se as ações e suas respectivas operações levam ao êxito esperado para a tarefa em desenvolvimento.

Para Davidov e Márkova (1987), toda atividade – por extensão, a atividade de ensino – se configura pela tríade: orientação, execução e avaliação. Esta última é que indica se as demais estão levadas a efeito nas condições previstas, isto é, garante a pertinência dos componentes estruturais: atividade-ação-operação que se atrelam ao motivo, à finalidade e às condições objetivas.

De acordo com Davidov e Márkova (1987), a organização do ensino, liderada pelo professor, tem interferência direta da atividade de estudo do aluno. Sendo assim, sua característica qualitativa de eficácia tem participação e contribuição de ambos. Portanto, mesmo se tratando de atribuição do professor, a atividade de ensino constitui-se pela tríade, professor-conteúdo conceitual-aluno. O professor é o sujeito que promove as interações didático-metodológicas com os estudantes, mediadas pelo conceito curricular em processo de apropriação. Ao agir com intencionalidade, ele coloca-se em movimento com vistas a uma mudança qualitativa em sua atividade de ensinar (MOURA et al, 2010).

Essa busca, segundo Davidov (1988), vislumbra nova perspectiva se a organização da sua atividade e, por consequência a de estudo, for caracterizada por ações e tarefas que levam ao desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Ou seja, promove apropriação dos conhecimentos científicos, que os leva à compreensão da complexidade da realidade e, por extensão, a atividade de ambos e a própria consciência adquirirem novas qualidades (LEONTIEV, 1983).

Vale reafirmar que essa organização do ensino, que pretende o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, somente ocorre por via dos conceitos científicos. Nesse sentido, recorre-se a Vygotsky (2001) ao afirmar que o conceito científico se refere a um sistema de relações historicamente estabelecidas pelo homem. Nesse processo, atinge nível de abstração fundamentada em leis, princípios, teorias e propriedades. O seu desenvolvimento exige linguagem e um processo de análise e síntese. No processo de apropriação, em situação escolar, requer atenção intencional e voluntária dos estudantes.

A prioridade para a formação do pensamento teórico requisita que o ensino seja organizado com atenção ao desenvolvimento lógico-histórico do conceito científico em processo de apropriação. É nesse movimento que se explicita a relação essencial caracterizadora do seu conteúdo teórico a ser contemplada em um conjunto de ações e as respectivas operações da atividade de estudo (DAVIDOV, 1988).

Essa discussão é reveladora de que a ação de planejamento demonstra um caráter intencional e político das instituições educacionais. Nela, implícita ou explicitamente, aparecem as escolhas teóricas e metodológicas. Por consequência, está carregada de sentido e de convicção a respeito de onde está para onde quer ir. Assim, a organização do ensino, com vistas ao desenvolvimento da atividade de estudo, não é fruto de improviso ou da casualidade diária da sala de aula. Ela requer operações pensadas, definição de estratégias e finalidades determinadas para a conquista de uma educação diferenciada. É nessa perspectiva que se apresenta uma participação coletiva de pedagogos e professores com propostas inovadoras, que perceba em cada indivíduo uma personalidade ativa.

Davíдов e Slobódchikov (1991) criticam a Pedagogia tradicional pela sua doutrinação no ensino que leva ao intelectualismo racionalista, ao domínio do pensamento tecnicista. Nessa concepção, há a superioridade dos meios sobre os fins, dos conceitos singulares sobre o significado e conceitos universais, da supremacia da técnica sobre os valores humanos. Os autores questionam os métodos passivos de ensino, dirigidos à explicação verbal de material ilustrativo. Além disso, como regra geral, a aprendizagem e o trabalho dos alunos são feitos independentemente uns dos outros. Por consequência, apresenta um caráter não-criativo, peculiar do ensino tradicional, que impera na escola. Essa é considerada uma simples instituição estatal para que os jovens sejam ensinados e disciplinados.

Em contraposição ao ensino tradicional, os autores compreendem que o ensino, em primeiro lugar, tem a função de transmissão direta de formação de hábitos com base em conhecimento teórico que será útil para o jovem na vida futura. Concluindo que a vida escolar da criança é um processo integral de sua atividade, não podendo ser separada a escola da vida e da sociedade, tão pouco ser interrompida a ligação histórico-cultural dos eventos escolares, minimizando assim conflitos entre as gerações e a alienação cultural juvenil.

Para Davíдов e Slobódchikov (1991), essa escola tradicional é movida pelos seguintes princípios:

1) "*princípio da sucessão*" que prima pela permanência dos conhecimentos adquiridos pela criança antes de ingressar na escola. Ocorre aumento do volume do conhecimento, mas sua essência permanece a mesma.

2) "*princípio de acessibilidade*" que prediz a manutenção das possibilidades cognitivas dos escolares. Toda a tecnologia de organização das disciplinas escolares leva em conta os níveis de desenvolvimento adquirido pelas crianças, isto é, somente são propostas tarefas acessíveis à sua idade.

3) "*princípio do caráter consciente*" é dirigido contra a memorização mecânica, formal e escolar, devendo aprender e entender o que se aprende,

sendo coerente em unir o conhecimento e seu uso, estabelecido na lógica dialética, que a realidade do conhecimento está contida em abstrações verbais.

4) "*princípio da ciência*" demonstrando que na escola tradicional, ocorre em um sentido estritamente empírico e não-dialético, não aborda um método de reflexão mental da realidade, um método de ascensão do abstrato ao concreto. Essa ascensão está ligada à formação de abstrações e generalizações teóricas.

Contrapondo-se a essa realidade, Davíдов e Slobódchikov (1991, p. 26) propõem uma escola movida

[...] segundo as leis da vida social que não tem fronteiras e é capaz de mudanças infinitas. Neste caso, a escola não é concebida como um transmissor das ideias já formadas dos adultos acerca do mundo, da vida, do sistema de valores. Pelo contrário, é uma instituição sociocultural de constituição do homem, de "formação do homem no homem", capaz de criar novas formas de vida social, novas estruturas, tipos de atividades e valores sociais. Nesse caso, o ensino e a educação não transcorrem, na realidade, na escola, senão por meio dela. Inclusive, a escola não é simplesmente uma instituição, senão a imagem e a qualidade integral da vida plena do homem jovem em uma determinada etapa evolutiva.

Tal proposição é orientada por outros princípios, quando se pretende uma educação inovadora. O princípio tradicional "da acessibilidade" dá lugar ao "*princípio da educação capaz de se desenvolver*" que, numa perspectiva da educação inovadora, requer uma organização pela qual é possível direcionar os ritmos e conteúdos de desenvolvimento das capacidades e personalidade do aluno.

Se a educação tradicional adota o "*princípio do caráter consciente*", a nova educação se opõe a ele com a adoção do "*princípio da atividade*" como meio de estruturação, conservação e uso do conhecimento teórico dentro do ambiente escolar.

No que se refere ao "*princípio do caráter visual*", do ensino tradicional, substitui-se pelo "*princípio do caráter objetivo*", ou seja, aquelas ações específicas – reveladoras do conteúdo teórico do conceito a ser desenvolvido/apropriado pelos estudantes – a serem estabelecidas pelo professor.

Uma organização do ensino com tal atenção, conforme Vázques (2007) é indicadora de possibilidade de uma aprendizagem de melhor qualidade. Isso porque tem clareza da relação entre o objeto idealizado e o concretizado que lhe dá o movimento e caracteriza uma qualificação da atividade pedagógica em relação ao ensino tradicional (DAVIDOV, 1988). A dinâmica teórico/prática desse processo acontece desde a tomada de decisão sobre a escolha das ações planejadas e dos seus modos, por decorrência do motivo e do conteúdo que desencadearam a atividade de ensino: a apropriação dos conceitos científicos para o desenvolvimento do pensamento teórico, pelos estudantes. Estar em atividade de ensino, fundamentada nesse contexto teórico, é reveladora de uma consciência, por parte do professor, das condições objetivas de vivenciar uma prática pedagógica significativa. Ou seja, carregada de sentidos e significados para as pretensões do que se considera uma educação de qualidade (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987).

Na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, o ensino gera o desenvolvimento de si próprio. Sendo assim, assume um caráter de estar em constante processo de inovação. Está, pois, em condição dinâmica, em processo transformador; portanto se constitui como instrumento de desenvolvimento humano, uma prática social de um período histórico, como possibilidade de atribuição de nova significação para a educação e, por extensão, para um nível de escolaridade, no caso, o Ensino Médio.

Para tanto, o professor, em sua atividade de ensino, busca proporcionar para o aluno um salto qualitativo na sua apropriação da cultura, isto é, os conhecimentos mais elaborados no processo histórico de desenvolvimento da humanidade (DAVIDOV, 1988).

A educação desejada, para o autor, é aquela que promove o real envolvimento do aluno, por meio do qual o sujeito internaliza as qualidades humanas criadas ao longo da história. Além disso, aprende a pensar e forma a sua personalidade, com a mediação dos conhecimentos mais elaborados cientificamente.

Para possibilitar a real condição de sujeito ativo, no desenvolvimento de sua prática pedagógica, o professor assume o papel de planejar as tomadas de decisões pautadas em reflexões teóricas e avaliação. Esse modo de ser na atividade de ensino proclama por uma abertura ao trabalho em grupos e também de ações independentes, que levam ao objetivo de propiciar uma organização de ensino com bases em conhecimento científico (MELO; FARIAS, 2010).

Davidov (1988) especifica um pouco mais o papel do professor, ao dizer que a ele cumpre a organização da atividade de estudo, de modo que o aluno seja capaz de desenvolver generalizações e abstrações teóricas que

possibilitem a análise de uma determinada relação essencial de um conceito em situações particulares semelhantes.

Vale lembrar, também em conformidade com Sforini (2004), que uma organização de ensino com tal objetivo não pode levar professor e aluno à ingenuidade de que o conhecimento escolar é neutro e isento de subjetividade. Da mesma forma, não se pode perder de vista que a formação escolar pretendida pelo capital é no sentido de atender às novas exigências do mercado de trabalho e à adaptação ao novo mundo tecnológico. Tal requisição social da atualidade interfere diretamente nos métodos de ensino que requisitam apenas adaptações, em vez de uma transformação propriamente dita. A autora lembra que esse tipo de formação é imediatista, utilitária e, neste caso, o desenvolvimento do pensamento empírico é o suficiente.

Contrapondo essa concepção utilitarista e de adaptação social, a teoria Histórico-Cultural propõe uma escolarização que se volte à apropriação dos conhecimentos científicos promotora de desenvolvimento. Trata-se, então, de uma educação técnico-científica, pautada em um novo método, movido por conceitos de conteúdo teórico, que supera a formação nos limites da adaptação do sujeito ao mundo do trabalho (DAVÝDOV, 1982).

A atividade de ensino e de estudo constituem uma unidade que, ao ser examinada, exige a articulação das condições objetivas e subjetivas. As primeiras dizem respeito àquelas efetivas de trabalho, como a organização da prática educativa e a remuneração do professor. As condições subjetivas se caracterizam pelo conteúdo advindo através da formação do professor, sua metodologia e seu conhecimento sobre o conteúdo de ensino. A constituição das condições objetivas ocorre, inicialmente, no curso de graduação e, posteriormente, é reforçada, modificada, superada, reelaborada, no decorrer da experiência docente, pelo contato com outros colegas, com os alunos, pelos cursos de formação continuada (SAVIANI, 2008; MEDEIROS; SFORNI, 2016).

As condições subjetivas, como características do trabalho humano, são conscientes. De acordo com Davýdov (1982), com base em Marx, o homem, ao planificar a sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor dos processos de sua atividade. No caso, da atividade do professor, segundo Saviani (2012), está relacionada às condições oferecidas e à autonomia possibilitada.

Saviani (2012) considera a atividade pedagógica como um produto inseparável do ato de produção, que não se objetiva completamente, pois depende em certo grau da autonomia do professor e, por extensão, dos alunos. É essa relativa autonomia permite que ele avalie, planeje, aprofunde e faça adequações dos conteúdos e métodos de ensino. Para isso, leva em

consideração a concepção de ensino que executará, em sua concretude, no cotidiano escolar. Importa salientar que essa autonomia cada vez mais se relativiza no atual contexto das transformações do trabalho, própria das sociedades organizadas pelos ditames do modo de produção capitalista, que acirra o direcionamento e o controle por meio das mais variadas esferas de poder político e social (SAVIANI, 2008).

Ainda de acordo com Saviani (2012), o estado, ao exercer controle sobre as condições de trabalho do professor, pode comprometer a qualidade de ensino, pois limita as possibilidades de atuação do docente junto a seus alunos. As intervenções dos órgãos oficiais, trazem em suas subjacências concepções de metodologias. Explicitamente, determina o número de alunos em classes, determina um salário, estabelece um calendário escolar, enfim, um currículo, o que determina as condições objetivas. Essas, portanto, dificultam o uso das potencialidades do professor, além de submetê-lo às circunstâncias de alienação. A compreensão – por parte do professor, dessa invasão de múltiplas determinações em sua atividade pedagógica – depende das suas condições subjetivas, isto é, do conteúdo de sua formação profissional que oportunizou ou não uma compreensão crítica do significado da sua atividade.

Nessa perspectiva, analisar a atuação docente como uma unidade, composta por condições objetivas e subjetivas, conduz a uma categoria importante que é a atividade pedagógica em inter-relação com a compreensão da realidade do ensino escolar. Para Leontiev (1978b), o indivíduo não é induzido a agir sempre por motivo e necessidade inteiramente subjetivos. Muitas vezes, ocorre pelas relações objetivas que se estabelecem entre os homens, por consequência de um relacionamento entre sua atividade e o fim objetivo de suas ações. No caso dos professores, o seu fim é ensinar o conteúdo concreto por meio de ações que requerem um conjunto de operações que estão vinculadas às condições concretas. Como diz Duarte (1993), a prática educativa ocorre num processo, que se efetiva no interior de uma determinada prática social. De acordo com Saviani (2012), existe um movimento dialético na ação escolar em que se confluem novas e velhas determinações que, dependendo do momento histórico, deixam estáveis, enriquecem ou superam os modos de ação no ambiente escolar.

Enfim, numa perspectiva histórico-cultural, esse processo é dinâmico, abrangente, que influem condições subjetivas da atividade docente e as condições objetivas, que se constituem pelas condições socioeconômicas e culturais. Elas formam uma unidade responsável pela orientação e efetivação das ações docentes, que afetam a qualidade da prática pedagógica e, conseqüentemente, da educação. Também influenciam a atividade de ensino,

positiva ou negativamente, que implicará na atividade de estudo dos escolares.

4.2 INOVAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Davídov e Slobódchikov (1991) entendem a inovação pedagógica como aquela que dá prioridade ao desenvolvimento harmonioso do homem, em vez de conceber o aparato tecnológico como caracterizador do estágio mais elevado de cada época histórico-social. A verdadeira educação, segundo os autores, tem como objetivo educar os jovens por meio das propriedades da personalidade, combinando-as com iniciativas de independência. Visa a plena realização do jovem, com a valorização de todos os tipos de atividades conscientes que ele desenvolve ou manifesta em seu processo de vida.

Para os referidos autores, a base inicial de qualquer atividade é sua conformidade coletiva que, gradualmente, se torna individual. Isso significa que a atividade pedagógica tem um caráter coletivo, mas também tem seu aspecto de desenvolvimento prático individual. Cada professor, em sua atuação singular na atividade de ensino, traz componente da atividade coletiva, bem como características próprias. Isso refletirá em suas ações, operações e objetivos de ensino.

Davídov e Slobódchikov (1991) chamam atenção para o aspecto histórico no qual se desenvolve o processo de mudança ou inovação. Para eles, inovação decorre de uma necessidade de transformação social, que influencia a escola a também se transforma, em consonância com as mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. As mudanças interferem na prática pedagógica, devido às complexibilidades das atividades desenvolvidas pelo homem, que refletem na formação do indivíduo inserido no ambiente escolar.

De Davídov e Slobódchikov (1991), é possível inferir que inovação em educação é possibilitar a humanização dela própria, sem separar a escola da vida social do aluno. É perceber que a educação em si não acontece na escola, mas mediada por ela, considerando a qualidade integral da vida plena do aluno em um certo estágio evolucionário. Para tanto, uma nova pedagogia, em vez de denominar-se inovadora, é chamada de “pedagogia da colaboração”, com vista à superação do que identificam como “pedagogia estancada”.

Portanto, para Davídov e Slobódchikov (1991), uma pedagogia inovadora – “pedagogia da colaboração” – apresenta uma organização metodológica e definição clara do conteúdo, que indica a real transformação ou modificação interna específica tanto da forma quanto do conteúdo de

ensino. Porém, de modo tal que proporcione uma mudança qualitativa do conhecimento a ser apropriado pelos estudos, isto é, o conteúdo teórico. Desse modo, supera a ideia pertinente aos princípios de sucessão presentes na prática escolar atual, cuja preocupação não é com o conhecimento científico e sim com o acúmulo de informações simples sobre esse.

Conforme os autores, ela se estabelece galgada em novos princípios para resolver as tarefas que tenham como finalidade a organização coletiva do ensino. Porém, desde que a prioridade seja para o conteúdo teórico do ensino, entendido como socialmente produzido, em permanente renovação. Isso conclama por novas tecnologias pedagógicas, criação de disciplinas integrativas, formação de modelos de atividade conjunta de estudantes, professores e gestores em educação. Também requer fundamentos científicos, provenientes da co-organização de atividade coletiva, com envolvimento de pesquisadores e profissionais da educação, para a elaboração e avaliação de experimentos formativos.

Na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, a intencionalidade principal da escola na educação inovadora consiste em formação do sujeito consciente, a partir de sua condição ativa na atividade de estudo. A base das apropriações conceituais é o desenvolvimento do pensamento teórico, capaz de gerar uma personalidade criativa. Nesse processo, o professor estabelece as interações com os estudantes, mediadas por uma organização de ensino que os coloca em movimento de aprendizagem. Isso requer a produção de tarefas que indiquem os possíveis caminhos para que os estudantes reflitam e se constituam sujeitos livres (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

É relevante observar que o caráter inovador em educação diz respeito à introdução de novos conteúdos de ensino e sua permanente renovação com respaldo científico e não como proposição espontânea de um professor ou órgão administrativo. Perpassa, pois, por novos métodos de ensino, novos modos de formação da personalidade do aluno mediados por uma coerente organização da atividade de estudo.

Nessa perspectiva, a aula deixa de ser caracterizada pela reprodução de conceitos. Em vez disso, professores e estudantes se envolvem na atividade pedagógica numa relação de colaboração, o que depende da organização e do direcionamento pedagógico dado pelo professor (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Segundo Leite, Genro e Braga (2011), o caráter pedagógico de uma inovação está na sua capacidade de mobilizar, reconstruir e reorganizar a realidade. Ela produz efeitos e rearranjos entre os saberes e os poderes. Para os autores, inovação pedagógica reconfigura ou favorece disputa entre saberes e poderes na sala de aula, convive com as discontinuidades e

incertezas do conhecimento, entra em conflito com os paradigmas tradicionais e acolhe o pensar e o fazer democrático.

Toda essa base teórica será referência, no próximo capítulo 5, pois trata da apresentação e discussão das informações expressadas nas respostas dos sujeitos da pesquisa, no questionário.

5 OS PROFESSORES NO CONTEXTO DA ATIVIDADE DE ENSINO NO PROEMI: REFLEXÕES E REPERCURSÕES

Neste capítulo, apresento e discuto aquilo que os professores componentes do grupo de sujeitos da pesquisa expressaram no questionário (Apêndice A), com base nas reflexões aqui empreendidas. Isso requereu, primeiramente, a leitura das respostas, seguida da organização e apresentação do material em quadros (Apêndice B). Com isso, foi possível definir e refirmar as categorias de análise correspondentes a cada resposta dos professores.

Esse procedimento foi decisivo, também, para estabelecer a correlação entre as respostas dos professores e as categorias de análise. Nesse momento, percebi que a organização do questionário não privilegiou sequencialmente as ideias constituintes de cada categoria. Para tanto, foi necessário destacar e diferenciar o conteúdo das respostas em conformidade com as categorias, pois estavam dispersas. Por consequência, emergiu a necessidade de uma reorganização dos dados, traduzida na reconfiguração em outro quadro (Apêndice B). Isso possibilitou a apresentação dos resultados de maneira mais clara e indicativa de quais respostas nos dariam o conteúdo para cada uma das categorias de análise.

Feitas essas considerações, passo à análise em conformidade com as quatro categorias que também nomeiam as respectivas seções.

5.1 PARTICULARIDADES DOS DOCENTES DO PROEMI

Na presente seção, analisaremos o contexto profissiográfico dos professores envolvidos no estudo. Esse perfil traz como fundamento que os sujeitos, professores, estão imersos em uma atividade principal: a atividade pedagógica (MOURA et al, 2010). Afinal, o ProEMI somente se objetiva numa escola porque tem adesão dos professores. Mesmo envolto numa mesma atividade, eles têm suas peculiaridades – constituídas a partir da realidade humana objetiva – que caracterizam as suas individualidades (LEONTIEV, 1978 a). E, como tal, desenvolve suas subjetividades em relação à sua aprendizagem e seu aperfeiçoamento profissional, com base em sua formação acadêmica. Portanto, a partir de vivências galgadas em concepções empíricas e teóricas que se apresentam no decorrer do seu processo de formação e posterior experiência da prática pedagógica (DAVIDOV, 1988).

Ao estar em atividade, envolve-se com ações orientadas pelos documentos oficiais ou definidas localmente na escola e, ainda, aquelas que são de sua própria autoria.

Nesse envolvimento, os professores elaboram sentido referente à sua atividade que recebem influências de suas trajetórias de vida, da formação e da prática docente. Nesse sentido, o ProEMI gera expectativas promotoras de encontros e desencontros que, por sua vez, os colocam em situação de formação de sentidos da atividade pedagógica. Esse contexto de ocupação de um novo lugar da atividade que promove a emergência de novos sentidos, conforme Davydov (1999a), promove o desenvolvimento de sentimentos, desejos, vontades e necessidades. Para o autor, necessidades e desejos constituem os fundamentos das emoções que, por sua vez, capacitam as pessoas para a identificação e tomada de decisões a respeito da existência dos meios físicos, espirituais e morais imprescindíveis ao alcance de um objetivo. Os professores, na atualidade, produzem sentidos referentes: ao ser professor do ProEMI, de uma disciplina que, necessariamente, precisa dialogar com outras de mesma área do conhecimento, bem como com as demais, pois desenvolvem projetos interdisciplinares entre disciplinas afins.

O grupo é composto por 18 professores, sendo quatro deles participantes de todo o processo de implantação do ProEMI, em 2010, nesta escola, por isso, tem mais de seis anos de docência no Programa (Quadro 2, p. 162). Em primeira instância, assumiu voluntariamente um projeto proposto pelos órgãos centrais indutores de políticas públicas. Isso representa que se tratam de profissionais dispostos a uma conclamada pretensão de novas experiências pedagógicas. Eles contribuíram na construção do PAP, que foi decisivo durante a seleção da unidade escolar, por parte dos órgãos governamentais. Para estar nesse lugar, os sujeitos se apresentam como homem ou mulher com um determinado nível e especificidade de formação profissional. Ou seja, são sujeitos situados num mundo humano (VYGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 1978b), cuja profissão requer que eles se coloquem à disposição para organizar o ensino de modo a desenvolver nos estudantes o pensamento humano mais desenvolvido: os conceitos científicos (DAVIDOV, 1988).

Foi possível entregar os questionários para os professores das quatro áreas de estudos do Ensino Médio, assim quantificadas: Códigos e Linguagem, 9; Ciências da Natureza, 3; Ciências Humanas, 3 e Matemática, 3 (Tabela 1, p. 50). Todos devolveram o questionário. Devido à configuração de distribuição de aulas e disciplinas, no ProEMI, tem-se um número maior de professores (9) na área de Códigos e Linguagens, pois abrange as disciplinas Português, Inglês, Educação Física, Esporte, Arte, Cultura e

PENOA³ Português. Na Área de Matemática, com suas duas disciplinas (Matemática e PENOA Matemática) envolveu três professores. A área de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) contou com a participação de três docentes, um por disciplina. Em Ciências Sociais (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), houve a participação de um professor por disciplina, num total de três (Tabela 1, p. 50).

Estar no ProEMI abrange uma totalidade de professor homem e de professora mulher, sendo 5 homens e 13 mulheres (Quadro 2, p. 162) e de formação em áreas diferentes, com concepções e posturas profissionais formadas e defendidas ou em estado de questionamento por si e pelos outros. A maioria são mulheres, como também com situação funcional de professor efetivo, composta por 11 efetivos e 7 contratados temporariamente (Quadro 2, p. 162). Apenas um entre os 18 tem graduação em curso de bacharelado, que caracteriza um entre a minoria do quadro dos não efetivos, por não possuir curso de licenciatura, condição para a efetivação por concurso público. Os demais, 17 professores, são licenciados nas suas respectivas áreas de atuação profissional. Uma outra característica do grupo é que: três professores têm como formação máxima a graduação correspondente à disciplina que lecionam; 14 possuem pós-graduação *lato sensu* na área de atuação; e um apresenta como formação máxima o mestrado (Quadro 2, p. 162).

Nesse movimento de formação continuada de especialização do estudo, estão presentes aspectos influentes de dimensões social e cultural dos professores. Eles exercem um papel fundamental no processo de apropriação e aprimoramento do conhecimento. Esse objetivo se efetiva na atividade prática – de ensino – que também influencia todo o processo de qualificação da prática educativa (VASCONSELOS, 2012).

A essas características acrescenta-se o tempo de docência, com a variação correspondente aos intervalos: de menos de 1 ano até 10 anos, com sete professores; e mais de 10 anos, 11 professores (Quadro 2, p. 162). No que diz respeito à prática pedagógica no ProEMI, nesse oitavo ano, somente três professores estão desde a sua implantação, como citado anteriormente. Os demais atuam no Programa nos intervalos: 3 a 6 anos e 1 a 3 anos (Quadro 2, p. 161).

Essa configuração de muitos dos professores terem adentrado mais recentemente no Programa caracteriza uma singularidade, pois gera a necessidade de envolvimento em processo de formação profissional. E, como tal, conforme Davidov (1988), estão em um movimento de pensamento em que correlacionam a formação de novos sentidos com aqueles produzidos na

³PENOA – Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem

sua atividade, em momentos anteriores. Afinal, eles trazem uma vida de experiência em uma determinada ótica e, no momento, estão convidados a ir para outro lugar pedagógico. Isso porque esses docentes estão numa escola em que parte da sociedade, por meio do poder público, propõem-lhes uma orientação de ensino, isto é, estão diante de uma dimensão humana e elaboração de uma posição consciente. Nela, há um indicativo de um pensamento pedagógico que se constitui na prática social, na experiência docente de uma escola e da sala de aula. Mas isso não se dá de modo espontâneo e livre de intervenção externa. Pelo contrário, ocorre com princípios básicos de significações prescritas, que lhes requerem um desenvolvimento correspondente. Como dizem Davídov e Slobódchikov (1991), toda a pedagogia – estancada ou da colaboração – trazem orientações advindas da vida social, que subsidiam a formação do modo singular de cada professor e de seu modo de atuação.

Agora, cada qual com nível e especificidade de formação, coloca-se à disposição para a colaboração de um coletivo em dois níveis interdisciplinares: por área e inter-áreas. Portanto, não se trata mais de elaborar um plano de ensino individualmente em que o diálogo com outras disciplinas e área seja uma ação isolada e de exceção.

Mas esses professores se apresentam em uma unidade dialética: algo em comum que é uma determinada formação, mas distinta em termos disciplinares. A diferenciação também pode ocorrer, parafraseando Davidov (1988), no que diz respeito ao conteúdo da atividade: uns em nível de compreensão empírica e outros, teórica. Essa unidade dialética é a manifestação de que eles se colocam em movimento de pensamento para a construção coletiva das tarefas e ações não somente pertinentes às orientações dos documentos (objetivos e metas) do Programa, mas, acima de tudo, para a produção de sentido e significados de um verdadeiro novo. Nesse caso, os professores estão em processo de permanente formação, movidos pela necessidade de constituir um coletivo para a inovação. Trata-se, pois, de uma formação que, segundo Sforzi (2004), propicia as condições objetivas de concretização da prática pedagógica, que tem como base o trabalho coletivo de organização do ensino. Sendo assim, a unidade dialética – o comum e o distinto da formação desses professores – será a base para as relações de trabalho, portanto se constitui em um instrumento para a atuação no ambiente escolar.

A caracterização do perfil profissional do sujeito da pesquisa proporcionou a reflexão geradora do entendimento da dinâmica que movimenta toda a atividade pedagógica, desses professores, na realidade do ProEMI. O conteúdo das reflexões, basicamente, foi anunciado, pois ele será

aprofundado quando do estudo da outra categoria de análise (seção a seguir), isto é, os fatores influenciadores da atividade de ensino do ProEMI.

Portanto, estar no e com o ProEMI é estar em atividade de ensino que se inter-relaciona e constitui unidade com a atividade de estudo dos escolares. Nessa unidade, articulam-se as condições subjetivas, entendidas como sendo a formação do professor, e as condições objetivas, isto é, aquelas efetivas de trabalho que englobam os aspectos físicos, a organização da prática educativa e a remuneração do professor (MEDEIROS; SFORNI, 2016).

Vale destacar que as condições subjetivas se caracterizam pela formação do professor, sua metodologia e seu conhecimento sobre o conteúdo de ensino. Mas elas em si não promovem a dinamicidade e o caráter ativo da atuação profissional. Isso só acontece em confluência com as condições efetivas, objetivas, presentes e propiciadas pela existência da escola e todo seu aparato institucional peculiar ao trabalho que tem função formativa e de sobrevivência daqueles que nela atuam (SAVIANI, 2008).

Nesse contexto, condições objetivas e subjetivas se nutrem de fatores socioeconômicos, numa unidade responsável pela orientação e efetivação das ações docentes. É no âmbito dessas condições que se pode fazer leitura da qualidade da prática pedagógica e, conseqüentemente, da educação. Afinal, elas influenciam, positivamente ou negativamente, a atividade pedagógica e podem determinar as limitações do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes das escolas públicas. Na atualidade, essas condições são questionáveis, por decorrência dos investimentos cada vez mais insuficientes para suprir as demandas atuais, bem como pelo questionável modo de formação dos professores (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Mesmo com esse caráter anunciativo, os dados e pressupostos explicitados nessa seção revelam o que Mello (2014) considera como as condições de formação e de experiência de atividade pedagógica. Tais condições também se constituem em fatores influenciadores da atividade de ensino no ProEMI. Elas, ao se caracterizam como instrumentalização da atividade pedagógica inter-relacionadas com a base teórica, desencadeiam as ações movidas, também pelas condições produzidas nos oito anos do ProEMI.

Feitas essas considerações – sobre as características dos professores, de sua formação e pressupostos de possibilidades de contribuição, a referência de análise é a segunda categoria.

5.2 FATORES QUE MOVIMENTAM A ATIVIDADE DE ENSINO NO PROEMI

Se, como dito na seção anterior, os professores estão em movimento de pensamento, então é possível considerá-los como uma manifestação de que eles têm algo a partilhar, receber e negociar em relação ao processo de inovação a que estão submetidos. Em outros termos, os professores são protagonistas da Atividade de Ensino no âmbito do ProEMI. Nesta, envolvem-se, com influência e ao mesmo tempo são influenciados, pois visam às mesmas finalidades atinentes ao processo de inovação curricular. O influenciar e o ser influenciado, nesse contexto de atividade de ensino, caracterizam um estágio de mudança, o que dá respaldo às análises com base na categoria em foco. Indica, pois, que o professor, ao utilizar os recursos pedagógicos em sua atividade de ensino, também revela que está em processo de produção de sua própria existência, uma vez que busca a viabilização da satisfação tanto das suas necessidades, como as dos seus alunos (SFORNI, 2004).

Isso porque, segundo Vygotsky (2001), investigar algo historicamente requer que o considere em seu processo de mudança. Segundo Moura; Sforini; Lopes (2017), na interconexão entre as atividades de ensino (professor) e estudo (aluno), todos os envolvidos se dispõem a contribuir para o processo final de objetivação da atividade.

Os 18 professores se constituíram e se constituem docentes do Programa Ensino Médio Inovador na Atividade Pedagógica em que se confluem conhecimentos da prática docente vivenciada em outra organização curricular e necessidades atreladas a uma nova finalidade.

Os fatores influenciadores da atividade de ensino, no ProEMI, estão vinculados à sua natureza de criação e viabilização, que visam a uma mudança inovadora de currículo no Ensino Médio. Inclui, como dito na seção anterior, aspectos orientadores das condições subjetivas e objetivas em que se confluem orientações da sua própria formação profissional, do respaldo técnico e financeiro proporcionado com a implantação do ProEMI, a fim de melhorar as condições materiais e físicas da escola.

Ao aderir ao projeto, uma ação inicial e constante é conhecer os documentos de implantação e norteadores, emitidos pelos órgãos oficiais, no período de 2009 a 2017.

Do grupo, nove professores responderam conhecer os documentos e os demais, também em número de nove disseram que não conhecem na íntegra as informações de todos os documentos norteadores do ProEMI desde sua implantação. Destes, oito professores justificaram essa condição por não se fazerem presentes desde o início. Por consequência, conhecem somente os documentos mais recentes. Somente um deles desconhece totalmente os documentos, com a justificativa de ser o seu primeiro ano de trabalho no ProEMI e não ter iniciado o ano letivo de 2018 na escola (Quadro 3, p. 163).

A importância dessa ação reside em sua dependência ao estabelecimento dos objetivos do Projeto e à organização da sua prática pedagógica de maneira que possibilite um resultado final na aprendizagem dos alunos. Além disso, a pretensão é que contribua para a criação e implantação de um movimento com vistas a um projeto de ensino público do nosso país.

Contudo a atividade de ensino dos professores não se caracteriza por uma espontaneidade e plena liberdade de decisão e atuação, pois respeitam as tratativas e as intencionalidades expostas nos documentos do ProEMI. Ela é guiada por normativas, que os professores precisam conhecer, a fim de orientarem-se em suas práticas pedagógicas. Como diz Moreira (1994), o professor está sempre à égide de um conjunto de orientações da escola que, por sua vez, são provenientes de determinações dos órgãos governamentais responsáveis pelas diretrizes de um sistema de ensino. Por sua vez, Apple (2000) chama atenção de que qualquer orientação curricular apresenta uma natureza social, cultural, ideológica e de poder. Portanto, não são neutros, o que torna relevante, por parte do professor, não somente conhecê-los, mas analisá-los criticamente com critérios, antes de colocá-las em prática. Por isso, o currículo é um processo complexo e contínuo de planejamento, pois, segundo o autor, trata-se de um símbolo material e humano em constante reconstrução.

Feldmam (2005) também alerta que o direcionamento do currículo demonstra as intenções e legitima a seleção das ações do professor. Essa interferência também requisitada no processo desenvolvido dentro da escola, na construção coletiva do ProEMI, que também apresenta em sua composição concepções técnicas, a ética e a política, isto é, contempla questões pessoais e sociais. Afinal, como alerta o autor, as escolas apresentam currículos espelhados nos modelos empresariais, que são eminentemente técnicos nos planejamentos.

Esses pressupostos orientaram a formulação do seguinte questionamento aos professores: você conhece os documentos orientadores do ProEMI? A análise dessa pergunta também reporta aos pressupostos da teoria da atividade, que produz outro questionamento: os professores estão realmente em atividade de ensino no Programa ou apenas cumprem alguma de suas ações e operações? Quais são as ações e operações peculiares ao ProEMI?

A reflexão sobre essas questões remete novamente às respostas dos professores. Metade deles, nove professores, afirmaram que conhecem na íntegra as orientações expressas nos documentos do Programa, com a justificativa de que estavam na escola desde a implantação do Projeto. Há oito deles que tiveram oportunidades de ler os documentos durante cursos ou

reuniões do Projeto, estudaram as orientações parcialmente, pois a oportunidade se apresentou recentemente. Também existem três professores dentre esses oito que não tiveram contato com os documentos, mas recebem informações dos demais docentes. E um professor expôs que não conhece e nunca ouviu falar a respeito dos documentos. Ele alega o pouco tempo de atuação no magistério e, especificamente, no ProEMI. Portanto, exceto um, os professores de um modo ou outro estão inteirados dos propósitos do Programa, que entendemos como uma condição objetiva para estarem ali em atividade de ensino (Quadro 3, p. 163). Por consequência, buscam o cumprimento de suas finalidades e, necessariamente, atentam para as ações pré-estabelecidas, bem como outras que criam em face de determinadas circunstâncias que se apresentam. Caso assim se coloquem no processo, então contribuem com o propósito do Projeto de não apenas cumprir suas determinações, mas extrapolá-las em busca de um ensino efetivamente inovador. Somente assim é possível estabelecer e cumprir, conforme Davídov e Slobódchikov (1991), duas ações importantes de qualquer atividade humana: controle e avaliação.

Assim como Davídov e Slobódchikov (1991), Cardoso (1997) entende que a inovação requer uma ruptura com o sistema vigente. Portanto, supõe efetivamente algo novo que somente se efetiva num fazer pedagógico movido pela consciência e participação coletiva. Para tanto, conclama por um entendimento de que a inovação em Educação não é uma prática neutra ou passiva. Afinal, ela aparece condicionada às concepções sociais, políticas, culturais e epistemológicas da comunidade escolar envolvida.

Conforme Walker (2003), o desafio para a melhoria de um currículo está em atingir o equilíbrio entre seus componentes: conteúdos, finalidades e organização da aprendizagem. E ao professor cumpre o papel de proporcionar uma aprendizagem mais significativa e motivadora. Esse é também o entendimento do ProEMI de que não somente o conhecimento em si, mas também a aplicabilidade dos seus objetivos e metas são imprescindíveis. Esse cuidado oferece a possibilidade de atender àquilo a que se propõe o novo currículo do Ensino Médio, o qual não será possível se os professores desconhecerem ou desprezarem os documentos norteadores e reguladores do programa, pois assim não saberão colocar em prática o que é proposto e exigido pelos órgãos governamentais, nem tão pouco se distinguirão do já praticado ensino regular. Para tanto, pareceu-nos ficar claro que conhecer a proposta de currículo documentada é a base do entendimento do seu papel como professor e as limitações que estão postas via entendimento das normas e sua legalidade.

Mas qual o entendimento essencial requerido do professor, por parte do ProEMI? Krawzyk (2013) e Ramos (2011) salientam em seus trabalhos

que não é intenção do ProEMI implantar um ensino profissionalizante, nem integrado, mas sim uma proposta curricular interdisciplinar e flexível, porém com componentes obrigatórios, que tenham como eixo estrutural da atividade pedagógica: ciência, tecnologia e cultura. Por isso a relevância do conhecimento, por parte do professor, dos documentos do ProEMI, a fim de atuar em conformidade com suas orientações.

Esse conhecimento possibilita outra influência na atividade de ensino dos professores: as estratégias de planejamento da atividade. São elas que direcionam o modo de atuação que, de acordo com Leontiev (1978b), formam a consciência, neste caso, profissional, que, por sua vez, possibilita as interações pertinentes ao seu papel em relação aos alunos, com mediação do conteúdo curricular, na busca de uma aprendizagem concebida como efetiva. Desse modo, os protagonistas no desenvolvimento do currículo do ProEMI são os professores que, durante suas atividades, por meio do domínio de suas ações, promovem o movimento de fazer acontecer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. No caso do ProEMI, importa que eles conheçam o que foi proposto nos documentos orientadores que se caracteriza, conforme Moura; Sforini; Lopes (2017), em influência direta na atividade de ensino-aprendizagem.

E, nesse sentido, a maior parte, 15 dos professores pesquisados, reconhecem que o planejamento de suas aulas ganhou destaque dentro de sua atividade de ensino. Isso porque o Programa possibilita algumas condições objetivas – anteriormente não existentes – principalmente, no que diz respeito ao tempo para a organização das aulas pretensamente mais interessantes para os estudantes. Além disso, oportuniza: contribuições interdisciplinares e a relação entre a prática com o conteúdo teórico. Essa última possibilidade, segundo dois dos professores, ocorre parcialmente, dada a própria natureza dos conceitos que são muito distintas (Quadro 4, p. 164).

O conhecimento das orientações previstas nos documentos do ProEMI também gera influência no modo de organização do ensino e na atuação do professor. Trata-se, segundo respostas de quatro professores, da inclusão dos macrocampos/CIC, por serem considerados os geradores da integração, dinamismo e componente para as finalidades do Ensino Médio Inovador. Com exceção de um professor, os demais reiteram que levam em consideração alguns dos macrocampos na sua prática de ensino, entre aqueles estabelecidos para o Programa (Leitura, Oficina, Mídia, Projetos, Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Cultura Corporal) (Quadro 5, p. 164).

Sob um olhar da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978b), os macrocampos/CIC se constituem direcionadores de determinadas ações da atividade de ensino dos professores. Cada um deles se objetiva por operações

que dependem das condições necessárias para um determinado fim concreto. Por exemplo, o maracanã cultura corporal direciona para duas possíveis ações: prática de esporte e estudos culturais numa perspectiva da arte. Assim, para a ação de esporte, os professores efetivam com operações pertinentes ao vôlei ou futebol etc. Observa-se, pois, que essas peculiaridades se inserem na organização do ensino institucionalizado (do ProEMI) como componentes estruturais de uma atividade humana (LEONTIEV, 1978b e VYGOTSKY, 2001).

Observa-se que a objetivação do processo da atividade do professor se relaciona com a estrutura do currículo que, por sua vez, também se vincula com as determinações sociais, históricas, econômicas, políticas e culturais, quais também influenciam a prática pedagógica (MOURA, 2016). No caso dos macrocampos/CIC como direcionadores de ações e operações da atividade, eles se constituem como algo novo para os professores, isto é, somente se apresentaram para atividade daqueles professores no contexto do ProEMI, que na certa atendem a reclamações ou necessidades do atual estágio da sociabilidade humana e, mais especificamente, no contexto brasileiro. Com isso, queremos dizer que os macrocampos/CIC somente se apresentaram para esses professores porque estão em atividade nessa experiência de “ensino inovador”. Este, por sua vez, só emergiu pela necessidade de buscar alternativa superadora daquilo predominante na atualidade, que não atende mais às demandas exigidas para um jovem, principalmente pelos poderes econômicos constituídos socialmente (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987).

Nesse âmbito, como dito anteriormente, é que também emergem as influências que dinamizam a atuação dos professores. Elas não são provenientes somente de orientações diretas de documentos elaborados pelo Ministério da Educação, mas também por orientações indiretas. Por exemplo, do Plano de Restruturação Curricular, elaborado pela escola, uma das exigências quando da manifestação de seu interesse pela implantação do ProEMI. Esse plano explicita a organização e a documentação de toda estrutura da escola reveladora da sua realidade e argumentos que justificaram a sua intenção de mudança. A sua elaboração envolveu uma equipe de professores, um representante de todas as disciplinas curriculares e dos gestores. Em seu trâmite – Gerência Regional de Educação e desta para o MEC – o plano foi avaliado pertinente. Uma vez selecionadas as escolas, foram dadas as condições para implantação do Programa, inclusive de ordem financeira. Sua aprovação somente ocorreu porque respeitou e seguiu, durante todo o processo, as regras estabelecidas pelo Ministério da Educação, bem como as metas a serem atingidas. O plano é reavaliado anualmente, no mês de novembro, tendo como parâmetros os relatórios semestrais dos

professores e decisões em reuniões de planejamento que procura atender às necessidades emergentes. Atende às constantes orientação, referentes aos componentes da matriz curricular. Por exemplo, segundo explicitação de dois professores: sugeriram novas disciplinas (PENOA e Informática); diminuição de carga horária de Inglês, de cinco para três horas-aula, uma vez que não foi montado o laboratório como fora previsto (Quadro 12, p. 168). O plano, pela sua constante atualização, se constitui em um importante influenciador da prática do professor. Na elaboração do seu estágio atual, contou com a participação efetiva de 11 e, parcialmente, um dos professores que responderam aos questionários, como eles mesmos explicitaram, e seis não participaram, pois não faziam parte do corpo docente da escola em 2009 (Quadro 11, p. 167). A produção do Plano de Redesenho Curricular/Plano de Ação Curricular é uma manifestação do seu alcance na escola, como também revelador de uma intervenção planejada. Significa que o ProEMI apresenta as condições para que o professor entre em atividade de ensino, pois coloca-o diante de objetivo definido com vista à aprendizagem dos estudantes. Com toda essa configuração, o Programa atende ao pressuposto de Vygotsky (2003) e de Davidov (1999) de que a educação e o ensino são condições básicas para o desenvolvimento, nos alunos, de uma determinada concepção de consciência e não da mera memorização. Com isso, não queremos afirmar que essa consciência desenvolvida na escola em questão seja aquela concebida pela teoria Histórico-Cultural, pois não se trata de objeto da presente pesquisa. No entanto, o importante é o entendimento de que o ensino requer uma organização planejada que incidirá numa ou outra forma de desenvolvimento humano, isto é, de base em conhecimento empírico ou teórico (DAVIDOV, 1988).

Segundo Davidov (1988), toda organização do ensino traz uma determinada finalidade, que proporciona a possibilidade de uma aprendizagem com base em generalizações e abstrações empíricas ou teóricas. Nele, o professor e a escola colocam sua intencionalidade, a partir de suas necessidades e anseios, de acordo com as condições de transformação do indivíduo e do social que almeja (EUZEBIO FILHO, 2010). Nesse sentido, Davidov (1988) afirma que a escola tradicional – aquela que se fundamenta em princípios que defendem e buscam perpetuar as relações sociais pertinentes à sociedade capitalista – visa ao desenvolvimento do pensamento empírico dos escolares, sem grande atenção ao pensamento teórico.

Mesmo os professores que não participaram da elaboração do PRC/PAC tiveram suas áreas de ensino contempladas, com maior ou menor abrangência, nesse documento. As possíveis diferenciações são equilibradas no momento do replanejamento, com base em uma necessidade emergente.

Por isso, uma das perguntas do questionário foi: quais contribuições foram contempladas no PRC/PAC, em relação à sua área? Quase que na sua totalidade, os professores consideram: o aumento no número de aulas, diversificação de técnicas de ensino, integração entre os professores devido às horas-aula destinada ao planejamento e o apoio financeiro que vem atrelado ao Projeto. Para eles, essas contribuições influenciam diretamente na atividade de ensino, uma vez que elas se constituem em condições não propiciadas no Ensino Médio regular. Além disso, é favorecido pelos Campo de Integração Curricular (CIC), (Quadro 5, p. 164) previstos nos documentos orientadores do ProEMI desde 2016, em substituição aos originais macrocampos. As ações pensadas a partir dos CIC se apresentam com possibilidade de enfrentamento e de superação da fragmentação dos conhecimentos e saberes. Trata-se, pois, de um instrumento de articulação e organização do conhecimento, com vistas à diversificação de arranjos curriculares (BRASIL, 2016 a).

Observa-se que os professores colocam as influências do ProEMI no âmbito das condições objetivas e adotam como parâmetro para indicar melhorias no Ensino Médio regular. De acordo com Leontiev (1978 b, 1983), as condições objetivas se constituem na realidade concreta, que permitem a articulação entre finalidade de uma atividade e o estabelecimento de tarefas. É dessa vinculação que se desenham as suas ações e operações. Traduzindo para a atividade pedagógica no Ensino Médio Inovador, diríamos que as suas condições objetivas dão outra dinamicidade ao modo de organização do ensino, em relação às dadas ao ensino regular que são bem mais restritas. Isso significa que as condições necessárias para um ensino inovador dependem em grande parte dos órgãos governamentais. Ou seja, escola e professor não são autônomos, mas apenas movimentam o ensino sob determinações (curriculares e financeiras). Portanto as condições objetivas para um melhor ensino – e no caso, o inovador – constituem-se na realidade concreta, já existente e socialmente posta nas instituições de ensino. O ProEMI, conforme indicam os professores entrevistados, contribui para melhoria qualitativa da prática pedagógica.

De acordo com esses 18 professores, as condições dadas influenciam positivamente para a diversificação de estratégias e ações pertinentes às suas práticas pedagógicas (Quadro 6, p. 165), diferentemente do que faziam antes da implantação do Projeto, com práticas laborais, saídas de estudos, uso de mídias e palestras. Eles aludem, por exemplo, que ocorreu um outro posicionamento em relação aos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, sendo que, para 13 deles, durante a prática pedagógica, correlacionam objetivo-metodologias-avaliação e cinco professores responderam que fazem a correlação parcialmente (Quadro 7, p. 165). Os 18

professores citam que é possível um acompanhamento não somente com o conjunto de uma classe, mas também individual, devido à maior proximidade com o aluno. Além disso, ocorre a oportunidade de diálogo coletivo entre os professores, em vários momentos de reuniões específicas, planejamento e de execução de projetos. As respostas emitidas no questionário induzem à afirmação de que a avaliação da aprendizagem e do desempenho dos estudantes é integral, pois adotam uma gama maior de instrumentos e critérios, em vez de apenas o resultado de uma prova (Quadro 7, p. 165). Nesse sentido, até se poderia considerar essa configuração da avaliação como uma inovação, se compararmos com aquela que os professores dizem que vivenciam ou presenciam no ensino regular. Afinal, apresenta-se como uma das mudanças da proposta pedagógica do ProEMI. Além disso, decorre da análise da organização curricular, dos métodos e técnicas de ensino e de uma metodologia atrelada ao Projeto (FERRETTI, 1980). No entanto, se o entendimento de inovação é de ruptura e de superação do existente, a questão que se apresenta é: qual a ruptura e seu contexto dessa avaliação?

Além disso, nem todas as condições objetivas estão postas e tudo está resolvido, pronto e passível de execução. Se assim fosse, conforme Leontiev (1983), os sujeitos não produziram novos motivos geradores de novos sentidos que, por consequência, não emergiriam novas atividades humanas como ocorreu historicamente. Orientados por esse pressuposto de Leontiev é que lançamos no questionário a seguinte pergunta: qual a dificuldade ou impossibilidade de desenvolver algo no processo de execução do projeto? Houve unanimidade entre os 18 professores na indicação referente à: escassez dos recursos financeiros, impossibilidade de colocar em prática tudo que planejam, falta de acompanhamento da coordenação do projeto, inadequada condição física da escola e resistência de alguns colegas de trabalho em aceitar ou contribuir com o projeto; escassez de formação continuada, dificuldade de manter os alunos no ProEMI devido à necessidade de trabalhar por parte dos alunos (Quadro 17, p. 171). Tais dificuldades mostram que, mesmo com vários aspectos favoráveis na execução do projeto, há também questões pendentes. Contudo, as insatisfações são indicadoras de algo a ser superado, o que requer um querer, o desenvolvimento de uma vontade e de desejos (DAVYDOV, 1999), por parte dos professores.

O contexto da atividade pedagógica do ProEMI requisita que os professores – mesmo com as diferenças positivas em relação ao Ensino Médio regular – ainda atuem com as condições insuficientes para atingirem a sua finalidade de inovação. Disso se infere, em concordância com Leontiev (1978) que, como toda atividade humana, o ensino é um processo complexo e dinâmico. É assim porque, em uma composição curricular, se confluem disciplinas e os seus respectivos conceitos – de conteúdo teórico ou empírico

– a serem apropriados pelos estudantes em conformidade com as condições objetivas. Ele requer a adoção de uma organização em que sua relação com a atividade de estudo dos escolares seja marcada por mediações, por conceitos peculiares à cada área de conhecimento. É na interação das atividades de ensino e estudo que se estabelecem as tarefas e suas respectivas ações e operações que colocam os sujeitos (professores e alunos) realmente em atividade. Nesse envolvimento ativo é que emergem os motivos geradores de sentidos que qualificam o processo de apropriação dos conhecimentos. Nesse âmbito, entra em cena o conteúdo dos conceitos desenvolvidos na atividade pedagógica: empírico, porque a centralidade são os conceitos cotidianos e espontâneos ou teóricos pela primazia dos conceitos científicos.

O exposto até o momento revela que as orientações do ProEMI interferem na atuação dos professores, pois oferecem determinadas condições objetivas para a organização curricular requerida. Mesmo com as limitações, no entendimento exposto pelos professores no questionário, elas proporcionam ações que se diferenciam daquelas traçadas e desenvolvidas no Ensino Médio Regular. Uma leitura com base em Leontiev (1983) e Vigotski (2001) auxilia no entendimento de que tais limitações são indicadoras, apesar dos esforços para cumprir as orientações, ainda não atendem à premissa com efetividade de que é papel da escola proporcionar as condições adequadas para aprendizagem dos alunos.

De acordo com esses autores, diríamos que, no caso dos professores em atividade no ProEMI, as condições objetivas (socioeconômicas, culturais, físicas e administrativas) e as condições subjetivas (formação para a docência) constituem-se em uma unidade responsável pela orientação e efetivação das atividades de ensino e estudo. Elas possibilitam aquilo que se espera da educação considerada como de qualidade, influenciam, positivamente ou negativamente, a efetividade do fazer e o pensar diário na sala de aula. Portanto determinam a base de todo o processo de ensino e de aprendizagem, não somente naquela escola, mas em todas que pertencem ao sistema público de ensino. Nesse âmbito, não se estranha o não cumprimento na íntegra de uma dessas condições, o investimento financeiro, pois, segundo Ramos e Frigotto (2016), essa escassez é algo que tem ocorrido historicamente. Consequentemente, impossibilita uma atuação pedagógica condizente com o atual desenvolvimento tecnológico e científico da humanidade.

Sobre esses condicionantes, Medeiros e Sforzi (2016) alertam que a educação pública incorpora os avanços científicos e tecnológicos, em conformidade com a definição dos organismos internacionais. Porém, diante de determinadas circunstâncias – no caso, do presente estudo o ProEMI – são necessários critérios e compromissos para que aconteça a qualificação

verdadeira do ensino, levando em consideração o contexto social de possibilidade de atuação na escola.

As expectativas de superação das precariedades ficam por conta da dimensão subjetiva dos professores e da própria realidade escolar. Elas se revelam como possibilidade de dar visibilidade a particularidades que a caracterizam, o diferencial para se inserir numa especial política pública, como é o caso do ProEMI.

Reafirma-se que existe uma vinculação inseparável da atividade pedagógica com as determinações sociais. Como salienta Saviani (1991), estudar a escola é refletir sobre a sociedade, com o reconhecimento das especificidades que se constituem na própria realidade. E, no contexto do ProEMI, em se tratando do estado de Santa Catarina, essa leitura das relações sócio-históricas e da dimensão subjetiva da realidade do professor no ambiente escolar requer como base a Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural.

Nesse cenário, os esforços para a implantação e implementação de políticas públicas que se apresentam com *slogan* de inovadoras, na maioria das vezes, visam principalmente mudanças do currículo (SAVIANI, 1991), como também ocorreu no ProEMI. Sendo assim, elas esbarram na própria estruturação dos sistemas de ensino que apresentam um modelo de ensino fragmentado com distanciamento da realidade vivenciada no interior da sala de aula pelo professor (SAVIANI, 1991).

Para esse autor, o estudo de algo que se assume como inovador na educação somente é possível com o conhecimento das variáveis – organizacionais e pessoais – que interferem nesse complexo processo. Isso porque inovação curricular conclama por melhoria compartilhada e coletiva da prática docente, que está diretamente relacionada à formação dos professores. Portanto requer o desenvolvimento de atitudes superadoras de algo “fossilizado” (VIGOTSKI, 2001) que, por sua vez, demandam novas necessidades por parte dos professores. Desse modo, é possível a condução das estratégias de que conduzem ao enfrentamento das resistências e limitações, que é requisito para a inserção em uma prática inovadora. Ou seja, estar num projeto dessa natureza tem como requisito que os professores estejam preparados para encarar conflitos e criar recursos construtivos. A consciência é de que a inovação não apenas promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, mas também do contexto social no qual ela está inserida e o qual se pretende.

Nesse sentido, vale o alerta de Medeiros e Sforzi (2016) de que o percurso do ensino dos conceitos, ao longo da escolarização, também é limitado pelo modo de organização do ensino que, como dito anteriormente, sofre interferência dos condicionantes sociais. Por extensão, implicará no

tipo de desenvolvimento do pensamento – teórico ou empírico – por parte dos estudantes. De acordo com Davidov (1988), a preocupação do desenvolvimento do pensamento empírico é própria do ensino que sustenta a formação do humano pertinente às relações de produção capitalista. Por isso, a sua proposição de um modo de organização de ensino que coloque os estudantes em movimento de desenvolvimento do pensamento teórico, que se constitui em uma exigência peculiar para outra forma de sociabilidade.

Propor um ensino que se centre nos conceitos científicos é também o que orienta a Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014. Sendo assim, os professores em referência estão envoltos, de imediato, por dupla determinação: do Programa Ensino Médio Inovador e pedagogicamente pela PCSC, que têm matrizes teóricas distintas. No entanto, como dito anteriormente, essas orientações não estão livres de interferências externas. Como dizem Medeiros e Sforzi (2016), a educação pública incorpora os avanços científicos e tecnológicos, em conformidade com os organismos internacionais. Porém a efetivação disso no nosso contexto escolar é uma atribuição do professor, que pode estabelecer os necessários critérios e compromissos para que aconteça a pretensa qualificação do ensino. No cumprimento dessa reponsabilidade está a oportunidade para a análise do contexto social em que a escola está inserida e, no caso específico, do real sentido de inovação do ProEMI e sua coerência ou incoerência com a PCSC.

Os professores, em suas respostas, reconhecem que houve uma tentativa de melhorar a sua prática pedagógica e, por consequência, o ensino. Porém, salientam que nem tudo que está contemplado nos documentos do Programa realmente atende às reais necessidades e demandas desta escola. Da mesma forma, nem tudo que está colocado no papel é o que verdadeiramente acontece na prática dessa dinâmica. Nesse sentido, o maior vazio está principalmente no que diz respeito à articulação ou interação entre o que é proposto nos documentos orientadores do ProEMI e na base teórica da PCSC, norteadora do desenvolvimento do ensino em nosso estado. Eles também salientam que, às vezes, percebem uma incoerência e uma desarticulação entre os aspectos pedagógicos e os sociais. Nesse contexto, alegam que tanto uma quanto a outra proposta não trazem orientações concretas para o enfrentamento das interferências sociais e as concepções dos alunos sobre o estudo. Dito em outros termos, elas esquecem de orientar para o enfrentamento da realidade social em que a escola se insere, principalmente no que se refere aos perfis diferentes de valorização do estudo. Por isso sugerem que o ideal seria a adoção das duas modalidades de ensino – o inovador e o regular – pois nem todos os estudantes demonstram disponibilidade e interesse em permanecer mais tempo no ambiente escolar ou dedicar-se aos estudos. O impeditivo maior é a realidade socioeconômica

deles, que lhes impõe a necessidade de trabalhar para auxiliar na renda familiar e, assim, eles não podem permanecer na escola no contraturno.

Do exposto até o momento, é possível observar que estar no ProEMI demanda do professor um processo de formação movido por reflexão, análise, síntese, planejamento. Dito de outro modo, por meio de ações muito bem planejadas (SFORNI, 2014), que provoque questionamentos a respeito de suas concepções. No caso específico, apresenta-se a oportunidade de ele entender e questionar o próprio significado e sentido de inovação. Mas a questão que se apresenta é: qual o referencial teórico dos professores que subsidia o entendimento não somente do conceito de inovação, mas também de Ensino Médio Inovador?

Algumas respostas dos professores sinalizam para a impossibilidade de ocorrer a inovação na perspectiva da teoria Histórico-Cultural. Isso se argumenta com a não referência, pelos professores, a ela e à Proposta Curricular de Santa Catarina que, como reafirmado várias vezes, nela se fundamenta. As leituras explicitadas, por somente alguns professores, são dos documentos orientadores do Programa. Vale lembrar que uma educação e um ensino que pretendem ser inovadores, segundo Davidov (1988), se caracterizam por uma radical mudança de método e conteúdo de ensino e, por extensão, das atividades de ensino e de estudo. Tal conteúdo diz respeito àqueles pertinentes aos conhecimentos científicos e ao método que permite a apropriação, em nível teórico, por parte dos sujeitos. Para Davidov (1988), o método que centra em conceitos espontâneos e de conteúdo empírico é o que, historicamente, sustenta a escola tradicional própria da sociedade atual. Pelo exposto, torna-se possível dizer que essa influência tradicional predomina entre os professores, pois as indicações de leituras, ainda somente para alguns deles, dizem respeito às normativas dos documentos. Outros apenas recebem informações e interpretações de colegas.

Independentemente da concepção e de suas influências, os professores estão envolvidos em um processo de escolarização, que é mediadora do desenvolvimento do indivíduo. O que se diferencia são as suas concepções, ao avaliar o percurso de implantação e desenvolvimento da prática pedagógica no ProEMI. Concebemos que na óptica da teoria Histórico-Cultural, é uma possibilidade de organização do ensino com indicativo de preocupação com a formação do pensamento teórico nos estudantes. Observa-se que a atividade do professor é a mesma se desenvolvida numa ou noutra circunstância, por exemplo, no ProEMI ou no Ensino Médio Regular. A diferença está no conteúdo de sua finalidade: teórico ou empírico que, por sua vez, se atrela a um objetivo mais amplo, à conservação ou à transformação da realidade social. A distinção – conservação/transformação, empírico/teórico – não é a referência que move a atividade de ensino dos

professores entrevistados. Suas necessidades e demandas os colocam em direção da construção de “diversificação pedagógica”, como ilustra um professor, que também é o que, implicitamente, intenciona os demais.

Portanto as influências das condições objetivas e subjetivas se constituem em elementos que dão base à possibilidade de os professores refletirem sobre as necessidades emergentes e limitações do seu modo de organização de ensino. Isso os coloca em movimento de pensamento quando as orientações originais e aquelas que se apresentaram posteriormente os impactam. Também se traduzem em recursos intelectuais que adotam no momento de assumir falhas e limitações em: sua conduta profissional, adversidades da relação com os alunos, posicionamentos conflitantes com colegas, atribuição de um conceito aos alunos, decisão de aprovação e reprovação de um estudante, dificuldades de desenvolvimento de um conceito interdisciplinarmente, de orientação aos pais referentes à atuação dos filhos na atividade de estudo, entre outros (APÊNDICE B).

Ao perguntar mais diretamente se eles enfrentaram ou enfrentam alguma dificuldade, ocorre unanimidade nas respostas que indicam: a impossibilidade de colocar em prática tudo que planejam, a falta de acompanhamento da coordenação do programa e até mesmo a resistência de alguns colegas de trabalho em aceitar ou contribuir com a resolução de problemas e melhoramento de toda a dinâmica dialética de articulação do ProEMI. Isso mostra que os conflitos existem, mas contraditoriamente contribuem para que ocorram avanços qualitativos na resolução de deficiências que se apresentam no sistema de ensino. São nessas circunstâncias que alguns professores se põem em busca de soluções e, por extensão, se tornam momentos de avaliação.

Aqui, ocorre a revelação de que esses professores estão em atividade de ensino, considerada por Davydov e Markova (1987) como configurada por meio da *orientação, execução e avaliação*, levadas a efeito nas condições previstas no meio escolar. Ou seja, garante a pertinência dos componentes estruturais: atividade-ação-operação que se atrelam ao motivo, à finalidade da atividade e, também, às condições objetivas, que nesse programa não se faz diferente.

No entanto, não se pode perder de vista que, na subjacência desse processo, segundo Leontiev (1978b), há um *motivo compreensivo* a qualquer atividade inserida no contexto das relações de produção capitalista: o seu salário. Como profissional da educação, também é movido por *motivo eficaz*: promover a aprendizagem dos conceitos de sua disciplina. Ou, ainda, para atender a finalidade do Programa: organizar o ensino de maneira que possibilite o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva dos estudantes.

Vale salientar que, nesse contexto, a prática pedagógica no ProEMI assume outro papel que é estar em experiência de inovação no Ensino Médio, considerada como privilegiada em relação ao ensino dito regular. Mesmo com a deferência de ter melhores condições, pelo seu caráter experimental, seu desenvolvimento não pode ser analisado como neutro e, por consequência, que assume uma característica de inovação, pelo fato de que os professores têm em mãos algumas ferramentas de que não dispõem no ensino regular.

No entanto, os dados advindos do questionário indicam as limitações pela prática social no espaço da escola, que interferem e geram impossibilidades de mudanças para um Ensino Médio realmente inovador. As próprias condições objetivas são causas promotoras do enfraquecimento da objetivação de uma proposta de ensino diferenciado, nas proporções desenhadas inicialmente pelo Programa.

Limitações essas citadas pelos professores. Uma delas no que diz respeito à natureza de alguns conteúdos curriculares que impossibilitam o seu desenvolvimento numa perspectiva interdisciplinar. Outra dificuldade se refere à escassez de cursos de formação continuada para os professores que contribuam para o processo de implantação e desenvolvimento do ProEMI. Outra carência é a não possibilidade de aplicar uma ampla inovação tecnológica na escola, devido aos poucos recursos financeiros para a aquisição dos aparelhos e instrumentos necessários. Acresce-se, ainda, a precariedade da relação entre as estratégias de ensino e a adequação do espaço físico (laboratórios, salas especiais, materiais didáticos, recursos de informática etc.). Decorrente disso, não são contempladas no planejamento algumas ações prementes, pois são impossíveis de executar, dado que o número elevado de alunos, em algumas turmas, é superior à capacidade dos espaços físicos e recursos pedagógicos da escola. Nos últimos dois anos, essas restrições aumentam, por consequência de que alguns dos espaços físicos do ProEMI passaram a ser ocupados com exclusividade por uma outra escola. Sendo assim, tornou-se um impedimento de diversificação das estratégias de ensino e de estudo. Outro fator que lhes impede uma maior dinamicidade das ações e operações da atividade de ensino são os recursos financeiros que são insuficientes para atender às necessidades planejadas para o ProEMI. Acresce-se a isso a impossibilidade de autonomia para gerenciar os gastos para a aquisição dos bens (Quadro 17, p.171).

As limitações e restrições, contudo, não descaracterizam a concepção de Ensino Médio Inovador e de formação integral pertinente ao Programa. A questão é saber qual o conteúdo dessa compreensão. Por isso recorre-se a Medeiros e Sforzi (2016) e Saviani (1980), ao dizerem que a efetivação de uma educação inovadora requer uma escola focada no desenvolvimento

integral de todos os seus sujeitos, em um contexto de tentativa de melhoria nas condições da atividade pedagógica atrelada a uma perspectiva de transformação social. De acordo com Davídov e Slobódchikov (1991), ao falar em educação e ensino integral não se pode ser entendido que ocorrem na escola, senão por meio dela. A escola, segundo os autores, não é apenas uma instituição, mas a imagem e qualidade integral da vida plena do jovem em uma determinada fase de seu desenvolvimento. Portanto não se trata de um local em que o estudante passa uma fase de sua existência em processo de “preparação para a vida”, deixa transparecer o ProEMI e os professores em suas respostas. Em vez disso, Davídov e Slobódchikov (1991) concebem a escola como a própria vida. Para eles, a compreensão que isola a vida escolar do estudante do processo integral de sua atividade vital provoca: dicotomia excludente, a escola da vida e da sociedade, bem como do ensino e a educação de outros fatores de desenvolvimento dos escolares; interrompe a vinculação entre as épocas; produz conflitos entre as gerações e sua alienação.

Para admitir a escola como vida, como desenvolvimento da atividade integral, o currículo somente pode ser entendido como processo que realmente ocorre na prática reflexiva marcada por momentos de: identificações, proposições, elaborações e, como dizem Davídov e Slobódchikov (1991), de uma contínua experimentação de ordem científica. No caso do ProEMI, essa possibilidade é extremamente desafiadora, uma vez que sua efetivação entra em cena, vários atores e influências, internas e externas à escola. Como dito em outro momento, o currículo se apresenta movido por interesses sociais, ideológicos e econômicos. Nesse sentido, vale o argumento de Libâneo (2012) de que as políticas educacionais estão associadas entre o projeto do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista (pública e privada) que, nos últimos trinta anos, se constituem em justificativas para o declínio da escola pública brasileira.

Um currículo inovador que traduz a vida como em permanente desenvolvimento se converte em processo de pensamento em que não há uma relação puramente mecânica com a prática pedagógica. Em vez disso, está sempre em análise e objetivação que possibilitam: a apropriação de novas significações, bem como a produção de subsídios para resistir às próprias decisões das políticas e suas normativas administrativas.

Os professores reconhecem que o ProEMI oportuniza momentos de construção e desenvolvimento do currículo. Eles apontam até as suas fases distintas: regulamentação, planejamento, organização, ação e avaliação. Isso significa que há uma construção intencional que se manifesta e interfere diretamente no contexto da escola. Além disso, revelam que, em sala de aula,

enfrentam os conflitos e limitações condutoras de reelaborações para atender à qualificação e à adequação de uma proposta de inovação assumida. Essas tomadas de decisões com teor adaptativo são a demonstração de que os docentes não atuam de modo independente. Pelo contrário, elas surgem no decorrer do processo e se constituem como momento de avaliação constante e a possibilidade de contemplar as exigências do Programa, mesmo que o governo federal não tenha cumprido na íntegra as condições assumidas. Observa-se, mais uma vez, que o desenvolvimento do currículo é focado no cumprimento das determinações exclusivamente internas com fim exclusivo na dinâmica da aprendizagem dos alunos, como se ele fosse neutro. Não há, pois, uma compreensão explícita do ensino como revelador da vida (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991) também é meio de possibilidades para transformar a realidade.

As análises empreendidas a respeito das influências que regem o envolvimento dos professores no ProEMI constituem em argumentos para a reflexão sobre o significado de currículo inovador, bem como de qualidade do Ensino Médio. O Programa inova se, fundamentalmente, coloca os professores em situação de desenvolvimento de competências técnicas, em vez de um compromisso político/pedagógico? Um olhar pela concepção dialética de inovação na educação – Davídov e Slobódchikov (1991), Fernandes (2001), Cardoso (1997), Saviani (1980), Costa (2008), Cunha (2008), Messina (2007), Carbonell (2002), Macías (2008) – não é prudente afirmar que o currículo do ProEMI é inovador. No entanto, ele é inovador se a leitura ocorrer pela concepção da área da administração de Marta Gabriel que é a referência para o ProEMI, conforme CNE/CP n.º 11 de 2009.

Esse entendimento serve de argumento para duas sínteses: a primeira é a concordância com Carbonell (2002) ao afirmar que é muito difícil e complexa a implementação de um currículo inovador nos sistemas educacionais vigentes, pois não se trata de uma simples mudança nos processos escolares.

A segunda síntese é de que o sentido gerencial do termo “inovador” do Programa contribui para a afirmação de Libâneo (2012 p. 16):

[...] muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e o ensino têm o aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais. Tais soluções estariam baseadas na ideia de que, para melhorar a educação, bastaria prover insumos que, atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos (por exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, a gratificação financeira a professores, a progressão continuada e, recentemente, a implantação do *Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*), deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar.

Há, pois, o viés político e, por isso, várias demandas são legitimadas ou ignoradas em detrimento de outras. As legitimadas, conforme Frigotto (2010), são aquelas que dão relevância à formação dos futuros indivíduos pela lógica do mercado de trabalho.

Nesse contexto, não podemos negligenciar que a escola pesquisada somente foi convidada a ser “inovadora” por apresentar algumas condições favoráveis, em relação à maioria das escolas públicas: oferecer somente a modalidade de Ensino Médio, ter uma estrutura física de porte mediano, não necessitar de grandes investimentos estruturais, contar com 75% do corpo docente efetivo, entre outras.

Com essas sínteses, finalizo essa seção focada na centralidade de análise denominada de “Fatores que movimentam a Atividade de Ensino”. Basicamente, o foco foi nas condições objetivas e subjetivas, bem como as orientações legais que influenciam na atividade dos professores. Na sequência, seção 5.3, analiso a efetividade da prática pedagógica no ProEMI.

5.3 AS AÇÕES CARACTERIZADORAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NO PROEMI

Na presente seção, caracterizo o desenvolvimento efetivo, por parte dos professores, de suas atividades de ensino no Programa Ensino Médio Inovador. Basicamente, o destaque é para a tarefa, as ações, operações e outras peculiaridades da atuação de modo pertinente aos propósitos do Programa. A análise é movida pela necessidade de trazer evidências do que é concebido como inovador no conjunto dos componentes da atividade de ensino dos professores, nas circunstâncias pretendidas pelo ProEMI.

Falar das ações pedagógicas efetivas e peculiares ao Programa tem sua relevância se ele é visto como promotor de vantagens em relação às experiências anteriores vividas na docência. Nesse sentido, vale destacar que 11 professores consideram que o ProEMI trouxe grandes benefícios para o desenvolvimento da Atividade Pedagógica. Outros (cinco professores) entendem que as mudanças são parciais; um revela que não trouxe melhorias e um não se manifestou a respeito (Quadro 10, p. 167).

Entre os benefícios, o mais destacado foi o aporte financeiro que possibilitou a aquisição de materiais para equipar a escola com ambientes de estudos. Sem esses recursos, não seria possível a execução de determinadas ações pedagógicas, tanto da atividade de ensino quanto da atividade de estudo. Nessa particularidade, é citado como exemplo: a aquisição de materiais pedagógicos, custeio de saídas de estudos, montagem de laboratórios e melhoramento das instalações físicas da escola. No entanto, cinco deles reconhecem que, dado o número de alunos matriculados no programa, o montante financeiro disponibilizado, muitas vezes, é insuficiente para que possa melhorar substancialmente o aspecto pedagógico. Um dos professores acrescenta que tal insuficiência é gerada pelas inúmeras necessidades que se apresentam durante o desenvolvimento do programa.

Os 17 professores também citam como melhoria de condições para a execução das ações da atividade da pedagógica a ampliação do tempo do aluno na escola. Por decorrência, ocorreu o aumento do número de aulas das disciplinas, o que tornou viável um diferencial na prática de ensino.

Observa-se que, ao apontarem os benefícios, os professores – implícita ou implicitamente – indicam ações reveladoras de que estão em Atividade de Ensino. Portanto, parafraseando Davidov (1988), cumprem uma tarefa pedagógica. Neste caso, ela está ligada à finalidade de colocar em prática os compromissos assumidos – quando da inserção da escola no programa – bem como cumprir as orientações dos documentos oficiais.

Nesse contexto, algumas ações são necessárias para que a inovação pretendida se efetive. São elas: um modo de organização do ensino, a sua execução, a avaliação/controle e a reorganização. Cada uma dessas ações, segundo Leontiev (1978a), requer um conjunto de operações, isto é, de procedimentos peculiares.

As manifestações dos 17 professores, como visto anteriormente, revelam que o desenvolvimento do ProEMI é tido como promotor de mudanças em vários aspectos do âmbito escolar. Nesse cenário, destaca-se a prática pedagógica, pois é nela que os professores reconhecem os avanços em comparação com o ensino que já era desenvolvido na escola, o qual denominam de ensino regular. Entre outras oportunidades que caracterizam como fatores benéficos, decorrentes da e na atuação no ProEMI, eles citam:

relacionamento entre os alunos e os professores; condições de trabalho; realização de trabalhos práticos com os alunos; motivação dos estudantes durante as aulas; maior tempo para organização das aulas; e possibilidade de diversificação de estratégias de ensino (Quadro 13, p. 169).

Nessa dinâmica, os professores atuam como agentes partícipes, movidos por necessidades, motivos, finalidades e as decorrentes *ações e operações* peculiares, estabelecidas oficialmente pelo ProEMI. Ou seja, é o órgão central, MEC, que determina todas as condições para a estrutura da atividade que eles desenvolvem na escola. As circunstâncias desenhadas pelo Ministério da Educação, com acréscimo da SED, criam a necessidade que lhes *motiva* a promover um ensino entendido e manifestado na nomenclatura dos documentos como geradores de inovação. Dessa pretensão, decorre que a atividade desses professores, conforme leitura com base em Davidov (1988), são movidas por uma *tarefa* vinculada à finalidade de *transformar o Ensino Médio, naquela unidade escolar, em inovador*. As questões que se apresentam, nesse momento, são: as ações requeridas e estabelecidas para o desenvolvimento da referida tarefa permitem e caracterizam a inovação? Inovação para que e por quê?

Os questionamentos não surgem aleatoriamente, mas com base numa concepção crítica de inovação pedagógica. Nesse sentido, vale recorrer a Ferretti (1980) ao afirmar que a estrutura ou organização do sistema educacional pode provocar ou impedir a inovação. As estruturas estão concretizadas no formato de burocracia, de normas. Desse modo, a centralização administrativa se apresenta como fatores que: reduzem a autonomia, impedem reações provocadoras de ações ou atitudes criativas e inovadoras. Há com isso, conforme o autor, correlação direta entre o contexto das relações de poder na escola e a possibilidade de ocorrer ou não práticas inovadoras.

O professor e o aluno, de acordo com Zibas (2002), representam o último estágio da implementação das inovações educacionais, que podem possibilitar transformações positivas à medida que transitam no âmbito teórico-técnico da aprendizagem. Isso é possível pela análise por meio de recontextualizações voltadas aos fundamentos da reforma ou da inovação, na busca de uma qualificação da prática escolar.

Pelo dito até o momento, observa-se que o Programa, ao propiciar o suporte material e financeiro para implementação de um novo currículo de Ensino Médio, também impõe regras e finalidades para as ações pedagógicas. Tal direcionamento, no entanto, se visto pelos professores como algo intransigente, imutável, impede-lhes a oportunidade de prever ações movidas por lógica qualitativa do conhecimento, com vistas à tarefa de proporcionar

uma aprendizagem que produz emancipação de todos os envolvidos, por meio de formas subjetivas de pensar e de agir (AZEVEDO; REIS, 2013).

Nessa perspectiva, é possível que os professores envolvidos com a inovação elejam uma concepção de conhecimento que requer flexibilidade e movimento, o que, no ProEMI, é passível de ocorrer, caso os professores assumam a concepção teórica da Proposta Curricular de Santa Catarina. Afinal, como diz Moura; Sforzi; Lopes (2017), a atividade pedagógica apresenta a mesma estrutura das outras atividades humanas com o objetivo de produzir algo. Tem como motivo o ensino e a aprendizagem de conceitos relevantes para a apropriação da cultura. No ProEMI, a atividade do professor, o ensino, faz acréscimo a esse motivo, isto é, um pretensão componente qualificador, que é ser inovador.

O ensino também é orientado por meio das Diretrizes Curriculares e demais dispositivos legais, bem como os documentos orientadores do ProEMI. Essas orientações são consideradas indutoras de mudanças que, muitas vezes, acabam sendo simples reformas geradas por órgãos administrativos com estruturas culturais e políticas historicamente estabelecidas. Portanto, cria apenas fragmentos de mudanças pretendidas. Neste contexto, o professor é o laço estratégico, aquele de quem podemos esperar o surgimento de mudanças em níveis cognitivo, psicológico, social e por aspectos inseridos em suas práticas pedagógicas. É, então, o sujeito capaz de ter referencial para criticar reflexivamente, de maneira construtiva, as restrições e entraves vivenciados durante o trabalho pedagógico. Este pode ser acrescido de novos significados e de uma qualificação, quando tratado com responsabilidade e prioridade por todos os envolvidos com a educação (NUNES, 2002).

A inovação na educação postula mudanças pedagógicas, ainda, de acordo com Ferretti (1980), que requer análise da organização curricular, dos métodos e procedimentos de ensino e, por extensão, de materiais didáticos e de tecnologia educacional. O autor salienta a relevância de organizar o processo de ensino, suas relações, seu caráter educativo, a fim de fazer-se propício para o real crescimento do educando. Nesse âmbito, é possível destacar duas ações efetivas da Atividade Pedagógica, elencadas com mais ênfase pelos professores, que o próprio ProEMI estabelece: *planejamento* e *execução*. O modo de execução dessas ações assume características, como aquelas defendidas por Ferretti (1980): ocorrem frequentemente e com participação coletiva de todos os professores e coordenadores/orientadores. Para os professores entrevistados, essa constância e o modo colaborativo de movimentar as referidas ações dão uma identidade de relevância na participação do Programa. (Quadro 14, p. 170).

As Diretrizes Curriculares também no ProEMI estão implicadas com a sustentabilidade pedagógica e com a política das mudanças curriculares. Elas geram as condições de sustentar as modificações previstas pelo estado, pois atua como suporte pedagógico e político das mudanças. Convergem para diversas dimensões ao analisar as relações entre economia e políticas sociais como argumento a favor das reformas propostas (ZIBAS, 2002).

O desenvolvimento de ações coletivas é premissa de qualquer proposição de organização de ensino numa perspectiva crítica. Davídov e Slobódchikov (1991), ao proporem os pressupostos do Ensino Desenvolvimental, vincula-o a uma pedagogia que eles denominam de *colaborativa*. O envolvimento co-partícipe dos sujeitos na atividade pedagógica é manifestação do *princípio didático da atividade* (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). Este, por sua vez, atende ao pressuposto de Vygotsky (2003) de que a aprendizagem – condição essencial para o desenvolvimento intelectual humano – somente ocorre nas interações entre indivíduos com níveis de conhecimento e experiências diferentes, mediados pela palavra (conceitos).

Por isso concordamos com a afirmação dos professores ao atribuírem significativa importância às ações de planejamento e execução desenvolvidas contínua e colaborativamente. O envolvimento frequente e colaborativo é prerrogativa de sujeitos em atividade. Isso significa que os professores em referência estão envolvidos em uma atividade – no caso, pedagógica – e, como tal, têm propósito, intencionalidade, organização e instrumentalidade, especificamente, para atingir um determinado fim (LEONTIEV, 1978 a). Por isso pode-se sinalizar que a atuação no Programa traz maiores possibilidades de avanços necessários para um ensino gerador de desenvolvimento humano, como defende Vygotsky (2003). Contudo, a questão que continua à mercê de resposta é: avanços e inovação para quê?

Os professores reconhecem diferença em relação ao lugar pedagógico quando se inseriram no Programa, principalmente no que diz respeito às condições mais acessíveis, mesmo com algumas limitações e questões burocráticas, como já mencionado em outros momentos. Afinal, a intencionalidade com característica de inovação, por si só, já traz expectativa. Mesmo assim, tal diferenciação é mais acentuada para uns e discreta para outros (Quadro 13, p. 170). A discrepância, no entanto, não é de todo ruim, pois, conforme Moretti e Moura (2011), a dinâmica que envolve o professor na atividade, com o currículo, é passível de que a objetivação do ensino não acontecerá de forma igual entre os professores, a partir do que fora planejado. Ainda, de acordo com os autores, a intensidade dessa diferenciação está relacionada à compreensão de cada um, no que diz respeito às influências das

condições concretas enfrentadas ao longo do desenvolvimento das atividades, bem como das particularidades dos sujeitos, mesmo que a atuação ocorra no coletivo.

No que diz respeito às influências, vale destacar que elas, ao estarem no currículo escolar (MORETTI; MOURA, 2011), se conservam ainda mais no ProEMI, pois se trata da implantação de um projeto pensado a partir de uma concepção de currículo inovador. Os seus idealizadores foram quem elegeram o que, culturalmente, é o mais necessário, inclusive para aqueles que diretamente participam da execução no contexto escolar. Dito de outro modo, a concretização é mediada pela atividade pedagógica, em que as ações, suas respectivas finalidades e operações, são estabelecidas por alguém que não dialoga diretamente com os professores e não vivenciam as condições objetivas dadas pelo Programa em interface com a realidade social presente na escola. Contudo esse planejamento inicial se constitui instrumento simbólico que medeia o processo para obtenção de novos conceitos, como aborda Davidov (1988). No caso do ProEMI, os professores são colocados em situação de aprendizagem das ações e operações peculiares ao projeto.

Nesse âmbito é que os professores consideram outra característica da perspectiva de inovação no ProEMI: a proposta para que as escolas construam seus percursos formativos de forma coletiva (Quadro 11, p. 167). Trata-se, pois, de uma ação integrada ao planejamento que já traz a indicação de algumas *tarefas particulares e operações* (DAVIDOV, 1988) relacionadas ao estudo: das teorias educacionais; da legislação em vigor; dos métodos estabelecidos pelo programa (Quadro 16, p. 171). A apreensão dessas tarefas e suas respectivas operações apontam para a avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente dos saberes, competências e habilidades, conforme as orientações previstas pelo CNE/CP n.º 11 de 2009.

É inegável que os tempos, os espaços e o suporte financeiro propiciados pelo ProEMI (Quadro 10, p. 166; Quadro 17, p. 171; Quadro 18, p. 172), revelam potencialidades para o delineamento de um novo currículo. Porém, vale salientar sua tendenciosidade, não neutralidade, pois define discursos e práticas; influencia nas relações entre os sujeitos; bem como traz um modelo de representação social, sentidos e significados para a aprendizagem. Por exemplo, a interferência oficial se explicita quando o CNE, na CP n.º 11/2009, de que a aprendizagem, ao ser detectada pela avaliação, deve ser um processo que leve à produção de saberes e desenvolvimento de habilidades e competência. Tal finalidade, conforme Derisso (2010), é peculiaridade do pensamento pós-moderno que, ao criticar a ciência moderna pela sua visão linear e fragmentada, se adentra a uma perspectiva neotecnicista. E, como tal, aventa a possibilidade de continuidade

de um foco na aprendizagem geradora de uma formação unilateral, pragmática, caracterizada pelo desenvolvimento de competência, habilidades e criatividade necessárias aos ajustes requeridos pelas relações de produção da atualidade.

Embora os professores, em sua quase totalidade, entendam que eles atuam em lugar pedagógico com determinadas condições objetivas, a sua diretividade pode se constituir em fragilidades em relação ao conteúdo das ações efetivas de planejamento, execução e avaliação. Ao primar pelo desenvolvimento de habilidades e competências, as condições objetivas se voltam ao que Davidov (1988) compreende de manutenção dos princípios didáticos e da estrutura tradicional da educação já consolidada no Ensino Médio formal. Ou seja, ao melhorar as condições para o desenvolvimento do ProEMI não significa que se trata de um projeto com uma nova concepção de mundo e de sociedade. Trata-se apenas de uma experiência que, na atualidade, caminha por terreno infértil, dada a aprovação das DCNs. Portanto não traz uma perspectiva abrangente, mas algo mínimo que deixa à margem das mesmas condições – por exemplo, o aporte financeiro por parte do estado – a maioria das escolas públicas.

A sustentabilidade das reformas, por meio das políticas públicas, ressalta Nunes (2002), permeiam a racionalidade instrumental. Elas comprovam, muitas vezes, a redução do papel do estado nas áreas sociais e educacionais. Também, apontam para muitas mediações e contradições entre o discurso oficial apresentado para os professores e as reais condições enfrentadas no ambiente escolar. Isso porque, muitas vezes, não estão previstas no discurso oficial, mas sim nas condições materiais e técnicas presentes nas escolas, contrapondo também com a complexidade social, cultural e política de toda atual estrutura institucional de estado. Trata-se de um alerta para a frágil qualidade da educação, tendo como enfoque as condições do trabalho docente e em sua motivação, como sujeito da atividade de ensino.

Isso se conforma às prescrições de Medeiros e Sforini (2016) e Saviani (1991) de que as transformações ocorridas nas condições de trabalho do professor estão diretamente vinculadas ao movimento das formas capitalistas de produção. Mesmo que as orientações governamentais apregoem a autonomia do professor – por exemplo, escolher metodologias mais adequadas pertinentes aos interesses dos estudantes – para atuar na atividade de ensino escolar, ela perde o sentido de possibilidades efetiva de voltar-se à superação das relações sociais. Afinal, elas estão impregnadas dos seus próprios impeditivos.

Nesse sentido, Mészáros (2005) é mais enfático e rechaça as reformas educacionais que se apresentam como inovadoras, mas, efetivamente, se propõem a tangenciamentos operativos que não abrangem as estruturas essenciais da sociedade. Para o autor, essas reformas educacionais não atacam as causas fundamentais, apenas remediam os efeitos perturbadores da ordem produtiva. Ao se “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Desse modo, o Estado, ao estabelecer as condições de trabalho do professor e as orientações para o desenvolvimento das ações pedagógicas, traz subjacentemente uma concepção de qualidade de ensino. Por sinal, uma finalidade esperada por todos os professores. Nas entrelinhas das orientações e ordenamentos do ProEMI, tal concepção se apresenta não como algo ideologicamente posto. Em vez disso, especifica em habilidades e competências como se elas não traduzissem uma ideologia pertinente ao entendimento de determinada corrente pedagógica.

Esse caráter ideológico, de pretensa neutralidade, é revelado quando os professores apontam as limitações que interferem nas possibilidades de atuação do docente, como se elas fossem naturais e desprovidas de propósitos. Por exemplo, eles parecem admitir como uma consequência imprevisível, normal, as limitações do Programa que comprometem todas as ações da atividade pedagógica, tais como: o número excessivo de alunos nas classes devido às limitações do espaço físico e o valor financeiro repassado inferior ao previsto (Quadro 17, p. 171, Quadro 19, p. 173). De acordo com Saviani (1991), esses aspectos limitantes, como esses dois apontados pelos professores, não são pontuais e despreziosos, pois se constituem em condições objetivas para o desempenho dos indivíduos da atividade pedagógica. E, como tal, não poderia de modo algum serem negligenciados pelo Estado.

Enfim, as limitações anunciadas pelos professores não se tratam de um descuido ou algo de ocorrência normal, como ingenuamente eles dão a entender. Em sua essência, elas manifestam uma influência que dificulta as potencialidades pedagógicas do professor, isto é, submete-lhes às circunstâncias desfavoráveis (SAVIANI, 1991). Dito de outro modo, as limitações colocam em jogo as condições essenciais que se originam no processo de formação para que o professor entre em Atividade de Ensino.

Nessa perspectiva de análise, vale salientar que todas as ações da Atividade Pedagógica desenvolvida no ProEMI estão à mercê das condições objetivas/subjetivas em unidade. Como dito anteriormente, as condições objetivas trazem fortes componentes do processo de formação dos

professores. Por sua vez, as objetivas englobam tudo aquilo que o sistema educativo dispõe e orienta para a atuação do professor, inclusive as limitações explícitas e implícitas.

Segundo Leontiev (1978a), elas são carregadas de significados produzidos historicamente pela humanidade a respeito de uma determinada prática, no caso, a pedagógica. As condições, por se constituírem no processo histórico e atenderem aos determinantes sociais, também são componentes essenciais para que o professor atribua sentido pessoal a respeito da Atividade de Ensino e Estudo. Desse modo, o professor atua movido não por necessidade e motivo inteiramente subjetivos, mas se confluem com relações objetivas peculiares ao próprio Programa, por consequência da vinculação entre a sua atividade e o fim objetivo das ações. No caso dos professores entrevistados, o fim é ensinar os conceitos de suas respectivas disciplinas curriculares aos estudantes do Ensino Médio, de um modo que seja considerado inovador. Ensino este, como antes mencionado, que requer, no mínimo, três ações: organização (planejamento), execução e avaliação. Cada uma delas se efetivam por determinadas operações que, de acordo com Leontiev (1978b), são ações que, em outros momentos, foram apropriadas pelos sujeitos (na particularidade do presente estudo, os professores), que se tornaram conscientes e, por decorrência, se constituem em condições reais, objetivas, para o desenvolvimento de uma nova ação. Portanto são as operações que efetivam todo processo da atividade e traduzem a relação histórico-cultural entre o objetivado e a apropriação necessária ao seu desenvolvimento. No contexto do ProEMI, tal relação – objetivado/apropriação está mais intimamente atrelada e exigida na ação de organização do ensino mediada pelo seu currículo e suas normativas.

É no âmbito da referida mediação que se apresenta o conteúdo de algumas operações que se fazem presentes, tanto na ação de organização de ensino quanto da execução. Essa concomitância revela que uma mesma operação, conforme Leontiev (1978b), pode se apresentar em diferentes ações. Todos os 18 professores – uns com mais, outros com menos intensidade – reconhecem que o ProEMI traz um conteúdo novo nas operações: a sua natureza de incentivar práticas pedagógicas diferenciadas e/o inovadoras para a melhoria da atividade de ensino e, com isso, para a aprendizagem dos alunos. Eles citam como conteúdos essenciais das operações: a coletividade no planejamento (Quadro 10, p. 167), a interdisciplinaridade (Quadro 13, p. 169; Quadro 15, p. 170; Quadro 18, p. 172), bem como as características de dinamicidade e motivadoras das metodologias (Quadro 14, p. 170). Ainda, salientam a importância e necessidade do conteúdo científico, desde que tratados com algo interessante e aplicável na vida dos alunos (Quadro 18, p. 172).

Davídov e Slobódchikov (1991) admitem que o ensino é orientado não apenas por necessidades, motivos, condições objetivas e subjetivas, mas também, por princípios. Estes coordenam as reais pretensões do ensino que conduzem à permanência de um determinado modo de organização de ensino, que eles denominam de *pedagogia estancada* (tradicional), ou se pretende uma educação inovadora com fundamentos de uma *pedagogia colaborativa* (desenvolvimental).

Assim, quando os professores declaram a cientificidade do conhecimento como um dos conteúdos das operações estipuladas pelo ProEMI, a referência norteadora pode ser o “*princípio da cientificidade*”, que se afina a uma compreensão tradicional ou inovadora. Algumas adjetivações acrescentadas – no projeto e reproduzidas nas repostas dos professores no questionário – ao conhecimento científico dão pistas de que se trata do princípio tradicional no entendimento tradicional. Essa afirmação recebe argumentos em manifestações, entre outras, em expressões como: os conhecimentos devem ser algo interessante e aplicável na vida dos alunos (Quadro 13, p.169); aulas laboratoriais, saídas de estudos, pesquisas de campo, trabalhos práticos (Quadro 14, p. 170); relacionar os conteúdos curriculares com o cotidiano do aluno, melhor aperfeiçoamento de algumas habilidades físicas e cognitivas dos alunos (Quadro 18, p. 172); aplicação do conteúdo na prática, que possibilite para o aluno experimentar o aprendizado mais diferenciado e significativo (Quadro 19, p. 173).

Segundo Davidov (1988), essas expressões qualificativas são jargões da pedagogia tradicional. No caso de elas serem reproduzidas pelos professores sem trazer à tona qual o conteúdo de que elas tratam, dão as credenciais de que se trata do empírico, predominante nos sistemas de ensino da atualidade.

Davídov e Slobódchikov (1991) questionam o princípio da cientificidade como compreende a escola tradicional, isto é, em um sentido eminentemente empírico. As generalizações e abstrações se baseiam na comparação de coisas formalmente iguais. No processo de apropriação de um conceito, a referência de análise das tarefas propostas aos estudantes, centram naquilo que eles têm condições de, quase que espontaneamente, observar e comparar. Por isso, elas têm de se familiarizar e não exigir esforços intelectuais, o que pode ser uma característica para que o ensino e a aprendizagem se tornem mais interessantes como pretende o Ensino Médio Inovador.

Para esses autores, o *princípio da cientificidade* tem outra finalidade na educação desenvolvente – entendida como aquela realmente inovadora – que é o teor teórico, além de empírico, dos conceitos. O que requer não a mudança apenas do método, como subtende-se nas preocupações do ProEMI,

mas também de conteúdo, o teórico, que supera o empírico. A apropriação dos conceitos científicos teóricos requer análises tanto das suas vinculações essenciais quanto da sua função no sistema nos quais eles se inserem. Para tanto requer um método peculiar de reflexo mental da realidade, qual seja o de ascensão do abstrato ao concreto. Nesse movimento de pensamento se entrelaçam a formação das abstrações e generalizações do tipo teórico.

Davídov e Slobódchikov (1991) são enfáticos ao afirmarem que a autenticidade do referido princípio está relacionada à mudança do tipo de pensamento que projeta todo o sistema educativo que é: a formação, desde o momento que a criança ingressa, nos primeiros anos escolares, dos fundamentos do pensamento teórico. Essa é a base de toda a atitude criativa do homem diante da realidade.

À condição imposta pela empiria dos conceitos, como propõe o ensino tradicional, agrega-se e conserva-se o *princípio da sucessão*, cuja preconização é de que, na passagem de um para outro nível de ensino, não se pode perder de vista a vinculação com o anterior. O qualitativamente diferente ocorre somente no que diz respeito à quantidade e à complexificação dos conceitos. Por exemplo, ao adentrar no primeiro ano escolar, a criança é imersa em uma continuidade das experiências da Educação Infantil. Do mesmo modo, o estudante, ao ingressar no Ensino Médio, deverá encontrar alguns conceitos diferentes em relação ao Ensino Fundamental, mas permanece o mesmo conteúdo, o empírico, e com o mesmo modo de expô-los didaticamente.

Para Davídov e Slobódchikov (1991), esse princípio tradicional é substituído na nova pedagogia pelo princípio da *atividade de estudo*, que confere um caráter teórico para a aprendizagem do estudante e, também, muda qualitativamente o conteúdo e o método da atividade do professor. Isso acontece desde o ingresso de uma criança no primeiro ano escolar. A escola está preparada para que a criança sinta que tudo é novo, isto é, que mudou totalmente a peculiaridade dos conhecimentos recebidos na experiência pré-escolar e nas relações cotidianas, pois conteúdo e método se voltam à apropriação dos conceitos científicos em seu teor teórico. Nos níveis mais avançados, as mudanças acontecem qualitativamente em relação ao conteúdo dos cursos e aos métodos de trabalho, por exemplo: introdução do método axiomático de exposição, o enfoque investigativo do material etc.

Do mesmo modo, nos graus superiores, a forma e o conteúdo dos conhecimentos, bem como as condições para sua apropriação estarão organizados qualitativamente – não quantitativamente – de modo diferente. Davídov e Slobódchikov (1991) chamam atenção para o fato de que as diferenças entre os distintos níveis de ensino são as qualitativas, pois o ensino

desenvolvimental requer a estruturação do sistema integral. Eles afirmam que a relação do qualitativamente diferente trata-se da autêntica dialética, tanto do desenvolvimento quanto da sua própria teoria.

Outro princípio tradicional, “da acessibilidade”, também se manifesta em indicações de professores, tais como: “Aulas mais coerentes com as *necessidades dos alunos*, devido aos projetos desenvolvidos *respeitarem a realidade* de cada turma” (Quadro 14, p. 170); “Temos alunos com *perfis diferentes* na escola, sendo importante ter as duas modalidades de ensino” (Quadro 16, p. 171); “O professor tem objetivos mais claros que levam sua prática ficar *mais realista com as necessidades dos alunos*” (Quadro 19, p. 173). Respeitar as necessidades dos alunos traz a convicção de que o ensino deve ser organizado de modo tal que somente utilize as suas possibilidades psíquicas já formadas e existentes. Por consequência, limita-se o conteúdo do ensino e as devidas exigências ao nível de desenvolvimento atingido quase de modo espontâneo. Isso nega a natureza histórica concreta das possibilidades do estudante, bem como do autêntico papel do ensino para o desenvolvimento do aluno (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Para que uma educação seja inovadora no sentido de Davíдов e Slobódchikov (1991), é necessário que o princípio tradicional da acessibilidade dê lugar ao *princípio da educação capaz de se desenvolver*, que requer uma organização pela qual é possível direcionar os ritmos e conteúdos de desenvolvimento das capacidades e da personalidade do aluno. Em síntese, sua premissa básica está na afirmação de Vygostsky (2000) que a aprendizagem antecede e é propulsora de desenvolvimento.

O princípio tradicional *do caráter consciente* também tem manifestação nas respostas ao questionário dos professores, em afirmações como: “Melhor capacidade de relacionar a teoria com a prática” (Quadro 9, p. 166); “Possibilidade real de relacionar os conteúdos com sua aplicação prática” (Quadro 14, p. 169); “Trabalhos práticos” (Quadro 15, p. 170); “Relaciona os conteúdos curriculares com o cotidiano do aluno” (Quadro 17, p. 167); “Realmente é possível dar aplicação do conteúdo na prática” (Quadro 19, p. 171).

O princípio do caráter consciente, segundo Davíдов e Slobódchikov (1991), mesmo se apresentando contra a memorização mecânica e dos preceitos diáticos da escolástica, traz compreensão articulada ao conhecimento e ao pensamento empírico. Em sua tese na qual ao estudante deve-se oportunizar que “aprenda e compreenda o que aprende”, o termo compreendido traz dois significados para o ensino tradicional: o primeiro deles é que o conhecimento deve ser apresentado ao estudante na forma de abstrações verbais claras; o segundo é que cada abstração verbal deve ser apresentada aos alunos correlacionada a uma imagem sensorial bem definida

e exata, isto é, com exemplos concretos e ilustrações. Mas, Davídov e Slobódchikov (1991) dizem que o maior paradoxo do princípio do caráter consciente é dar a entender que os conhecimentos estão separados dos procedimentos de sua aplicação. Está, pois, sempre advertindo da necessidade de unir os conhecimentos e sua utilização, isto é, o compromisso do ensino é reunir o que está separado. É essa a preocupação do Ensino Médio Inovador e que os professores entendem como um dos benefícios trazidos pelo programa, como mostram as suas cinco manifestações anteriores.

De acordo com Davídov e Slobódchikov (1991), a nova educação se opõe ao princípio do caráter consciente com a adoção do *princípio da atividade* como meio de estruturação, conservação e uso do conhecimento teórico no ambiente escolar. Fundamenta-se na premissa da lógica dialética de que a realidade de todos os conhecimentos não se fixa nas abstrações verbais. Pelo contrário, eles se encerram nos procedimentos da atividade do sujeito cognoscente. Este é quem transforma os objetos e estabelecem os meios (ações e operações) necessários às referidas transformações, que são os componentes essenciais dos conhecimentos como sua envoltura verbal.

Nesse âmbito, ainda vale dizer que o conteúdo das operações que desencadeia as ações do ProEMI também traz manifestações do princípio tradicional do *caráter visual*, que se justificam em afirmações dos professores como: “Práticas em Laboratórios, Saídas de Estudos, Uso de Mídias” (Quadro 6, p. 165), “Trabalhos práticos” (Quadro 15, p. 170), “Aulas mais atrativas com diversidade de práticas pedagógicas e matérias, saindo da exclusividade do livro didático” (Quadro 18, p. 172). Essas três ponderações afirmativas atendem aos seguintes pressupostos do referido princípio: a aprendizagem de um conceito está no aspecto sensorial que se fixa nas propriedades abstratas externas, sensorialmente dadas pelo objeto. Traz, pois, a orientação peculiar ao sensualismo unilateral. Por decorrência, legitima conteúdo e método de ensino que projeta e forma, nos estudantes, o pensamento empírico, pois imprime a passagem do particular para o geral (DAVÍDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Em contraposição ao princípio do caráter visual do ensino tradicional, Davídov e Slobódchikov (1991) propõem o *princípio do caráter objetual*, que requer as ações específicas reveladoras do conteúdo teórico do conceito a ser desenvolvido/apropriado pelos estudantes. Para tanto, as tarefas e as respectivas operações de cada uma das ações são elaboradas de modo tal para que os estudantes descubram o conteúdo general – a relação genética essencial – do conceito que se torna a referência em todo o desenvolvimento do pensamento conceitual e sua identificação em manifestações particulares. O movimento se caracteriza pela necessidade de passar do universal ao

particular. Davíдов e Slobódchikov (1991) compreendem o universal como a conexão geneticamente inicial do sistema em estudo que, em seu desenvolvimento e diferenciação, gera toda a sua concreticidade. Os autores chamam a atenção para que se distinga o universal da igualdade formal – a propriedade comum a todos os objetos – caracterizadora do conceito empírico.

O conjunto dessas manifestações dos professores, coincidentes com os princípios didáticos da escola tradicional, aponta que o conteúdo das operações das ações – planejamento, execução e avaliação – não são condizentes com a educação inovadora, como compreende o ensino desenvolvimental. São poucos, exceções, os professores que percebem as limitações do Programa em relação à inovação, ao expressarem: “É diferenciado, mas não inovador; Em geral, não é possível aplicar uma ampla inovação tecnológica na escola, devido aos poucos recursos financeiros, não é possível vivenciar tudo que é planejado” (Quadro 19, p. 173).

Essas exceções de argumentos, que colocam em dúvida o pretensão caráter inovador do ProEMI, se avultam e se totalizam, quando das respostas referentes à questão que tratava das dificuldades na implantação efetiva do Programa. A esse respeito, as sínteses das ideias de todos os professores se apresentam no (Quadro 17, p. 171), quais sejam: “Escassez de formação continuada para os professores do ProEMI durante todo o processo de implantação e desenvolvimento”; “Dificuldade de colocar em prática as atividades planejadas nos planos de cursos”; “Acompanhamento superficial da coordenação do ProEMI nas escolas”; “Inviabilidade em alguns momentos de desenvolver o planejamento devido a condições físicas da escola ou pouco recurso financeiro quando se tem um maior o número de aluno no Projeto”; “Resistência de alguns professores em implantar o ProEMI na escola, ou em trabalhar com essas turmas”; “Dificuldade de manter os alunos matriculados no ProEMI durante os três anos do Ensino Médio, devido às necessidades de trabalhar desses”.

Tais manifestações unânimes tocam em pontos cruciais que impossibilitam o desenvolvimento da própria atividade pedagógica em base teórico-científica. Observa-se que os professores não foram envolvidos em processo de formação continuada que os colocasse em ação de estudo do Programa e da sua base teórica. Além disso, não há um acompanhamento efetivo da coordenação. Essas duas dificuldades são expressões de que os professores caminham com base em interpretações empíricas, ou seja, por aquilo que o Projeto e as orientações governamentais apresentam, mas sem uma discussão da base teórica que as fundamente. Isso se fragiliza ainda mais quando há, embora a minoria, professores que: nunca leram algum

documento e outros que recebem informação de colegas, além de alguns que resistem à implementação do Projeto.

A base empírica em que se alicerça a atividade dos professores faz com que eles deem um tom de culpa àqueles alunos que não conseguem permanecer no ProEMI – que requer tempo integral – pela necessidade de trabalhar e ter um salário para auxiliar na renda familiar ou para a própria subsistência. Ou seja, ela produz entendimento a partir da aparência de fatos, em vez da causa essencial do abandono dos alunos, que está nas relações sociais de produção e não nos estudantes em si.

Vale salientar que as dificuldades permitem anúncios, por parte dos professores, de restrições a uma verdadeiramente inovação e de que está se colocando uma nova roupagem na educação tradicional. A essencialidade do tradicional, do pensamento empírico, em vez do inovador, recebe outro argumento quando em momento algum os professores fizeram menção a questões teóricas de qualquer tipo de conceito, por exemplo, concepções de: inovação, interdisciplinaridade, aprendizagem, currículo, avaliação, atividade etc.

A sustentabilidade política para as reformas educacionais é um processo muito complexo. Exige abordagem que envolve estudos dos diversos níveis presentes nas relações de poder dentro e fora da escola. Também, confronta diariamente a realidade com as possibilidades materiais, técnicas, psicossociais e políticas da instituição pesquisada. Foca na lógica econômica, subjacente ao discurso do estado, dando-lhe outro sentido e outra direção de inovação. Por decorrência, acarreta no desdobramento deste processo nas escolas, que não são uniformes, pois há atuação dos agentes escolares para a melhoria da qualidade de ensino. Contudo, provoca um questionamento em relação às contradições entre a proposta para o ProEMI e as exigências dos órgãos centrais, principalmente, em relação às precárias condições existentes nas escolas públicas gerenciadas pelo poder governamental, nas esferas federal e estadual como vimos no ProEMI.

Para Nunes (2002), torna-se necessário ocorrer a resistência ativa por parte dos professores, quando esses comprometem-se com a transformação das condições do ensino e a efetiva aprendizagem dos alunos. Para tanto, requer que se questione os fundamentos da reforma, a fim de que se efetive a coerência entre o discurso oficial da qualidade do ensino e das condições objetivas representadas por recursos disponíveis na promoção de uma inovação como propósitos para o Ensino Médio.

A busca por uma verdadeira organização do ensino que vise à inovação, conforme Vázques (2007), é indicadora das possibilidades de um ensino e, por extensão, de uma aprendizagem dos estudantes, que supere o convencionalismo da atualidade e os adendos ao que já está posto. Para tanto, conforme Davidov (1988), há de se ter clareza da relação entre o objeto idealizado e o concretizado que dá movimento e caracteriza uma qualificação da atividade pedagógica, em relação ao ensino tradicional.

Se considerarmos que o ProEMI, no estado de Santa Catarina, tenderia necessariamente a se articular com a base teórica Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental, então a inovação pretendida teria de ser com esses fundamentos. Sendo assim, toda a dinâmica teórico/prática do processo de organização do ensino deveria ter como finalidade/tarefa central o desenvolvimento do pensamento teórico de todos os envolvidos na Atividade Pedagógica. É para tal finalidade que se dirigiria a tomada de decisão dos professores sobre a escolha das ações planejadas e dos seus modos, operações, de executá-las. Há, portanto, de acordo com Davidov (1988) um motivo, no caso o novo, alicerçado no conteúdo teórico que desencadeia a atividade de ensino objetivada na apropriação dos conceitos científicos para o desenvolvimento do pensamento teórico pelos estudantes (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017). Estar em atividade de ensino, fundamentada nesse contexto teórico, é reveladora de uma consciência, por parte do professor, das condições objetivas de vivenciar uma prática pedagógica significativa, indicativo de que a atividade está carregada de sentidos e significados para as pretensões do que se considera uma educação de qualidade como é abordado por Davydov e Markova (1987), Davidov e Slobóchikov (1991) e Davidov (1988).

Nessa abordagem, o ensino é entendido como gerador de desenvolvimento em bases teóricas, não somente do estudante, como também do próprio professor. A relação essencial que caracteriza o novo, o inovador, da organização da Atividade Pedagógica, na perspectiva do ensino desenvolvimental, é o pensamento teórico com os fundamentos dos conceitos científicos, garantidos pelos seus princípios didáticos, antes elencados na presente seção. Essa condição dinâmica se constitui em um processo transformador e em instrumento de desenvolvimento humano. E, como consequência, forma no professor a consciência de uma prática social situada em um período histórico, que possibilita-lhes a atribuição de novas significações e sentidos pessoais a respeito das limitações e importância da educação para as transformações sociais (DAVIDOV, 1988).

Além disso, Davidov e Slobóchikov (1991) e Davidov (1988) afirmam que o ensino organizado sob a orientação e fundamentos dos princípios didáticos da nova pedagogia, a colaborativa, tem mostrado

experimentalmente a sua importância, bem como a diferença em relação aos princípios da pedagogia estancada. O professor, em sua atividade de ensino, busca os meios necessários para colocar o aluno em atividade de estudo, o que lhe proporciona um salto qualitativo na apropriação da cultura, isto é, dos conhecimentos mais elaborados no processo histórico de desenvolvimento da humanidade, os conceitos científicos, com seu conteúdo teórico.

Nesse sentido, Davídov e Slobóchikov (1991) acrescentam que a aplicação na íntegra dos novos princípios didáticos possibilita que se determinem os traços peculiares da escola futura. Além disso, garante as condições para que a formação do pensamento teórico seja a norma e não a exceção, como se observa na escola atual.

Vale reafirmar que não é a perspectiva inovadora de ensino desenvolvimental que move a Atividade Pedagógica dos 18 professores entrevistados. Para eles, o maior diferencial do Programa Ensino Médio Inovador se assenta em operações e tarefas particulares com conteúdo de base empírica, pois a apropriação dos conceitos, pelo alunos, ocorre por meio de: atividades práticas e interdisciplinares, aulas laboratoriais, acompanhamento pedagógico, saídas de estudos, pesquisas de campo e oficinas pedagógicas (Quadro 15, p. 170).

Essas operações são concebidas pelos professores como inovadoras em comparação com o que desenvolviam quando atuavam no Ensino Médio regular, principalmente porque elas agora: são discutidas coletivamente; recebem recursos financeiros, mesmo que insuficientes, administrados pela escola; melhoram as condições materiais para a execução do que denominam de metodologias alternativas.

Elas são a base da dinâmica do Projeto, que interfere no modo de ser e, por consequência, também provocam mudanças visíveis nos alunos, no que diz respeito: ao relacionamento interpessoal, à motivação, à participação, ao interesse, à organização, à relação dos conceitos com a prática, à autonomia e à criticidade (Quadro 10, p. 167 ; Quadro 18, p. 172). Além disso, 16 professores dizem que os estudantes que participam do ProEMI apresentam: “Melhor interação e rapidez de resoluções de problemas durante os trabalhos em grupos”; “Maior iniciativa em busca do conteúdo escolar, sem a solicitação do professor”; “Melhor capacidade de relacionar a teoria com a prática”; “Criticidade e participativos durante os trabalhos propostos” (Quadro 9, p. 173).

Para os professores, a disposição dos escolares para a atividade de estudo facilita e incentiva a atuação na Atividade Pedagógica, pois a “aproximação entre aluno e professor é maior” (Quadro 16, p. 171). Essa não

é a realidade encontrada nas instituições de ensino oficiais, pois as condições objetivas são limitadas para que ocorra outro modo de organização do ensino. Tal precariedade, segundo Saviani (1991), se constitui como realidade concreta que existe independentemente da consciência do sujeito particular, o professor.

Sendo assim, o professor é levado a tornar-se flexível e reflexivo para promover novos procedimentos do gerenciamento do seu trabalho. Para tanto, a condição é que ele realmente esteja comprometido com a formação de um profissional com responsabilidade e criatividade, responsável pela real implantação do ProEMI. São essas credenciais que geram o impacto almejado, definido como a qualidade do seu trabalho e das relações sociais da escola, mesmo em um meio de precariedade e obstáculos à sua implementação. Isso ocorrerá num movimento pedagógico que oscila entre a necessidade e a perspectiva de melhoras, que propiciará soluções didáticas oriundas do reconhecimento de que é difícil de realizar uma mudança linear com avanços, bem como contornar os retrocessos. É nesse movimento movido por contradições que se apresenta a possibilidade de organização da atividade pedagógica, afetadas pelas mudanças, com autonomia e qualificação permanente. Aqui, reside a possibilidade para que algo novo aconteça e aconteça a tomada de consciência dos principais problemas e, por consequência, encontre os meios de atenuar as falhas detectadas, bem como o despertar da verdadeira aprendizagem adequada aos objetivos do ProEMI (NUNES, 2002).

Importa enfatizar que a inovação a que se referem os professores toma como parâmetro as condições objetivas na relação entre a atuação no Ensino Médio regular e no Programa. Ainda mais, centra-se basicamente no método e não no conteúdo, isto é, na possibilidade de dinamizar e diversificar as operações que os colocam – também os estudantes – em movimento diferente na Atividade Pedagógica peculiar ao ProEMI. As operações mais destacadas pelos 18 professores como inovadoras são: a obrigatoriedade de planejamento semanal; interdisciplinaridade; a introdução dos macrocampos – que, na atualidade foram substituídos pelos Campos de Integração Curriculares – que direcionam o trabalho pedagógico; o uso de equipamentos tecnológicos e outros materiais (Quadro 18, p. 172).

Nesse sentido, os professores ainda destacam que, ao inserirem-se no ProEMI, suas práticas de ensino tiveram de ser diferenciadas do ensino regular. Ou seja, foram movidos por um *motivo eficaz* (LEONTIEV, 1978 b): atuar de modo diferente do até então vivido em termos pedagógicos. O desenvolvimento das ações e operações são de um modo tal que os alunos do Programa percebem a diferença entre as duas modalidades de ensino e mesmo em relação ao seu Ensino Fundamental. Portanto as operações da

Atividades são concebidas como motivadoras para que os estudantes se mantenham matriculados no ProEMI, pois têm a oportunidade de desfrutarem de diferenciais como: interdisciplinaridade, aulas práticas, aulas laboratoriais, saídas de estudos e oficinas pedagógicas (Quadro 15, p. 170). Essas operações pertinentes às ações de planejamento e execução não são desenvolvidas no ensino regular devido à falta de recursos financeiros e menor carga horária das disciplinas. Para os professores, esse diferencial é revelador da importância de uma estruturação mais complexa do processo educativo. Nesse sentido, a compreensão deles entra em consonância com Vygotsky (2003) ao considerar que a educação, por ser um ato humano complexamente estruturado, se constitui em uma intervenção planejada, com objetivo consciente de gerar a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo.

Portanto as manifestações dos professores, em sua maioria, revelam que – apesar das dificuldades e efeitos, como analisado anteriormente – há uma boa organização de ensino, dadas as condições objetivas e subjetivas. Porém não se evidencia a revelação da relação essencial (DAVIDOV, 1988). Por isso a análise até o momento dá apenas a condição de inferir que a essencialidade do caráter inovador, como dito anteriormente, está na forma e não no conteúdo. Mais especificamente, está em algumas operações do modo de organização do ensino que reflete em sua execução.

Contudo, não se pode negar que cada professor está em atividade de ensino. Afinal, ele é movido por uma intencionalidade, a partir de suas necessidades e anseios condizentes com o estabelecido pelo Programa, bem como dispõe de determinadas condições, que lhe permitem a análise da interconexão entre a sua atividade (ensino) e a do aluno (estudo). Ou seja, há uma objetivação da atividade pedagógica (EUZEBIO FILHO, 2010): o ensino e a aprendizagem.

Também é incontestável que eles apontam a existência real da distinção entre o denominado Ensino Médio regular e Ensino Médio inovador. Há, pois, um reconhecimento, por parte da maioria, de que as ações e respectivas tarefas e operações propostas pelo ProEMI, bem como o desfrute das suas condições objetivas – por exemplo, o uso dos recursos financeiros disponibilizados – se efetivam e se comprovam em suas práticas diárias.

Da mesma forma, estão em atividade – e talvez com prenúncio teórico de inovador, em vez de empírico como a maioria – aqueles pouquíssimos professores que questionam o caráter inovador e de que com a simples implantação de um determinado programa de políticas públicas tudo estará resolvido ou contemplado. Esse questionamento é pertinente ao se considerar a relação ou ligação entre o motivo e o fim das respectivas atividades desenvolvidas no ProEMI e no ensino regular. Ambas têm os mesmos

motivos (LEONTIEV, 1978a): *o compreensível*, o salário que proporciona as condições de subsistência do professor; *o eficaz*, a aprendizagem dos estudantes. Mas qual é o fim da atividade em ambos os cursos? Implicitamente, nas respostas dos professores, subentende-se que é a formação dos estudantes de modo que deem sentido à relação entre os conceitos apropriados e sua aplicação na prática. A diferença entre ambas é que, no Programa, ocorre com algumas operações diferentes. A questão é: qual a prática em que serão aplicados os conhecimentos? Em função da análise precedente – que mesmo o ProEMI mantém os princípios do ensino tradicional – então é possível dizer que essa prática diz respeito ao bom desempenho para melhor sobrevivência na atual sociedade. Sendo assim, ambas buscam a adaptação e com mais dinamismo dos estudantes no atual modo de sociabilidade. Portanto reafirma-se mais uma vez que atividade inovadora diz respeito apenas ao modo de organização da atividade, mas os motivos e fins são os mesmos.

Ao fazer uma leitura da estrutura da atividade – necessidade, motivo, objeto, finalidade, ação e operação – segundo a teoria de Leontiev (1978a) e Histórico-Cultural, é possível vislumbrar a possibilidade para uma organização do ensino institucionalizada, como é o caso do ProEMI. Porém a condição de seu diferencial é que se estabeleçam os nexos entre esses componentes estruturais da atividade com a mediação dos pressupostos das orientações e normativas que regem um determinado projeto para o qual, aqui, a referência é o ProEMI. Vale reafirmar que o diferencial tem sua essência na inter-relação conteúdo/método que se atrela à tarefa vinculada à finalidade de desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Mas desenvolvimento do pensamento teórico por que e para quê? A referência inspiradora para a reflexão sobre o questionamento é o contexto de surgimento do modo de organização do ensino desenvolvimental e, mais especificamente, aquele proposto por Davýdov e colaboradores, por ser mencionado na Proposta Curricular de Santa Catarina. O novo, o inovador, necessário no ambiente e tempo de Davýdov, era cumprir a tarefa de proporcionar aos cidadãos soviéticos uma educação para um novo tipo de sociedade, de uma outra relação de produção. Portanto o método e o conteúdo estão atrelados a uma matriz teórica, o Materialismo Histórico e Dialético, e à construção de uma nova sociedade. Sendo assim, conforme Davidov (1988), não faz sentido mudar somente o método ou conteúdo, pois uma dicotomização dessa natureza promoveria um trânsito pela atividade de estudo entre o novo e o velho. Isso caracterizaria a permanência no mesmo lugar, com apenas alguns adendos; portanto o “novo” não superaria o velho, dar-lhe-ia apenas uma outra roupagem sem tocar sua base.

Foi com a ideia de “roupagem nova” que um dos professores entrevistado definiu a diferença entre sua atuação no ensino regular e no ProEMI. Para ele, como já foi dito, o que distingue as duas modalidades de ensino é abrangência maior de possibilidades didáticas – diferentes operações – por consequência de verbas disponíveis para o Projeto. Isso implicou no acompanhamento e fiscalização mais de perto que, na certa, direcionou de modo mais visível e compromissado as determinações previstas nos documentos.

Para os demais professores, a prática pedagógica diferenciada do ProEMI está justamente nessas possibilidades decorrentes da autonomia financeira, do direcionamento e do controle em relação às novas operações propostas pelos documentos orientadores e reguladores. São elas que alimentam as necessidades de romper com a tradição ou a rotina do ensino regular. Sendo assim, caracteriza-se no segundo nível de compreensão filosófica de inovação apresentada por Saviani (1980, p. 26), ou seja: “São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados”.

Na articulação entre os posicionamentos diferentes – entre a minoria e maioria dos professores – em relação às possibilidades do Programa, torna-se oportuna a distinção entre transformação, inovação, mudança, ajuste ou melhora e reforma. De acordo com Cardoso (1997), nem toda mudança ou reforma reflete necessariamente uma transformação, pois não tocam nas estruturas que os fundamentam sobre aquilo que se quer transformar. Por sua vez, uma real inovação tem uma intencionalidade bem evidente, que exige um esforço consciente, com a intenção de qualificar os processos educativos. Para Costa (2008), inovação requer um caráter singular e qualitativo das práticas educativas, originadas à nível micro. Porquanto a reforma corresponde à alteração introduzida no microssistema, em vez de algo significativo do processo de ensino. De outro modo, Davidov (1998) e Saviani (1980) entendem que inovação e transformação se articulam e se interferem mutuamente. Ou seja, a inovação que gera transformação e a transformação que gera inovação estão a par das relações essenciais que colocam os indivíduos em movimento para um novo devir no que diz respeito às relações sociais.

Se considerarmos a concepção de Davidov (1988) e Saviani (1980), então é possível dizer que se caracteriza como apenas uma mudança e não uma real inovação no ensino a compreensão daqueles professores, que reconhecem como distintas a atuação nas duas modalidades de ensino. Para esses autores, a educação se transforma qualitativamente quando o professor é consciente de que sua atividade tem uma tarefa e a correspondente finalidade completamente antagônica àquela até então desenvolvida no que

diz respeito às relações sociais. Para tanto, num processo coletivo, ele busca os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades e a melhor qualificação do ensino.

Também é possível dizer que o entendimento dos professores de que essas mudanças proporcionadas pelo ProEMI são inovações tem aproximação com o que Saviani (1980) denomina de níveis de experiências inovadoras. Mais especificamente, tende a se aproximar do processo de construção, denominado de *nível limite inferior*, por não se constituir, ainda, de inovação propriamente dita. Tratam-se apenas de adequações e variações daquilo que já se fazia como rotina. Afinal, quatro professores ressaltam que nem tudo aquilo proposto nos documentos regulamentadores do Programa atende às reais necessidades da escola. Além disso, nem tudo que está registrado no papel efetivamente acontece de verdade no ambiente escolar (Quadro 19, p. 173).

Isso significa dizer que as ações pedagógicas vivenciadas pelos professores ainda não atingiram o nível denominado por Saviani (1980) de *limite superior*, o qual supõe um salto qualitativo que ultrapassa aquilo tido como inovação. Nesse nível, mais do que inovar o ensino, intentam colocar a educação a serviço da revolução social e, assim, a prática pedagógica e o ensino constituem-se inovadores.

Outra possibilidade afirmativa em relação ao que os professores consideram como contribuições do ProEMI é dizer que houve uma “melhoria” do ensino na unidade escolar. Mas melhoria em relação ao quê? Diria que em relação a algumas condições que a escola possuía e que a diferenciavam da grande maioria das escolas públicas estaduais de Santa Catarina. Nesse sentido, vale reportar que ela somente se inseriu no Programa porque preenchia certas exigências: oferecer apenas o Ensino Médio, estrutura física preservada, a maioria dos professores efetivos e com formação superior. Acresce-se, como dizem Medeiros e Sforzi (2016), que, ao se falar na unidade das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da Atividade Pedagógica, entram em cena outros fatores como: as significações advindas da formação do professor e a remuneração. Ou seja, esses fatores já estavam presentes no contexto da escola. Isso significa que a eles foram acrescidos aqueles apresentados pelo Programa. Sendo assim, essa é mais uma razão para se dizer que as vantagens apontadas pelos professores são condizentes com uma “melhoria” no ensino e, portanto, não caracteriza uma introdução de inovação, conforme entende Davidov (1988), Davíдов e Slobóschikov (1991) e no nível quatro da concepção filosófica de inovação definido por Saviani (1980).

Essa “melhoria”, ou nível inferior de experiência inovadora (SAVIANI, 1980), ou “mudança”, dá credibilidade para 16 professores

afirmarem que – se tivessem oportunidade de escolha pessoal – preferirem trabalhar nas condições proporcionadas pelo ProEMI. Além disso, por eles, somente haveria essa modalidade de ensino na escola (Quadro 16, p.171). Tal posicionamento de preferência também se justifica pelas ameaças à escola, que se tornaram fatores motivadores para a decisão de implantação do Programa. São eles: evasão no Ensino Médio, desvalorização da educação pelo seu público alvo e as piores condições de trabalho em relação às oferecidas pelo Programa.

No entanto, dois professores, coerentes com as respostas anteriores de conteúdo restritivo, reconhecem que não é possível essa opção única e apresentam três justificativas: uma delas se refere às condições sociofinanceiras dos alunos que, em sua maioria, precisam estar inseridos no mercado de trabalho; a segunda diz respeito à necessidade dos estudantes, nessa idade, de ajudar nas tarefas do lar; a terceira remete ao perfil mínimo de alguns alunos para cursarem essa modalidade de ensino. Isso porque requer mais tempo de permanência na escola e dedicação aos estudos. Muitos deles dizem que não gostam de estar na escola e de disporem-se aos estudos (Quadro 16, p. 171).

A última justificativa encontra respaldo em Duarte (1993) e Saviani (2012), ao destacarem que a formação no processo educativo escolar também depende do aluno, que recebe influências de uma determinada prática social. Na realidade brasileira, as interferências provêm de uma sociedade de classe que, basicamente, determina as reais condições objetivas e suas limitações para os estudantes do Ensino Médio que frequentam a escola pública. Para a perspectiva Histórico-Cultural de organização da Atividade Pedagógica, essa dinâmica abrangente de interferência nas possibilidades de estudos de alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas influi como condições subjetivas da atividade docente. Por isso é pertinente que alguns professores optem por não escolher somente uma modalidade de ensino, isto é, pensar na condição do aluno.

O exposto conduz a Saviani (2012), ao afirmar que as condições objetivas/socioeconômicas/culturais e as subjetivas formam uma unidade responsável pela orientação e efetivação das ações docentes. Elas influenciam e afetam, positiva ou negativamente, a qualidade da prática pedagógica e da educação. Por extensão, atingem a formação dos jovens brasileiros matriculados no Ensino Médio público, com grandes possibilidades de ser a indicadora das condições financeira e social deles no futuro.

Portanto a atividade de estudo do Ensino Médio se constitui em probabilidade de melhores ou piores condições de vida e profissional no futuro do jovem. Sendo assim, é mais uma manifestação da estratificação

social, decorrente do modo de produção, que supervaloriza determinadas profissões em detrimento de outras. No Brasil, são ínfimas as chances de um estudante da escola pública chegar a uma profissão com maior rentabilidade financeira.

Esse contexto caracterizado por desigualdade de oportunidades, de supervalorização de determinadas profissões e de possibilidade de deter os meios de produção torna-se argumento para a premência de, em vez de melhoria ou mudança, inovação, como concebem Davídov e Slobódchikov (1991), tornar-se um empecilho. Para eles, como já foi referenciado e reiterado diversas vezes, a inovação decorre de uma necessidade de transformação social, que coloca à escola o papel de colocar os conhecimentos produzidos historicamente e as tecnologias como meios para atingir esse fim.

Vale reiterar a explicitação dos professores de que o ProEMI também lhes exigiu – e de certo modo propiciou condições – para que eles organizassem as ações pedagógicas de modo que: os alunos se apropriassem dos conceitos curriculares das diferentes disciplinas, com adoção de tecnologias e outras dinâmicas de operações. Existiu e existe constantemente a preocupação, por parte da maioria deles, para a construção e desenvolvimento de todo o processo do programa que lhes instigou e são cobrados para que: promovam algo novo e desafiem os alunos. Enfim, para que desenvolvessem uma prática pedagógica diferenciada que fosse dinâmica e atraente para os estudantes.

Observa-se, mais uma vez, que todo esse envolvimento dos professores se centra na preocupação com a atratividade da Atividade Pedagógica para que os escolares realmente entrem em atividade de estudo. Novamente se apresenta outro porém: a referência não é a transformação da realidade que gera o desinteresse dos alunos, mas são as causas internas referentes à organização do ensino. Implicitamente, está o pressuposto da escola tradicional de que o desenvolvimento do interesse, da vontade e dos desejos são estritamente questões de organização de ensino, isto é, exclusividade do método que, independentemente de seu tipo, leva à mesma finalidade. Trata-se, pois, de uma questão interna à escola, ao professor e ao aluno e não de natureza social da atividade humana.

Nesse sentido, Davydov (1999) traz contribuições quando trata da estrutura da atividade. Considera todos os componentes teorizados por Leontiev – necessidade, motivo, finalidade, condições e operações – mas, são insuficientes. Para ele, a estrutura da atividade é questão interdisciplinar e não apenas da psicologia. Concebe a atividade como um fenômeno humano de natureza social, pública. Com tal visão é que faz inclusões nessa estrutura. Uma delas é o *desejo* entendido como núcleo básico da necessidade. Por ser

algo novo, ainda carece de estudos que mostrem como ocorre a transformação de um desejo em necessidade, pois eles que constituem as bases sobre as quais funciona outro componente: as *emoções*. Essas permitem que os indivíduos estabeleçam para si tarefas vitais. As tarefas entendidas como unidade de uma meta, objetivo, e as condições para atingi-la, isto é, ela somente é definida pelo indivíduo em determinadas condições. Outro componente acrescido por Davydov (1999) se refere à *vontade*, pois é ela que ajuda os indivíduos, por meio da realização de tarefas específicas, a atingirem os objetivos estabelecidos. A vontade, nesse sentido, vincula-se à execução de um plano com vista à uma meta desejada.

Trazendo a nova estrutura da atividade (DAVYDOV, 1999) para as ações estabelecidas pelo ProEMI (organização, execução, avaliação e reorganização do ensino), vale lembrar que a meta desejada traz um conteúdo bem definido: o teórico. Assim estabelecido, as tarefas galgam-se por novos princípios em vez dos tracionais.

Rumo à finalização da análise, recorro ao alerta de Saviani (1980) para que se esteja atento aos subterfúgios de significados e sentidos referentes à inovação que, muitas vezes, encobrem verdades, mascaram realidades e velhas práticas com roupagens novas. Com isso, não se está dizendo que essa foi a postura dos 16 professores que assumiram as efetivas ações pedagógicas do ProEMI como promotora de um outro modo de estar em atividade no Ensino Médio. Afinal, eles justificam, embora com argumentos de base empírica, o porquê de considerarem que vivenciam um modo de planejar, executar e avaliar um ensino inovador. Seus argumentos são empíricos porque também os são aqueles que justificam a própria proposta do Projeto. Nessa lógica, eles evidenciam todos os benefícios efetivamente proporcionados a eles e aos jovens que entram e permanecem no Programa para a escola.

Para tanto, tomam como parâmetro as limitações do ensino regular – considerado tradicional – que existe concomitantemente na escola e é o modelo oficial em todo o país. Por isso consideram que a tentativa de “mudança” do ProEMI é inovadora, pelas várias possibilidades que já foram expostas, entre as quais vale ressaltar o conteúdo das operações (das ações): o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade etc. Contudo não quer dizer que, para esses professores, qualquer esforço individual ou em pequenos grupos de professores de uma escola, por mais que se diferencie do convencional, lhes parece algo inovador. Esses conteúdos apresentados pelos professores têm um significado e sentido de envolvimento da escola como um todo. Portanto não se trata de um diferencial de aplicação de um mínimo projeto, ou como dito no senso comum “uma experiência”, que devido ao descaso

com a educação acaba parecendo como uma grande novidade ou uma grande contribuição.

Mesmo com suas leituras empíricas, esses professores demonstram um compromisso profissional com a busca de possibilidades para sua prática de ensino na ânsia de encontrarem algo que desperte nos alunos a vontade de: estar na escola, aprender e interagir. Caso não tivessem imbuídos desses propósitos, não teriam optado por atuar no Programa, pois têm a possibilidade de permanecer no ensino regular. Na ânsia de algo para que os alunos vivessem e se desenvolvessem na atividade de estudo é que o Programa se apresentou como a única possibilidade efetiva, oferecida pelo governo do país e do estado.

É bom lembrar que alguns professores pesquisados, contrariamente, reconhecem que o Programa é uma alternativa, mas ainda não uma inovação. Enfim, diferencia-se do tradicional, mas, em regra geral, a inovação do Ensino Médio público não foi alcançada. Tal posicionamento não é uma peculiaridade desses poucos professores, pois Carbonell (2002) considera que a inovação não se introduz por decretos ou leis impositivas, pois não se trata de um produto. Em vez disso, é um processo, uma mudança de atitude que reflete em outra realidade enfrentada no hoje.

E tratando-se de educação, conforme Davidov (1988) e Saviani (1980), requer ações efetivas decorrentes de motivo emergente de uma prática coletiva de intensa reflexão, movidas por um sentimento de inconformismo em relação às determinações sociais que excluem a maioria de se apropriar dos bens culturais produzidos pela humanidade e, por consequência, dos meios materiais de sobrevivência.

Isso significa salientar que a inovação em educação é aquela que promove a transformação nas práticas e concepções dos professores, de modo que considerem o ensino e a aprendizagem um processo ilimitado e aberto que cria condições para o desenvolvimento da criatividade em busca de um outro modo de vida (MACÍAS, 2008). Ou, como afirma Imbernón (2012, p. 97), a “inovação é uma mistura de formação e contexto. [...] requer estreita vinculação com pensar no devir, no vir-a-ser, no que ainda não é, mas possui potencialidade para tornar-se”.

O importante, nesse contexto, é que o ProEMI coloca os professores em movimento de pensamento e ação, ainda que empiricamente, para se apropriarem de conteúdos pertinentes às suas operações até então não proporcionadas. Portanto, as possibilidades e dificuldades provocam o professor a conhecer o significado do seu objeto do conhecimento e suas dimensões presentes na sua vida pessoal, como características subjetivas, com vistas ao desempenho consciente do seu papel social.

O Programa atende a expectativas e coloca-as em outro lugar pedagógico, de modo que, nesse ponto, eles são unânimes em afirmar que, mesmo com algumas parcialidades, ainda assim é diferente e melhor satisfaz às suas necessidades em relação à aprendizagem dos alunos do que o Ensino Médio regular. Cada professor é um agente singular em um coletivo capaz de organizar e qualificar as suas atividades práticas, bem como de interagir constantemente nesse coletivo. Desse envolvimento, existe a possibilidade de resultar na produção de ações significativas peculiares à atividade pedagógica. Afinal, o professor se coloca em movimento de reelaboração e rearticulação da atividade de ensino, que não é linear e, por vezes, contraditório, cercado de obstáculos e crises.

Com tudo a consciência é de que ainda há muito por se produzir, no sentido de um programa inovador com consistência para se promover a qualidade do Ensino Médio público do nosso país num contexto de qualidade social.

REFLEXÕES FINAIS

O culminar desta Dissertação coloca-me em situação de pensamento em que análise e síntese se confundem, se interconectam. Isso é manifestação de entendimento de que a produção da Dissertação – minha primeira pesquisa com a qualidade de ser científica – não ocorreu aleatoriamente, de modo espontâneo, movido por dados eminentemente empíricos, produzidos pelos órgãos dos sentidos. A inspiração e os fundamentos vêm de Davidov (1988) ao afirmar que a unidade análise/síntese é uma peculiaridade do movimento do pensamento humano em situação de investigação, de produção de conhecimento, que também é válido para o processo de apropriação de conceitos. Na verdade, trata-se de um pressuposto do método materialista histórico e dialético de compreensão da realidade.

Como produção acadêmica/científica expôs-me em movimento de pensamento que, segundo Davidov (1988), envolve outra unidade dialética: redução do concreto (caótico) ao abstrato e de ascensão do abstrato ao concreto (pensado).

O movimento de redução do pensamento se revela no primeiro capítulo da Dissertação em que se desenha um concreto caótico, mas que vislumbra abstrações – objeto e problema de pesquisa – direcionado por outra abstração, o tema da pesquisa: *o Ensino Médio Inovador*. Naquele momento, era movida pela confluência entre necessidade, vontade, desejo e sentimentos – peculiaridade de toda atividade humana, segundo Davydov (1999) – de entender as *condições e as indicações de possibilidades e desafios, referentes ao Ensino Médio Inovador, manifestadas na prática pedagógica dos professores* que se constitui no *objeto* de pesquisa.

A conversa sobre esse objeto – com base em experiências pessoais por ter presenciado a implantação desse Projeto governamental em uma escola e em algumas leituras – subsidiou a definição do problema propriamente dito: *o que os professores, atuantes no Ensino Médio Inovador de uma escola da AMESC, indicam como condições geradoras de possibilidades e desafios no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?* Objetivamente, a pretensão/abstração, e como forma de uma necessária delimitação, centrou-se em um indivíduo em atividade (LEONTIEV, 1978a) o professor – por ocupar um importante lugar pedagógico pretensamente novo, o ProEMI. Afinal, qual professor/pesquisador que estuda formação de professores não se sente atraído em investigar docentes envolvidos em um Programa que se apresenta como inovador?

Ouvir esses sujeitos não poderia ser sobre qualquer coisa. O que interessava era entender as suas indicações e reflexões sobre as dificuldades e as possibilidades do Programa.

Essas delimitações colocaram-me em processo de imersão em outro estágio de movimento de pensamento: as abstrações em processo de reflexões, isto é, em ascensão ao novo concreto, o pensado. As primeiras manifestações desse movimento se apresentam no segundo capítulo, espaço em que fundamentei e explicitiei o “como” – método e metodologia – ocorreria a investigação e sua exposição. As abstrações – tema, objeto e problema – começam a ascender ao concreto, pois ocorreram definições concretas, quais sejam: 1) adotar como escola de referência a primeira a aderir e implantar o ProEMI na Região da AMESC, extremo sul do estado de Santa Catarina; 2) envolver todos os professores que, no ano de 2018, atuavam no Programa; 3) usar como instrumento de registro de dados o questionário; 4) legitimar as três centralidades da análise, particularidades dos docentes do ProEMI; fatores que movimentam a Atividade de Ensino no ProEMI; as ações caracterizadoras da Prática Pedagógica inovadora do ProEMI.

Essa ascensão se complexifica nos capítulos 3 e 4, a base teórica, que me permitiu abarcar fundamentos para, aos poucos, superar as apreensões empíricas e caóticas de até então. Naquele estágio da investigação em concomitância com a exposição, caminhava por bases firmes, às vezes dúbias, em busca da efetivação da concretização das abstrações a um concreto. Agora não mais difuso, mas com fundamentos e respaldos em que se confundiam pressupostos teóricos e o olhar para os dados empíricos. Afinal, ali estava expondo os pressupostos e fundamentos do Ensino Médio Inovador: contexto, concepções e percurso, bem como as diferentes visões de inovação. Por se tratar da realidade de um programa denominado de ensino inovador, foi preciso esclarecer alguns de seus aspectos como: condições e recursos disponibilizados por vias legais e de gestão estadual. Também aprofundava entendimentos referentes à teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY) – cuja matriz é o materialismo histórico e dialético – base da teoria da Atividade (LEONTIEV) e do Ensino Desenvolvimental (DAVYDOV).

Os pressupostos dessas três teorias edificavam a compreensão de que os professores estavam em *atividade de ensino* que, em confluência com *atividade de estudo* (dos alunos), constitui a Atividade Pedagógica (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017). Como atividade, tem uma estrutura – necessidade, motivo, objeto, condições para a finalidade, ação, operação (LEONTIEV, 1978), desejo, vontade, sentimentos, tarefas (DAVIDOV, 1988) – condizentes com as especificidades do ProEMI. Tal configuração é determinante na organização do ensino em que entram em cena as interações da tríade aluno-escola-professor, mediadas por orientações e interferência das esferas governamentais e sociais.

A base teórica, portanto, se constituiu no referencial que me proporcionou o entendimento de que, em qualquer circunstância, a prática pedagógica é proposital e intencional. Sua organização traz um componente essencial: instrumentaliza-se para atingir um determinado fim. A intencionalidade manifesta que, independentemente de sua peculiaridade, a atuação do professor não é neutra, além de indicar a concepção de qualidade ensino e, por extensão de inovação. Esta pode se caracterizar como promotora de desenvolvimento humano em bases dos conceitos científicos teóricos, com vinculação à tarefa de transformação social, sinalizado por Vygotsky (2000), Saviani (1982), Davydov e Slobódchikov (1991) entre outros. Ou pode promover nos estudantes o desenvolvimento do pensamento empírico, conforme questionam e denunciam os referidos autores.

Ao evidenciar o movimento de implantação e desenvolvimento do Programa, trazia referência aos aspectos influentes de dimensões sociais e culturais que proporcionariam possibilidades e limitações no processo, principalmente em termos de concepção e finalidades. Por exemplo, vinha à tona a tendência de que a prática pedagógica do ProEMI transitasse por conteúdos diferentes do conhecimento científico: teórico ou empírico. Objetivar, na Atividade Pedagógica, os conhecimentos científicos teóricos requer princípios didáticos pertinentes à pedagogia da colaboração, do ensino desenvolvimental, de fundamentos da teoria Histórico-Cultural. Nesse ponto, estaria a coerência teórica do Programa, na escola em foco, pois tratam-se dos fundamentos conclamados na Proposta Curricular de Santa Catarina.

A concreticidade vai se conformando no quinto capítulo. Nele, a leitura das respostas dos professores e a conversa com a base teórica davam-me as condições para que me sentisse no direito, mesmo com certa ansiedade, de que cumpria, de certa forma, aquilo que fora desenhado para o estudo: analisar condições e as indicações de possibilidades e desafios, referentes ao Ensino Médio Inovador, manifestadas na prática pedagógica dos professores.

Isso porque passei a entender que os professores se submeteram a conviver com limites referentes à atividade pedagógica: excesso de experiência no ensino regular e algo novo ao se inserirem no ProEMI. No envolvimento com o ProEMI, eles buscam certezas inaugurais antes não percebidas. Convivem com evidências de *condições objetivas*, até então omitidas, e probabilidade de relevantes interações e influências sociais, em virtude, por exemplo, dos recursos financeiros serem administrados pela escola, do prolongamento do tempo do estudante na escola e da oportunidade efetiva do planejamento coletivo.

Tratava-se, para eles, de um contexto pedagógico mais dinâmico, no sentido de possibilidade ou não de transformação da realidade da escola. Ou seja, estavam mais propensos a conviver com aquilo que Moura (2016)

considera como finalidade da Atividade Pedagógica: promover a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento dos alunos para que se sintam sujeitos de transformação da realidade social e escolar.

A possibilidade de transformação, para esses professores, não trazia o horizonte de uma nova estrutura social, mas apenas das relações internas do ambiente, como consequência de um outro modo de atuação na atividade de ensino. O contexto era propício para o surgimento de necessidades e conflitos pessoais ou coletivos, peculiares a toda atividade humana (LEONTIEV, 1978a). O diferente – como se apresentava e requeria o ProEMI – era o inspirador de uma prática pedagógica em construção que se move pela animosidade das referidas condições objetivas. Essas – apesar de produções humanas – no âmbito em que se configuram, por si só, não dariam conta de promover o requerido Ensino Médio inovador. Elas adquiriram significado e sentido, para cada um dos professores, em função das condições subjetivas, entre outras, a sua formação docente.

As condições subjetivas são as principais características da primeira *centralidade de análise*, de minhas delimitações para a investigação: **perfil socioprofissional dos docentes**. O grupo de professores assumiu voluntariamente o Projeto proposto pelos órgãos educacionais indutores de políticas públicas para o Ensino Médio. A maioria são mulheres; todos com formação em licenciatura na área específica de atuação; assim também, há pós-graduação em nível de especialização, mas poucos com mestrado. A situação funcional é de professor efetivo. Soma-se a essas condições o tempo de docência acima de dez anos de experiência no magistério e, no ProEMI, a maioria atua por cerca de seis anos.

Portanto, essas características são indicadoras das condições efetivas prévias influenciadoras, positiva ou negativamente, do desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que traduzem a especificidade e singularidade de cada professor dentro de um coletivo, como destaca Saviani (2012).

Contudo, o perfil profissional, as condições subjetivas, também pode determinar algumas limitações e conflitos no âmbito da atividade pedagógica no ProEMI. Isso porque, de acordo com Ramos e Frigotto (2016), os professores trazem concepções distintas elaboradas no processo de formação que podem não ser conciliadoras com os propósitos do Programa. As estranhezas, próprias de quem passa a participar de uma proposta pedagógica que se considera inovadora, também criam dificuldades para as apropriações das próprias orientações e regulamentações previstas nos documentos oficiais.

Nesse sentido, às estranhezas da qualificação profissional somam-se alguns fatores das condições objetivas que, às vezes, estremecem a garantia do bom desenvolvimento do Programa, em conformidade com suas

pretensões. Um deles, apontado nas respostas ao questionário, é a considerável rotatividade de professores nesse tempo de vigência do Projeto. Isso se revela no número reduzidos dos entrevistados que estão desde a implantação, bem como pelo pouco tempo de atuação docente no ProEMI. Acrescem-se, ainda, os professores contratados em caráter temporário, o que não lhes assegura a oportunidade de continuidade do trabalho na escola, bem como na modalidade de ensino.

O exposto faz com que nesse nível de concretude pensada referente ao objeto de estudo passe a admitir os pressupostos afirmativos de Leontiev (1978a), Davidov (1988) e Vygotsky (2000) de que toda a influência na atividade – no caso, a pedagógica – está vinculada às orientações das condições subjetivas e objetivas que, de natureza são sociais, históricas. É com esse olhar que adentro na segunda centralidade de análise: **fatores que movimentam a atividade de ensino do ProEMI.**

No que diz respeito aos fatores facilitadores, um deles se remete ao próprio contexto da escola. Os professores somente ocupam esse lugar social, “ser professor do ProEMI”, porque a escola apresentava as condições objetivas prévias: ofertar somente o Ensino Médio, boa estrutura física e a maioria do corpo docente efetivo. Esta última, conforme os professores, se constitui como aquela de importância para atender o que denominei – com base em Davidov (1988) – de conteúdo das operações das ações propostas pelo Programa, principalmente: a interdisciplinaridade, a relação entre a prática e os conceitos curriculares, a diversificação de técnicas de ensino e a atuação coletiva.

Isso somente é possível por conta de determinadas condições objetivas proporcionadas pelo ProEMI, com destaque para: o aumento no número de aulas, o apoio financeiro atrelado ao Projeto e a dedicação em tempo integral dos estudantes. Elas influenciaram positivamente para a diversificação de estratégias/operações. Além disso, constituem-se em referência de reconhecimento, por parte dos professores, de que o ProEMI oportuniza modos diferentes de desenvolvimento das ações – planejamento, execução e avaliação –, se comparado ao Ensino Médio regular, também ofertado na escola.

Porém nem tudo o que foi anunciado como condições objetivas para a implantação do Programa é cumprido. Nesse sentido é que os professores apontam **fatores que dificultam o desenvolvimento da atividade pedagógica.** Um deles, com indicação unânime, é a escassez dos recursos financeiros, o que impossibilita que coloquem em prática tudo que planejavam, em conformidade com as orientações dos documentos. Acrescenta-se: a falta de acompanhamento da coordenação das esferas governamentais, limitações relacionadas à condição física da escola e a

resistência de alguns professores atuar ou contribuir com a execução Projeto. Esses fatores comprometem a possibilidade de uma execução efetiva do que é previsto no Projeto. Portanto caracterizam-se como pendências e alguns entraves causadores de insatisfações e, acima de tudo, indicadores da necessidade de superação da própria estruturação do sistema de ensino do ProEMI.

As condições favoráveis e as decorrentes desfavoráveis, por si só, não respondem à questão se o ProEMI – com suas tarefas, ações e respectivas operações – é realmente inovador como se autointitula. Isso corresponde à participação dos professores, isto é, se eles estão efetivamente em atividade de ensino, cujos componentes se voltam para a inovação. Entendo que tais questões constituem a terceira centralidade da análise do objeto – **as ações caracterizadoras da prática pedagógica inovadora no ProEMI** – como efetivamente atinge de vez o pensamento concreto pensado, pois sintetiza as reflexões sobre o problema de pesquisa.

Uma análise mais acurada mostra que não são enfáticas as respostas dos professores no que diz respeito às possibilidades inovadoras do ProEMI. Os fatores de referência são algumas condições objetivas que o programa proporciona, principalmente no que diz respeito às ações de planejamento e execução desenvolvidas contínua e colaborativamente, bem como a construção do percurso formativo. Elas são pertinentes ao método, sem referência às finalidades das ações e, nem mesmo às próprias condições subjetivas vindas deles. Na subjacência de suas preocupações, está a preocupação com a atratividade, que as operações previstas no Projeto possa proporcionar para desenvolver o interesse dos escolares pela atividade de estudo.

Para ser inovador, mesmo conforme as pretensões, não poderia dar margem para os professores indicarem limitações de ordem burocrática e financeira, que interferem nas possibilidades de atuação do docente. Entendo que essas limitações trazem um caráter ideológico de pretensa neutralidade que, por sua vez, são admitidas como naturais e desprovidas de propósitos, consequência imprevisível, normal. Entre outras, são citadas: o número excessivo de alunos nas classes devido as limitações do espaço físico e o valor financeiro repassado inferior ao previsto.

O mais evidente, no entanto, é que os professores reconhecem *diferença* em relação ao lugar pedagógico que ocupam atualmente, em relação à atuação no Ensino Médio regular. Contudo é duvidoso afirmar se esse *diferente* representa inovação, pois pode confundir-se com mudança e reforma, conforme a literatura comentada no decorrer da exposição. Se considerarmos que o Projeto do ProEMI, na escola, trazia a premissa – estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação – de adotar a mesma base

teórica – Histórico-Cultural – da Proposta Curricular de Santa Catarina, então é possível dizer que se trata de *mudança*. Essa afirmativa se argumenta pelas referências, basicamente, às condições que atingem os procedimentos de ensino, em detrimento do conteúdo da atividade.

A prioridade explícita ao método traz o indicativo de adoção dos princípios didáticos, considerados por Davydov como sendo aqueles peculiares à escola tradicional (acessibilidade, sucessão, caráter consciente e caráter objetual). Portanto, a consequência de objetivo da Atividade Pedagógica é o desenvolvimento do pensamento empírico. Essa afirmação se justifica ainda mais pela não referência ao conteúdo.

A inovação no ensino e na educação com fundamentos na teoria Histórico-Cultural – que também abrange a Atividade e o Ensino Desenvolvimental – se fundamenta nos princípios da pedagogia da colaboração (cientificidade, atividade, educação que desenvolve, caráter objetual). O pressuposto central que move a inovação nas atividades escolares ultrapassa as questões internas a ela, pois diz respeito à transformação da realidade social premente na atualidade. À escola cumpre o papel de organização da atividade de estudo com fundamento nos conceitos científicos em nível teórico – as produções mais atuais da humanidade – de modo que desenvolva nos estudantes o pensamento teórico. Esse tipo de pensamento, segundo Vygotsky (2000), abre, para os jovens, o mundo da consciência social objetiva e da ideologia social, até então apropriados de maneira incompleta.

O exposto dá o respaldo para dizer que, por melhorar as condições pedagógicas dos professores, não significa que o ProEMI traz uma nova concepção de mundo e de sociedade. Trata-se apenas de uma experiência que, na atualidade, caminha por terreno pouco fértil, dada a aprovação das DCNs. Portanto não traz uma perspectiva abrangente, mas algo mínimo que deixa à margem das mesmas condições – por exemplo, o aporte financeiro por parte do estado – a maioria das escolas públicas.

Vale dizer que a ascensão do nosso abstrato para esse concreto no pensamento foi tão árdua quanto o movimento de redução do concreto caótico para o abstrato. Isso porque, em todo o processo, a preocupação foi com o que os professores dizem e pensam sobre o envolvimento no ProEMI, sem intenção de enquadrá-los em alguma base teórica ou fazer julgamento sobre o seu modo de estar em atividade no desenvolvimento do Programa.

Na verdade, a vontade era de colocar-me no lugar deles e de seus alunos. Na impossibilidade, por decorrência de delimitações necessárias do objeto e problema de pesquisa, esse estar junto com eles se constitui em necessidade de novos estudos. Outros objetos despontam com acompanhamento *in lócus*, como, por exemplo: 1) qual o conteúdo – teórico

ou empírico – permeia as discussões dos professores nos momentos coletivos de organização do ensino; 2) as particularidades e singularidades do pensamento dos estudantes; 3) os efeitos concretos das limitações apontadas pelos professores para o desenvolvimento do ProEMI; 4) estudo comparativo do desenvolvimento do Programa em diferentes escolas para evidenciar particularidades e seus efeitos.

O desenvolvimento do ProEMI foi, ao mesmo tempo, um processo de ruptura e de transição. Sua importância está na sinalização de busca de um ensino médio significativo, diferente e com mudanças de concepções de valores e práticas pedagógicas. A partir dele se apresenta a possibilidade de gerar uma dinâmica de ruptura e de superação, por incorporação, de certos aspectos do passado. Trata-se, pois, da produção de modelos de novas ações, mais adequadas ao processo com características de algo inovador, que se materializa, não só em forma de planejamento, mas levado para uma realidade de possibilidades e aperfeiçoamento contínuo da ação docente.

O ProEMI, para o professor, se traduziu em um sistema provocativo de reflexão, análise e revisão de suas potencialidades, com perspectivas de construção coletiva e contínua, com propostas e práticas pedagógicas inovadoras. Portanto, desenham uma possibilidade de gerar novas demandas educacionais para o ensino médio.

Trata-se, então, de uma possibilidade de superação em relação aos atuais limites da escola na sociedade atual. É um projeto educacional aponta para a reconfiguração da escola e do currículo, diante de um desafio contemporâneo, de produção de novas estratégias históricas para desenvolver percursos complexos e multidimensional. Nesse movimento, um currículo inovador se torna fundamental, pois expressa a intencionalidade coletiva e institucionalizada da educação, a partir da ação pedagógica, com o papel essencial de promoção do pensamento e desenvolvimento na perspectiva, inclusive, de superar os objetivos do ProEMI. O Ensino Médio Inovador assim entendido traz a demonstração de que é possível promover a superação do atual sistema educacional brasileiro. É nesse processo que se proporciona o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento movido por experiências significativas que mobilize os professores como sujeitos do ensino. Por decorrência, emergirá uma organização da atividade pedagógica que dialogue e compartilhe conhecimentos em níveis científicos.

Essas indicações revelam o quanto ainda se tem para pesquisar sobre o Programa, a fim de buscar contribuições e reflexões para que assuma o caráter de inovador, fundamentado nos argumentos de transformação social. E, acima de tudo, se transforme em um sistema educacional, superando o seu caráter experimental.

REFERÊNCIAS

AKKER, V. D. J. Curriculum perspectives: an introduction. In: AKKER, V. D. J.; KUIPER, W.; HAMEYER, U. (Eds.). **Curriculum Landscapes and Trends**. Dordrecht: Kluwer academic publishers, 2003.

APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional**. Versão preliminar. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CP n.º 11, de 30 de junho de 2009. **Institui a proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília, DF: MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília, DF: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192>. Acesso em: 11 out 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 1, de 10 de janeiro de 2013. **Altera os arts. 5º e 35 da Resolução/CD/FNDE nº 6/2010, que estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a Estados, ao Distrito Federal e a municípios dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília, DF: MEC, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem**. Brasília, DF: MEC, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral/ Educação Integrada e (m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira/ mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo**. Brasília, DF: MEC, 2013c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2013d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral/ Educação Integrada e (m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira/ mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo**. Brasília, DF: MEC, 2014.

_____. Casa Civil. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências**. Brasília, DF:

2016a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos n.º 00084/2016**. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017. [2016a]

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de currículos e educação integral/ coordenação geral de ensino médio: Programa Ensino Médio Inovador- Documento Orientador – Adesão – Versão I** –. Brasília, DF: MEC, 2016c.

_____. Portaria n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016d. **[Diário Oficial]** da União. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 out 2018.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2017b.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, A. P. Educação e inovação. **Millenium on Line**, Viseu, 2. ed., n. 6, 1997. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/pce6_apc.htm>. Acesso em: 24 set 2018.

_____. Educação e inovação. **Millenium**, n. 6, mar/2007. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm>. Acesso em: 14 out 2018.

CARVALHO, M. B. **A inovação tecnológica em educação e saúde: um caminho promissor**. Goldbook, 2015. Disponível em: <<http://www.telessaude.uerj.br/resource/goldbook/pdf/41.pdf>>. Acesso em: 15 out 2018.

COSTA, M. L. V. F. **A promoção da inovação e mudança nas escolas de 1º Ciclo em agrupamento, no Coelho de Lourdes**. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) – Universidade Aberta do Brasil. Resende, RJ. 2008. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/61417653.pdf>>. Acesso em: 25 set 2018.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, n. 6. São Paulo: USP, 2008.

DAVIDOV, V. V. **La Enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Habana: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. **Escola inicial**, São Paulo, n.7, p.1-9, 1999.

DAVÍDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: **La educación y la enseñanza: una mirada al futuro**. Progreso, Moscú, p. 118-144, 1991.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, p.316-337, 1987.

DAVYDOV, V. V (1999). Uma nova abordagem para a investigação da Estrutura e do conteúdo da atividade. Tradução de José Carlos Libâneo. Título original: A new approach to the interpretation of activity structure an content. In: HEDEGARD, M.; JENSEN, U. J. **Activity theory and social**

practice: cultural-his teorical approaches. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p.39-50.

DERISSO, J. L. Construtivismo, Pós-Modernidade e Decadência Ideológica. In: MARTINS, L. M. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: UNESP Cultura Acadêmica, 2010, p. 51-61.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

EUZEBIO FILHO, A. **Sujeito e Consciência:** entre a alienação e a emancipação. Campinas: PUC Campinas, 2010.

FACCI, M. G. D. Teoria do professor reflexivo: valorização do trabalho docente. In: **Anais...** Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – ANPED SUDESTE. Rio de Janeiro, ano 6, 2004.

FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** São Paulo: Papirus, 2002.

FELDMAN, D. **Ajudar a ensinar:** relações entre didática e ensino. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

FERNANDES, A. **O saber em jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1980. p. 55-82.

FRANCO, M. A. R. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. de Est. Ped.** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 20 out 2018.

_____. Três Teses Sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. In: **Cadernos CEDES**. v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000200137&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 16 out 2018.

FRIGOTTO, G. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: **Educação e Sociedade, Campinas**. v. 28, n. 100 – Especial, p. 1.129-52, out/2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 12 out 2018.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno**: Decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. ANPED na Rede, 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: 17 out 2018.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALPERIN, P.I. Problems in psychology of activity. **Journal of Russian and East European Psychology**, Armonk. v. 33, n. 4, p. 18-31, july/aug. 1995.

GAMBOA, S. A. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, A. Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do Cárcere**, v. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUIJARRO, R. B.; RAIMONDI, G. M. **Estado del Arte sobre las Innovaciones Educativas en América Latina**. Santiago de Chile: Convenio Andrés Bello, 2000.

HUHNE, L. M. **Metodologia Científica**: Caderno de textos e técnicas. Rio de Janeiro: Agir, 1995.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 41 n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 15 out 2018. _____

_____. A Escola Média: Um espaço sem Consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 169-2002, nov 2013.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. e S. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In: **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires. Ed. Ciências del Hombre, 1978a.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978b.

_____. **Atividade, conciencia, personalidad**. 2. ed. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, n. 24, Curitiba jul./dez. 2004.

_____. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e Dialética: Contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 maio 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**: Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MACÍAS, A. B. ¿Qué es una innovación educativa? In: Plan de formación de Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE-OEI) (Org.). **Desarrollo de innovaciones en la educación y atención de niños y niñas de 0 a 6 años**. 2008. 48 p. Disponível em: <<http://www.oei.es/idie/modulo3.pdf>>. Acesso em: 22 set 2018.

MARQUES, W. O quantitativo e o Qualitativo na Pesquisa Educacional. **Rev. Av.** v. 2, nº 3(5), 1997.

MARX, K. **Crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

MATTAR NETO, J. **A Metodologia científica na Era da Informática**. São Paulo: Saraiva, 2010.

MEDEIROS, D. H.; SFORNI, M. S. F. **[Im] possibilidades da organização do ensino**: desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Curitiba: Appis, 2016.

MELLO, S. A. Teoria Histórico-Cultural e Trabalho Docente: Apropriação Teórica e Novas Relações na Escola. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (Orgs.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Rev. do Centro de Edu. UFSM**. v. 35, n. 1, jan./abr. 2010.

MENEZES, M. A. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 114, nov/2001.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2005 (Mundo do Trabalho).

MITRULLIS, E. Ensaios de Inovação no Ensino Médio. In: **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, SP: Fundação Carlos Chagas, n. 116, jul/2002.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. Professores de Matemática em Atividade de Ensino: Contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para a formação docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 2, p.435-450, 2011.

MOURA, M. O. A Objetivação do Currículo na Atividade Pedagógica. In: **Obutchénie: R. de Didática e Psicologia Pedagogia**. Uberlândia, MG, v.1, n. 1, p. 98-128, jan./abr. 2017.

MOURA, M. O. (Org.). **A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2016.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, M. L.; RIBEIRO, F. D. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e

aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.10, n.29. p.2005-229, jan/abr. 2010.

MOURA, M. O.; SFORNI, M. S. de F.; LOPES, A. R. L. V. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 71-99.

NUNES, Clarice. **Ensino Médio: Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RAMOS, M. N. O Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set., 2011.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas. n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>>. Acesso em: 14 out 2018.

REZENDE, A. G. Implicações pedagógicas da teoria da formação das ações mentais formulada por Galperin. In: CANÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e Desenvolvimento Humano**: contribuições da abordagem Histórico-Cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

REZENDE, A.; VALDÉS, H. Galperin: Implicações educacionais da teoria de formação das ações mentais por estágios. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campina: v. 27, n. 97, 2006.

RIBEIRO, M. Propostas a Reforma do Ensino Médio elaboradas pelo Observatório do Ensino Médio. 2017. Post do Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/monicaribeirodasilva/posts/1388935127813663>>. Acesso em: 10 out 2018.

ROGERS, E. M. Diffusion of innovations. **Rev. Ed. of: Communication of Innovations**. 2. ed. 1971.

ROSA, J. E.; MORAES, S P. G.; CEDRO, W. L. As Particularidades do Pensamento Empírico e do Pensamento Teórico na Organização do Ensino. In: MOURA, M. O. (Org.). **A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAÍDELLES, F. C. **Ensino Médio Inovador**: possibilidades de uma escola unitária para o ensino médio. Monografia (Pós-Graduação em Educação Integral), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica/ Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. 2014. 192 p. Disponível em:

<<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/curso-de-extensao/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/359-2014-proposta-curricular-de-santa-catarina-formacao-integral-na-educacao-basica/file>>. Acesso em: 20 ago 2016.

SANTOS, M. Sociedade e Espaço: A formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 54, p. 81-100, jun. 1977.

SANTOS, N. F.; VASCONCELOS, T. C. Ensino Médio Inovador: Desafios Pedagógicos do Trabalho com Macrocâmpos. **Rev. Realize**, Campina Grande, v.1, jun/2014.

SAVIANI, D. A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Inovação Educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Escola e Democracia**. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Rev. de Ed.**, PUC, Campinas, SP, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

_____. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados; 2012.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

SOUZA, R. C. C. R. Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: GALVÃO, A. SANTOS, G. L. **Educação Tendências e Desafios de um Campo em Movimento**. Brasília, DF: Líber Livro ANPED, 2008. Vol. II.

TABA, H. **Curriculum Development: theory and practice**. New York: Harcourt Brace & World, 1962.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, T. C. **Jovens e Linguagem: um texto no contexto do ProJovem Trabalhador de Patos – Paraíba**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A constituição do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Obras escogidas v. IV**. Madrid: A Machado Livros, S.A., 2006.

WALKER, D. **Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

XAVIER, A. C. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Rev. (Con.) Textos Linguísticos** – Edição especial ABEHTE. Espírito Santo: UFES, v. 7, n° 8.1, 2013.

ZIBAS, M.L. (RE) significando a Reforma do Ensino Médio: O Discurso Oficial e os Filtros Institucionais. In: ZIBAS, D.; AGUIAR. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, p.71-92, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**QUESTIONÁRIO**

Você está convidado(a) a responder a este questionário que faz parte da coleta de dados da pesquisa “**As repercussões do Programa Ensino Médio Inovador na prática pedagógica dos professores: reflexões com base na teoria Histórico-Cultural**”, sob responsabilidade da pesquisadora Ednéia Bitencourt, como requisito de conclusão do **Mestrado em Educação** da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Situação Funcional: () Prof. Efetivo () Prof. Contratado

FORMAÇÃO ACADÊMICA/ATUAÇÃO:

1. Qual é a sua formação acadêmica inicial?

Licenciatura em _____

2. Em relação à sua formação em nível de pós-graduação:

- a) () não possui especialização
- b) () tem especialização na área de Educação
- c) () tem especialização em área fora da Educação
- d) () especialização na área específica de atuação
- e) () possui mestrado
- f) () possui doutorado

3. Quanto tempo você atua como docente?

- a) () menos de 1 ano
- b) () 1 ano a 5 anos
- c) () mais 5 anos até 10 anos
- d) () mais de 10 anos

4. Quanto tempo você atua no ensino médio?

- a) () menos de 1 ano
- b) () 1 ano a 6 anos
- c) () mais 6 anos até 12 anos
- d) () mais de 12 anos

5. Quanto tempo você atua como docente no ProEMI?

- a) () menos de 1 ano
- b) () 1 ano até 3 anos
- c) () mais 3 anos até 6 anos
- d) () mais de 6 anos

6. Qual disciplina específica você leciona?

PLANEJAMENTO E DOCUMENTOS DO PROEMI

1. Você conhece os documentos orientadores do ProEMI, elaborados em sua implementação, em 2009, e o último produzido em 2017?

SIM NÃO PARCIALMENTE

Justifique _____

2. As **estratégias, em seu Planejamento**, foram modificadas em função da reestruturação curricular do Ensino Médio quando da implantação do ProEMI?

SIM NÃO PARCIALMENTE

Quais, por exemplo? _____

3. As estratégias escolhidas para o desenvolvimento de sua **prática pedagógica** levam em consideração os macrocampos previstos no ProEMI?

SIM NÃO PARCIALMENTE

Quais, por exemplo? _____

MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA APÓS IMPLANTAÇÃO DO PROEMI

4. A sua prática pedagógica inclui **diversificação** quanto às estratégias de ensino, como: saída de campo, laboratório e outras estratégias que não eram contempladas antes do ProEMI?

SIM NÃO PARCIALMENTE

Justifique _____

5. Durante o desenvolvimento de sua prática pedagógica, você faz correlação entre objetivos x metodologia x avaliação propostos no documento orientador do ProEMI?

SIM NÃO PARCIALMENTE

6. Os processos avaliativos de ensino-aprendizagem após a inserção da unidade escolar no ProEMI tiveram alterações?

SIM NÃO PARCIALMENTE

Quais? _____

7. Você comprovou mudança que seja capaz de promover a autonomia intelectual do aluno a partir do desenvolvimento da proposta curricular do ProEMI?

SIM NÃO PARCIALMENTE

Quais? _____

8. Do ponto de vista financeiro, foi possível considerar que a implantação e o desenvolvimento do ProEMI trouxeram melhorias para sua prática pedagógica?

SIM NÃO PARCIALMENTE

Quais melhorias?

9. Você participou da elaboração do Plano de Reestruturação Curricular (PRC) na sua unidade escolar?

SIM NÃO PARCIALMENTE

Por quê?

10. Quais as contribuições para a sua área do ensino foram contempladas no PRC?

11. Quais mudanças significativas você tem observado no campo do ensino de sua disciplina após a implantação do ProEMI?

12. O ProEMI contribuiu na melhoria para a sua prática pedagógica? Justifique sua resposta.

13. O que você destaca como prática pedagógica diferenciada dentro do currículo de sua disciplina após a inserção da escola no ProEMI?

14. Dentre as opções ProEMI e ensino regular, qual você considera melhor para a unidade escolar em que você trabalha e por quê?

15. Aponte algumas dificuldades de implementação e desenvolvimento do ProEMI que você considera relevantes.

16. Considerando as finalidades do ProEMI (incentivar práticas pedagógicas inovadoras). Como o currículo de sua disciplina busca atender a essa questão ao trabalhar com este Programa?

17. Você considera o ProEMI realmente um programa INOVADOR? Por quê?

APÊNDICE B – RESPOSTA AOS QUESTIONÁRIOS

Município A

Dos professores do ProEMI que receberam o Questionário no Município A, um total de 18 professores, todos devolveram os questionários respondidos.

Quadro 2 – Perfil Profissional e de Formação dos Professores

| Gênero | n° de professores |
|--|--------------------------|
| Masculino | 05 |
| Feminino | 13 |
| Situação Funcional | n° de professores |
| Prof. Efetivo | 11 |
| Prof. Contratado | 07 |
| Graduação | n° de professores |
| Licenciatura na área de atuação | 17 |
| Bacharelado | 01 |
| Pós-Graduação | n° de professores |
| Não possui especialização | 03 |
| Especialização na área de educação | 04 |
| Especialização na área de atuação | 10 |
| Possui mestrado | 01 |
| Tempo de Docência | n° de professores |
| Menos de 1 ano como docente | 01 |
| De 1 ano a 5 anos como docente | 04 |
| Mais 5 anos até 10 anos como docente | 02 |
| Mais de 10 anos como docente | 11 |
| Docência no Ensino Médio | n° de professores |
| Menos de 1 ano atua no Ensino Médio | 02 |
| De 1 a 6 anos atua no Ensino Médio | 05 |
| Mais de 6 até 12 anos atua no Ensino Médio | 03 |
| Mais de 12 anos atua no Ensino Médio | 08 |
| Docência no ProEMI | n° de professores |
| Menos de 1 ano docente no ProEMI | 06 |
| De 1 até 3 anos docente no ProEMI | 04 |
| Mais de 3 até 6 anos docente no ProEMI | 04 |
| Mais de 6 anos docente no ProEMI | 04 |
| Áreas de Estudos | n° de professores |
| Códigos e Linguagens | 09 |
| Ciências da Natureza | 03 |
| Ciências Humanas | 03 |
| Matemática | 03 |

OBS: Códigos e Linguagens (Português, Inglês, Arte, Educação Física, PENOA de Português, Esporte, Cultura); Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física); Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia, Filosofia); Matemática (Matemática, PENOA de Matemática).

PLANEJAMENTO E DOCUMENTOS DO PROEMI

Quadro 3 – Conhecimento dos documentos orientadores do ProEMI, de 2009 a 2017

| Opções | nº de professores | Justificativa |
|---------------|--------------------------|--|
| Sim | 09 | -Participou de cursos com apresentação e discussão destes documentos. -Fez leituras regulares dos documentos procurando se atualizar. -Participa do programa desde a sua implantação, possibilitando conhecer estes documentos por meio de estudos desses. |
| Não | 01 | -Devido a estar trabalhando nesta modalidade de ensino apenas este ano, não participando da apresentação destes documentos. |
| Parcialmente | 08 | -Não participou do programa desde a sua implantação, conhecimento somente dos documentos mais recentes. -Não leu os documentos em sua integralidade, somente partes deles. -Somente conhece os documentos por intermédio de colegas em momentos de reuniões e planejamentos, mas nunca os leu. |

Quadro 4 – Estratégias de Planejamento modificaram em função da reestruturação curricular com a implantação do ProEMI

| Opções | nº de professores | Modificações |
|---------------|--------------------------|--|
| Sim | 15 | -Adaptação dos conteúdos curriculares em forma de projetos interdisciplinares. -Fazer prática com experimentos em laboratórios. -Atividades com foco na leitura e escrita com base nos recursos disponíveis para o ProEMI. -Valorização da relação teoria e prática possível e exigida no ProEMI. |
| Não | 01 | -Pois sua docência iniciou somente no ProEMI, sem nenhuma experiência anterior. |
| Parcialmente | 02 | -Não são possíveis algumas modificações devido à natureza dos conteúdos, não podendo ser trabalhados interdisciplinarmente. -Algumas estratégias não são contempladas no planejamento devido ao grande número de alunos em algumas turmas em relação aos espaços físicos da escola. |

Quadro 5 – A prática pedagógica leva em consideração os macrocampos previstos no ProEMI

| Opções | nº de professores | Exemplos |
|---------------|--------------------------|--|
| Sim | 15 | -Atividades multidisciplinares -Atividades interdisciplinares -Acompanhamento Pedagógico -Iniciação Científica -Cultura Digital -Cultura Corporal |
| Não | 01 | -Desconhece os Macrocampos |
| Parcialmente | 02 | -Somente Mídias e Pesquisa |

MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA APÓS IMPLANTAÇÃO DO PROEMI

Quadro 6 – Diversificação quanto às estratégias de ensino que não eram contempladas antes do ProEMI

| Opções | nº de professores | Exemplos |
|---------------|--------------------------|--|
| Sim | 18 | -Práticas em Laboratórios -Saídas de Estudos -Pesquisa -Uso de Mídias e Músicas -Palestras |
| Não | 00 | |
| Parcialmente | 00 | |

Quadro 7 – Desenvolvimento de prática pedagógica correlacionando objetivos x metodologia x avaliação

| Opções | nº de professores |
|---------------|--------------------------|
| Sim | 13 |
| Não | 00 |
| Parcialmente | 05 |

Quadro 8 – Alterações nos processos avaliativos do ensino-aprendizagem após a inserção da unidade escolar no ProEMI

| Opções | nº de professores | Alterações |
|---------------|--------------------------|---|
| Sim | 18 | -Avaliação mais individualizada e próxima do aluno possibilitada pelo maior número de aulas nestas turmas de Ensino Médio. -Avaliação coletiva de um grupo de professores responsáveis por cada uma das oficinas de estudo, sendo diferentes em cada turma de estudo do ProEMI. -Maior diversificação de avaliações no ProEMI devido à oportunidade de somatório de notas em três diferentes instrumentos de avaliação. -Mais fácil estabelecer e aplicar um real processo avaliativo nesta modalidade de ensino devido à oportunidade de estar mais próximo desses alunos, devido à ampliação do tempo de permanência deles na escola, facilitando maior interação entre professor e aluno. |
| Não | 00 | |
| Parcialmente | 00 | |

Quadro 9 – Comprovação de mudança que promoveu a autonomia intelectual do aluno a partir do desenvolvimento do ProEMI

| Opções | nº de professores | Mudanças |
|--------------|-------------------|--|
| Sim | 16 | <ul style="list-style-type: none"> -Maior maturidade e independência durante as aulas. -Demonstração de melhores habilidades cognitivas durante as atividades. -Melhor interação e rapidez de resoluções de problemas entre os alunos durante os trabalhos em grupos. -Maior iniciativa em busca do conteúdo escolar, sem a solicitação do professor. -Melhor capacidade de relacionar a teoria com a prática. -Apresentam-se mais críticos e participativos durante os trabalhos propostos. |
| Não | 01 | Não justificou sua resposta. |
| Parcialmente | 01 | -Percebe alguma mudança durante o desenvolvimento de projetos, mas com algumas restrições, as quais não foram citadas. |

Quadro 10 – O ProEMI trouxe melhorias para a prática pedagógica devido ao aporte financeiro

| Opções | nº de professores | Melhorias |
|---------------|--------------------------|--|
| Sim | 12 | -Aquisição de materiais pedagógicos como livros e dicionários. -Possibilitou custear saídas de estudos. -Montar e equipar locais de laboratórios e auditório. -Equipou tecnologicamente a escola (TV, som, datashow, notebook). -Melhorou e ampliou o número de equipamentos didáticos de sala de aula como quadro de vidro. -Maior diversificação de materiais pedagógicos para as aulas. -Ampliou o acervo da biblioteca da escola. -Aquisição de variados materiais para prática esportiva na escola. -Melhorou as condições físicas e de recursos materiais para as aulas de Arte e Cultura. |
| Não | 01 | -Não teve muito recurso financeiro. |
| Parcialmente | 05 | -Devido aos recursos serem insuficientes para desenvolver todas as necessidades e possibilidades que são planejadas por todos os professores que atuam no ProEMI. |

*um professor não respondeu a esta pergunta.

Quadro 11 – Participou da elaboração do Plano de Reestruturação Curricular (PRC) na sua unidade escolar

| Opções | nº de professores | Porque |
|---------------|--------------------------|--|
| Sim | 11 | -Porque fazia parte do corpo docente da escola na época de implantação do ProEMI e foi solicitado para fazer parte desta construção. |
| Não | 06 | -Porque não fazia parte do corpo docente da escola na época de implantação do ProEMI, não sendo possível participar deste momento. |
| Parcialmente | 01 | -Porque fazia parte do corpo docente da escola na época de implantação do ProEMI, porém não contribuiu diretamente para o processo de implantação. |

Quadro 12 – Contribuições para as áreas de ensino contempladas no PRC

| Opções | nº de professores | Contribuições |
|---------------|-------------------|--|
| Contribui | 16 | <ul style="list-style-type: none"> -Aumento do número de aulas. -Auxílio do professor de laboratório. -Diversificação de técnicas de ensino. -Direcionamento para aulas mais criativas. -Possibilidade de integração entre os professores das mesmas áreas de estudo, durante o planejamento. -Apoio financeiro e pedagógico para atividades extracurriculares. -Possibilidade de saídas de estudos e participação em competições esportivas. |
| Não contribui | 01 | -Não percebeu contribuição direta na sua área de ensino. |
| Não respondeu | 01 | -Porque não conhece o documento PRC. |

Quadro 13 – Mudanças significativas no campo do ensino após a implantação do ProEMI

| Opções | nº de professores | Mudanças |
|-----------|-------------------|--|
| Mudou | 18 | <ul style="list-style-type: none"> -Melhor relacionamento entre aluno e professor devido à ampliação do tempo do aluno na escola com maior número de aulas. -Melhores condições de trabalho com recursos financeiros possibilitando a aquisição de materiais pedagógicos. -Possibilidade de ofertar aos alunos a experiência prática ao trabalhar os conteúdos curriculares. -Motivação dos alunos durante as aulas com atividades diversificadas. -Melhor organização e planejamento de sua prática de ensino devido à existência das aulas de planejamento. -Possibilidade de ter o ensino desenvolvido por aplicação de projetos interdisciplinares. -Alunos mais interessados e participativos. -Espaços físicos na escola capazes de dar suporte pedagógico diferenciado. -Diversificação da prática educativa para trabalhar certos conteúdos curriculares. -Percepção do aluno em relação à importância de relacionar a teoria à prática. -Possibilidade de aplicação prática dos conceitos teóricos. -Melhora da autonomia do aluno durante os trabalhos solicitados com o passar do tempo em que ele permanece no ProEMI. |
| Não mudou | 00 | |

Quadro 14 – O ProEMI contribuiu na melhoria da prática pedagógica

| Opções | n° de professores | Melhorias |
|---------------|--------------------------|--|
| Contribui | 18 | <ul style="list-style-type: none"> -Aulas melhor planejadas devido às aulas de planejamento e aporte financeiro. -Aulas interdisciplinares com professores desenvolvendo projetos e trocas de experiências durante os planejamentos. -Aulas mais dinâmicas com contribuição dos professores de laboratórios. -Aulas mais diversificadas, deixando os alunos mais motivados. -Aulas mais coerentes com as necessidades dos alunos, devido aos projetos desenvolvidos respeitarem a realidade de cada turma. -Possibilidade real de relacionar os conteúdos com sua aplicação prática. -Possibilitou sentir a necessidade de buscar novas metodologias para sair do tradicional na busca por novidades. |
| Não contribui | 00 | |

Quadro 15 – Destaques como prática pedagógica diferenciada após a inserção da escola no ProEMI

| Opções | n° de professores | Destaques |
|---------------|--------------------------|---|
| Possível | 18 | <ul style="list-style-type: none"> -Interdisciplinaridade -Aulas laboratoriais -Saídas de estudos -Pesquisas de campo -Trabalhos práticos -Oficinas Pedagógicas |
| Não possível | 00 | |

Quadro 16 – Preferência do professor entre: ProEMI x Ensino Regular

| Opções | n° de professores | Porque |
|---------------|--------------------------|--|
| ProEMI | 16 | -Devido ao investimento financeiro que possibilita qualificar o ensino. -Melhores condições de trabalho para os professores com aulas de planejamento, aumento do número de aulas e melhores materiais didáticos. -Melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos. -A aproximação entre aluno e professor é maior. -Muito melhor de trabalhar, porém necessita de ajustes para encurtar a distância entre a proposta do governo e a praticada que ocorre nas escolas. |
| Regular | 00 | |
| Ambos | 02 | -Temos alunos com perfis diferentes na escola, sendo importante ter as duas modalidades de ensino. -Devido à realidade socioeconômica dos alunos da região, necessitando trabalhar e assim não podendo ficar no contraturno. |

Quadro 17 – Dificuldades de implementação e desenvolvimento do ProEMI

| Opções | n° de professores | Dificuldades |
|------------------|--------------------------|--|
| Dificuldades | 18 | -Escassez de formação continuada para os professores do ProEMI durante todo o processo de implantação e desenvolvimento. -Dificuldade de colocar em prática as atividades planejadas nos planos de cursos. -Acompanhamento superficial da coordenação do ProEMI nas escolas. -Inviabilidade em alguns momentos de desenvolver o planejamento devido às condições físicas da escola ou pouco recurso financeiro quando se tem um maior número de alunos. -Resistência de alguns professores em implantar o ProEMI na escola. -Dificuldade de manter os alunos matriculados no ProEMI durante os três anos do Ensino Médio, devido às necessidades de trabalhar desses. |
| Sem Dificuldades | 00 | |

Quadro 18 – Finalidades do ProEMI em possibilitar práticas inovadoras

| Opções | nº de professores | Possibilidades |
|-----------|-------------------|--|
| Contribui | 18 | <ul style="list-style-type: none"> -Incentivar o interesse, autonomia e criticidade dos alunos no processo de aprendizagem. -Aulas mais atrativas com diversidade de práticas pedagógicas e matérias, saindo da exclusividade do livro didático. -Relaciona os conteúdos curriculares com o cotidiano do aluno. -Incentivo maior para a leitura e pesquisa. -Possível relacionar a teoria à prática. -Melhor aperfeiçoamento de algumas habilidades físicas e cognitivas dos alunos. -Realmente trabalhar a interdisciplinaridade. -Maior número de ações pedagógicas devido ao maior número de aulas em cada disciplina curricular. -Melhor uso de recursos tecnológicos durante as aulas. |

Quadro 19 – ProEMI realmente um programa INOVADOR

| Opções | nº de professores | Porque |
|--------------|-------------------|---|
| Sim | 15 | <ul style="list-style-type: none"> -Oportuniza formas diferentes de ensinar. -Possibilita a interdisciplinaridade e troca de experiências entre os professores. -Realmente é possível dar aplicação do conteúdo na prática. -Facilita o aprendizado para o aluno que fica mais integrado com o ambiente escolar. -Possibilita para o aluno experimentar o aprendizado mais diferenciado e significativo. -O professor tem objetivos mais claros que levam sua prática a ficar mais realista com as necessidades dos alunos. -Força o professor a sair da prática pedagógica tradicional, levando o aluno a ser diferenciado no final do Ensino Médio. -É possível dar sentido ao estudo para os alunos que percebem isso. -Hoje é uma real oportunidade de melhoria no Ensino Médio, possibilitando alguma mudança na formação dos alunos no Ensino Médio. |
| Parcialmente | 03 | <ul style="list-style-type: none"> -É diferenciado, mas não inovador. -Em geral, não é possível aplicar uma ampla inovação tecnológica na escola, devido aos poucos recursos financeiros. -Não é possível vivenciar tudo que é planejado. -Com tudo que é proposto, ainda assim não atende às necessidades da escola. -Devido à realidade do funcionamento do Projeto, está aquém do planejado devido à estrutura física das escolas. -Torna-se mais idealizado do que real perante as necessidades, mas é uma oportunidade de pensar a inovação no ensino do Ensino Médio. |