

PRESSUPOSTOS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: A COLEÇÃO ESCOLA APRENDENTE

Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues

Graduado em história pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestre em educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua como pesquisador em Ensino de História e como docente da Educação Básica na Rede Municipal de Fortaleza e como professor formador do curso de História da Universidade Estadual do Ceará, na modalidade EAD. Atualmente é o coordenador do GT de Ensino de História da ANPUH, na seção Ceará. Também compõe a atual diretoria da Associação Nacional de História (ANPUH) - Seção Ceará como 1º tesoureiro.

PRESSUPOSTOS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: A COLEÇÃO ESCOLA APRENDENTE**CURRICULAR ASSUMPTIONS FOR HIGH SCHOOL IN CEARÁ: THE APRENDENTE SCHOOL COLLECTION****Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues****RESUMO**

O presente artigo busca analisar as construções das orientações presentes na Coleção “Escola Aprendente”, documento norteador do currículo para o Ensino Médio no Estado do Ceará, a partir do ano de 2009. A problemática deste trabalho se encontra no percurso de idealização, construção e implementação nas escolas. Portanto, para a consecução dos objetivos da investigação, nos utilizamos da abordagem qualitativa, na qual adotamos a pesquisa documental, no intuito de compreender como a proposta desse protótipo foi construída, bem como entrevistas com dois técnicos educacionais, responsáveis pela organização do material e dois professores de história em uma escola estadual na cidade de Fortaleza. A conclusão desse trabalho nos revela que a elaboração de propostas curriculares no Ceará estão presentes desde os primeiros anos do século XXI. Porém, a implementação das ideias presentes no documento passa por um processo dialogado com o currículo vivido no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e Pesquisa; Ensino de História; Ensino Médio; Coleção Escola Aprendente.

ABSTRACT

This article aims to analyze the construction of the guidelines present in the Collection "Learning School", a guiding document of the curriculum for high school in the State of Ceará, from 2009. The problem of this work lies in the path of idealization, construction and implementation in schools. Therefore, in order to achieve the objectives of the research, we used the qualitative approach, in which we adopted documentary research, in order to understand how the proposal of this prototype was constructed, as well as interviews with two educational technicians, responsible for organizing the material and two history teachers in a state school in the city of Fortaleza. The conclusion of this work reveals that the elaboration of curricular proposals in Ceará have been present since the first years of the 21st century. However, the implementation of the ideas present in the document goes through a process that is dialogued with the curriculum lived in the school space.

KEY WORDS: Teaching and research; History Teaching; High School; Escola Aprendente Collection.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL/CEARÁ

A educação no Brasil e no Estado do Ceará tem passado por grandes transformações, desde os anos 2000, sobretudo no intuito de alavancar os dados estatísticos a fim de atingir as metas nacionais e internacionais de educação. Diversas ações políticas têm sido desenvolvidas. Podemos citar algumas como: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Programa Nacional Bolsa-Escola, o Programa Segundo Tempo Escolar, o FUNDESCOLA, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE).

Estes são processos que buscam auxiliar a permanência na escola, assim como contribuir na aprendizagem dos alunos. A condensação de informações sobre a rede estadual de ensino cearense com base nos dados coletados mediante ao censo escolar é que designa a constituição das políticas educacionais nesse contexto. A partir desse processo é que temos os indicadores da oferta escolar, assim como os valores repassados a cada escola. Os dados são condensados pela Coordenadoria de Avaliação da Educação (COAVE) por meio da Célula de Estudos, Gestão de Dados e Disseminação de Informações Educacionais (CEGED).

O contexto social que tem se refletido nas políticas educacionais da SEDUC – CE tem levado em consideração o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado, observando sua progressão entre os anos de 1991, 2000 e 2010. O IDH é um indicador desenvolvido pela Organização das Nações Unidas (ONU) para medir o desenvolvimento humano em três esferas: educação, saúde e bem-estar (STEINER, 2006). Esses dados são usados na projeção da sociedade povir, e contribui na construção de cenários de desenvolvimento e ações políticas contemporâneas e futuras.

No Ceará (2014), o IDH teve um aumento de 33,6%, considerado de baixo Desenvolvimento Humano, para 64,8%. Fator que fez o Ceará ser classificado com médio Desenvolvimento Humano. Em comparação com a União, o desenvolvimento cearense tem apresentado índices equiparados, porém inferiores, ainda que os dados apontem que o Brasil tenha tido um desenvolvimento de 47,8%, saindo de uma condição de muito baixo para alto desenvolvimento humano.

Esse tipo de dado nos interessa ao pensarmos o contexto atual frente às reformulações curriculares que o Ensino Médio tem passado e o seu impacto possível no ensino de história. Com carências tão contundentes no letramento e escolarização, principalmente no ensino fundamental. Percebemos que o tom expresso pelas governanças é o de universalização e democratização da Educação Básica. A expansão do Ensino Médio não poderia estar distante deste discurso (MESQUITA et. al., 2015).

Em relação à universalização do Ensino Médio (LINS, 2007) trabalha com a intempérie que cerca desta modalidade de ensino, a ideia de dualidade entre o ensino propedêutico e profissional. Indaga-se então se o Ensino Médio, enquanto parte integrante da Educação Básica deve trabalhar os conteúdos básicos das ciências ensinadas na escola, ou preparar o educando para o mundo do trabalho. Esse questionamento se torna de grande relevância para nossa pesquisa, sobretudo quando pensamos um processo de inserção de um protótipo curricular que ao trabalhar a pesquisa na escola, almeja, em suas intenções ideológicas, também a formação de um perfil profissional desejado pelo mercado de trabalho. Dotado de senso crítico e de habilidades de investigação capazes de torná-lo um sujeito autônomo.

Essa dualidade ainda é percebida por Sabrina Moehlecke (2012). Ela aponta que as atuais configurações para o desenvolvimento do Ensino Médio têm dialogado com as ações do Plano Nacional de Educação (PNE) onde as carências e disparidades nacionais são amenizadas através de ações, entre elas, o fortalecimento do Ensino Médio, sobretudo a consolidação de avaliações como o ENEM, no intuito de melhor compreender o nível de aprendizagem nacional. As perspectivas de integração preveem um novo processo de constituição do Ensino Médio.

Estes questionamentos se referem, em primeiro lugar, ao projeto unitário que terminaria com o processo dualista, sendo a educação profissional incorporada à modalidade referida. Outro questionamento refuta a perspectiva de um Ensino Médio com um núcleo comum, já que tornaria possível a articulação entre os dois modelos. Porém, ele entra em contradição com o decreto 2.208/97, já que nele há a separação entre o Ensino Médio e a educação profissional. Isso fica explícito no texto do art. 5: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

Ainda que pertinente à crítica realizada, podemos elencar um novo elemento que transforma esta realidade. Sua revogação dá lugar ao decreto 5.154/04 que estabelece a concomitância da educação profissional técnica e o nível médio. O seu art. 4, responde as disposições previstas na LDB em seu art. 36-A, parágrafo único, no qual é instituído que: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. Corroborando com tal perspectiva, o art. 40 destaca que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Tais mudanças nos remetem ao contexto do Ensino Médio integrado. Ramom de Oliveira (2009) descreve a trajetória do Ensino Médio nos últimos 16 anos. Desde um ensino eminentemente propedêutico, para um processo que integra esse modelo à formação profissional. Ele defende o argumento de que as políticas de financiamento do Governo Federal brasileiro têm dificultado o avanço do Ensino Médio Integrado. Marise Nogueira Ramos (2011) também nos ajuda a pensar as diferentes modalidades para o Ensino Médio integrado, como as políticas educacionais têm se desenvolvido desde o governo de Fernando Henrique Cardoso até o governo de Lula. Além disso, nos dá elementos para pensar as dimensões e possibilidades para o Ensino Médio. Segundo a autora, os textos curriculares trazem a proposta de formação integrada, onde é trabalhada a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões, desta forma,

A influência do mercado na estruturação da educação brasileira é observada por Cury (2010), principalmente em um contexto de crise em que os recursos do capital financeiro impactam na realidade social, assim como na organização do planejamento e na evolução das ações educacionais brasileiras. É certo que a LDB, desde seu art. 1, já trata da dimensão profissional como um dos aspectos definidores da educação. Assim como no art. 2, institui como finalidade, entre outros aspectos, a formação pautada na consolidação do exercício da e a sua qualificação para o trabalho. Também o art. 3, no parágrafo XI vincula a educação escolar ao trabalho e as práticas sociais.

Tais direcionamentos associam o trabalho à pesquisa como instrumentos articuladores entre os saberes escolares e a formação social e profissional dos alunos. A

pesquisa, neste contexto, assume uma tríplice intencionalidade: Desenvolvimento do indivíduo; formação para a vida cidadã em sociedade e preparação para o trabalho.

Produzir conhecimento como crítica da realidade, [...] apoiar-se-á nas áreas de conhecimento ou nas disciplinas escolares para o desenho da metodologia e dos instrumentos de investigação, para a identificação das variáveis de estudo e para a interpretação dos resultados. A análise dos resultados da pesquisa, também apoiada pelas áreas ou pelas disciplinas, apontará as atividades de transformação (trabalho) que são necessárias e possíveis de serem concretizadas pela comunidade escolar (UNESCO, 2011, p. 9).

Neste sentido, as instruções da UNESCO são importantes referências, sobretudo nas políticas idealizadas e implementadas pela SEDUC – CE. Nos próximos tópicos explicitaremos melhor a organização curricular para o Ensino Médio, bem como as influências teóricas para a composição dos documentos norteadores.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – PCNEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) são uma coletânea de orientações basilares da Educação Básica brasileira. Procura através de sua divisão por áreas, definir conteúdos e abordagens desejáveis para o ensino das disciplinas. Através dele definem-se as habilidades e competências referentes às disciplinas, em suas especificidades epistemológicas, assim como a dimensão educacional para o modelo de escola desejável. Seus princípios são definidos da seguinte forma:

Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa (BRASIL, 2000a, p. 4).

A construção do PCNEM surge no sentido de reformar o Ensino Médio brasileiro. Ele é umas das ações previstas no Projeto Escola Jovem, ou Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, criado em 1997, um ano após a LDB. É uma iniciativa do Ministério da educação (MEC) e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a melhoria da qualidade do ensino. Suas intenções visavam criar um planejamento que fosse capaz de cumprir a regulamentação na reforma curricular, estrutural e de expansão deste nível de ensino.

Ainda que este estudo não se destine a uma produção que investigue o uso devido deste material, é preciso lembrar que por mais que se discutam as práticas e ideologias que o cercam, este não pode ser deslegitimado por ser a materialização escrita das intenções governamentais nela expressas. Assim podemos dizer que,

“Todavia, menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. Além da distribuição de recursos com base no cumprimento das propostas curriculares oficiais, é preciso considerar a legitimidade de tais propostas, construída tanto a partir da valorização da ideia de mudança nelas embutida (LOPES, 2002, p. 387).

Um fator interessante sobre este tema é a datação dos trabalhos. A grande maioria da produção, em relação aos parâmetros curriculares para o Ensino Médio, é a partir da década de 2010. Isso aponta a preocupação de pesquisadores de ensino em refletir sobre a ligação deste fenômeno ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Que tem o ano de 2009 como marco, pois a partir desta data, passou-se a utilizar sua nota como instrumento de ingresso no ensino superior em diversas instituições públicas e privadas em todo o país¹.

E isso é interessante quando voltamos ao documento específico das ciências humanas (Parte V): “A presença das tecnologias na área de Ciências Humanas dá-se a partir do alargamento do entendimento da própria tecnologia, tanto como produto quanto como processo” (PCNEM, 2000b). O documento deixa clara a distinção da inovação tecnológica desta para as outras áreas. A história é umas das disciplinas propulsoras da reflexão e do raciocínio crítico na escola. Entendamos que este pensamento crítico não é desassociado a formação profissional. A própria LDB nos fala que a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Esse passo compete ao Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica. Aguçar o pensamento crítico e a busca pela autonomia dos alunos são ferramentas indispensáveis deste processo.

Tal recomendação dialoga diretamente com as matrizes curriculares que balizam a atuação dos professores de História no Estado do Ceará. Esse processo se dá pela contextualização entre as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais e estaduais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) orientam o professor de

¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. 1999. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 6 mai. 2015.

história a prática de estímulo à investigação, confronto de fontes e a criação de conclusões pautadas nas evidências consultadas. Sendo assim,

O trabalho permanente com pesquisas orientadas a partir da sala de aula constitui importante alternativa para viabilizar essas sugestões pedagógicas. Sugestões que pretendem desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o tempo presente também como processo (BRASIL, 2000b, p. 26).

Estas são competências a serem desenvolvidas pela disciplina de história. Cerri (2004) nos ajuda a compreender que estas competências devem ser entendidas, dentro da organização do Ensino Médio, como metas de seleção de conteúdos e sua didatização. Mas este processo é criado e gerido fora da escola.

Os PCN, entretanto, como já afirmamos, são bem mais prescritivos. Mas é importante registrar o posicionamento de que as competências não são construídas na escola, mas sim nas situações reais de vida e trabalho, uma vez que a "pedagogia das competências" tem dificuldades em compreender as especificidades do conhecimento tácito em relação ao conhecimento formal e organizado, da escola (CERRI, 2004, p. 222).

A "pedagogia das competências" pode ser apontada como o arcabouço ideológico por trás desta e de outras ações regulamentadoras dos governos federais e estaduais. Magalhães (2006) ressalta que organização curricular por habilidades e competências não é consensual no Brasil. A crítica atribuída a este tipo de organização curricular é a relação entre estas habilidades e competências com a dimensão do "aprender a fazer", um dos pilares da educação brasileira proposta pela UNESCO, a partir de estudo encomendado a Jaques Delors (2007).

Assim, conhecer o PCNEM é de fundamental importância para entendermos como anda a prática docente e a aprendizagem em história pautada em suas recomendações. Na realidade estudada, observamos que há uma interpretação e estruturação próprias no governo cearense, no sentido de responder ao fluxo de mudanças curriculares para o Ensino Médio.

A COLEÇÃO ESCOLA APRENDENTE

A Coleção Escola Aprendente apresenta as orientações curriculares e dos conteúdos e métodos de abordagem que podem ser utilizados por professores de todas as disciplinas, frente aos pressupostos educacionais presentes em nossa educação. Em tese, são os parâmetros curriculares estaduais, ou a forma como a Secretaria da Educação do Estado do

Ceará passa a pautar o Ensino Médio em sua rede de ensino, ou pelo menos assim o fazia antes do surgimento da BNCC.

Nesse esforço dirigido para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e dos procedimentos de avaliação no Ensino Médio, a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) motivou, em meados de 2000, um processo de discussão coletivo, envolvendo professores das escolas públicas e técnicos desta Secretaria. Esta discussão contou com a participação e supervisão de professores consultores, integrantes do quadro docente das diferentes universidades cearenses, tais como: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR) (CEARÁ, 2009, p. 5).

O tempo de gestação da ideia para sua publicação foi uma década². Período entre os governos de Lúcio Alcântara e Cid Gomes³. Tendo em vista as mudanças estruturais que ocorrem nestes governos, como a não perpetuação de políticas idealizadas por gestões anteriores, entendemos a grande dificuldade para a finalização deste documento. Assim como não podemos deixar de levar em consideração o que ambos têm em comum. O desafio era o de cumprir a legislação em vigor, no caso a LDB e seus planos e metas de concretização.

O documento em si, se organiza pelas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Desta forma à orientação proposta visa a percepção docente frente a sua disciplina específica. Isso é denominado no documento como “componente curricular”, ou a disciplina a ser ensinada.

A terminologia componente curricular traz associação à prática exercida em determinada disciplina. Relaciona-se em aplicar na prática a teoria exercida. Neste sentido Gisele Real (2012) nos apresenta uma discussão em torno da frase “prática como componente curricular”. O que é encontrado em sua investigação é uma diluição de perspectivas sobre como integrar teoria e prática diante do arcabouço normativo prescrito e a forma como realmente é trabalhado em cada instituição de ensino. O resultado deste processo se encontra na diversidade de usos e de organizações curriculares no espaço escolar. Por esta razão, tanto parâmetros nacionais como estaduais, buscam trazer elementos generalistas, que podem ser ressignificados de acordo com a realidade local.

Assim como o PCNEM, a Coleção Escola Aprendiz apresenta as habilidades e competências distribuídas por cada ano do Ensino Médio. O intuito é a divisão de processos

² Segundo o próprio documento, os debates iniciaram no ano 2000, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, até o ano de 2009.

³ O governo Lúcio Alcântara (2003 – 2007), Governo Cid Gomes (2007 – 2015).

de aprendizagem, voltados para o currículo base divididos do primeiro ao terceiro ano de estudos. O primeiro volume⁴ do documento apresenta esta estruturação, ainda que não indique aspectos metodológicos que possam ser atribuídos aos conteúdos sugeridos.

O 1º ano da disciplina de História é um exemplo disso. A segunda competência traz em sua descrição o seguinte texto: “Interpretar, analisar e criticar fontes, documentos de naturezas diversas, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais nos contextos envolvidos em sua participação” (CEARÁ, 2009, p. 129). É anunciado a ela a temática “Introdução aos estudos históricos” e seus conteúdos específicos.

No volume 4, onde são apontadas as características de cada disciplina da área de Ciências Humanas, os procedimentos metodológicos buscam uma orientação pautada em diversos recursos possíveis de serem utilizados pelos docentes. Estes vão desde músicas, obras literárias, sites e multimídia. O perfil docente apresentado agrega todas as habilidades e competências a serem desenvolvidas entre os alunos. Entre os debates e as competências já estabelecidas no PCNEM, a redação da Escola Aprendizende descreve o seguinte:

Desta ação resultou uma matriz curricular para todas as disciplinas do Ensino Médio. Para a disciplina de História a organização curricular proposta pelos docentes foi definida por série, apresentando um conjunto de conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, que são os seguintes:

1. Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do conhecimento do papel do indivíduo como sujeito da história e produtor do conhecimento.
2. Interpretar, analisar e criticar fontes, documentos de naturezas diversas, reconhecendo o papel das diferentes linguagens e dos diferentes agentes sociais nos contextos envolvidos.
3. Entender e relativizar as diversas concepções de tempo e formas de periodização, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
4. Compreender o conhecimento histórico enquanto produção do saber.
5. Situar as diversas produções da cultura: as linguagens, as artes, a filosofia, a religião e as manifestações culturais como representações sociais que emergem no cotidiano da vida social e se solidificam nas diversas organizações e instituições da sociedade.
6. Analisar as diversas concepções de Estado no passado, comparando as permanências e mudanças na contemporaneidade.
7. Desenvolver o conceito de ideologia, enquanto instrumento de dominação e resistência dos diferentes grupos humanos.
8. Compreender os conceitos de capitalismo, socialismo e democracia, fundamentando-se na historiografia contemporânea.

Tais orientações subsidiam a prática do professor, permitindo que este possa perceber, com maior clareza, o seu fazer pedagógico, possibilitando mudanças em sua práxis e na sua forma de conceber o ensino (CEARÁ, 2008, p. 14).

⁴ Os volumes são divididos por temas. O primeiro é relacionado a descrição geral da proposta, os demais a cada área de divisão da escola.

A grande questão que o documento não leva em consideração é a formação do professor. Qual a sua concepção de História? Se ele utiliza de fontes históricas, qual o seu contato com elas? Qual a experiência deste com a pesquisa?

Normalmente um professor, no início de sua formação vislumbra a sala de aula como o único espaço de atuação profissional. É lá que ele colocará em prática todo o conhecimento adquirido na academia, assim como suas próprias visões e concepções educacionais. Entendemos que o espaço ou o lugar do docente é muito mais amplo do que isso, desde o conhecido “chão da escola” até os cargos comissionados em secretarias municipais, estaduais e da união. No que se refere a educação, estes devem ser ocupados por educadores. Em tese, este movimento deve diminuir as distâncias entre educadores e as políticas públicas.

a. O processo de construção⁵

As ações de fortalecimento do Ensino Médio no Ceará se desenvolveram por dois eixos fundantes: o currículo e o financiamento. Neste sentido, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em 2006. A implementação de políticas educacionais no início do século XXI, propiciaram novas prioridades para o ensino básico no país (OLIVEIRA, 2008). Subintende-se que investimentos com o Ensino Médio lograriam investimentos satisfatórios, o que não se apresenta nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Segundo o Demonstrativo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, o ano de inauguração do FUNDEB, disponibilizou uma receita de despesas para o Ensino Médio de 16,3% dos investimentos realizados para o ensino fundamental. O

⁵ Aqui trabalhamos com a entrevistas semiestruturadas. Os dados foram coletados com quatro sujeitos. Sendo dois técnicos educacionais da SEDUC-CE identificados como: “TÉCNICO SEDUC 1” e “TÉCNICO SEDUC 2”. E dois professores de uma escola de ensino médio em Fortaleza, Ceará. Estes são identificados como: “PROFESSORA DE HISTÓRIA” e “PROFESSOR DE HISTÓRIA”.

orçamento para o Ensino Médio é 73,23% maior em comparação com o ensino fundamental⁶. No mesmo ano tivemos o número de 8.376.852 de alunos⁷.

A sua ampliação relatada vem a legitimar as ações realizadas, não apenas pelo sujeito, mas pelo empenho governamental de cumprir com os planos de futuro estipulados pela União. Não é à toa que a meta 3 do PNE estipula que até este o ano de 2016, a taxa de matrícula para o Ensino Médio seja de 85%. Se falamos de um novo Ensino Médio, ou a busca dele, temos a impressão de que os processos buscam uma significação diferente do que era posto na década passada.

A fala de Técnico SEDUC 2 se aproxima das propostas nacionais, indica um processo de construção de um documento que pretende orientar os professores em sua prática. Assim como é percebido em suas falas.

Quando eu cheguei aqui, eles já tinham feito uma ação, que foi uma pesquisa, né. Uma coleta de informações por disciplina. Foi aplicada nas regionais, foi aplicada por disciplina junto aos professores. Um questionário pra saber o que o professor estava ensinando. [...] Quando você ia pra História, tornou evidente o que? Que o aluno era ensinado apenas História do Brasil e História Geral. Muito mais História Antiga e Moderna do que História Contemporânea. Muito mais o período colonial, império do que república. Com essa pesquisa em mãos, o grupo, a secretaria através desse grupo do Ensino Médio, iniciou um trabalho de discussão para elaboração de uma matriz curricular. Tá certo? Uma discussão voltada para elaboração de uma matriz curricular. Isso durou dois anos, essa elaboração. Dessa matriz curricular então foram vários seminários, durante dois anos foram feitos algo aí de seis a sete seminários. Com um grupo de 350 professores divididos por disciplina, com um grupo de especialistas da universidade e da secretaria para elaborar uma matriz (TÉCNICO SEDUC 2).

Outras informações podem ser percebidas....

Nós educadores somos cheios de boas intenções. Quando a gente pensou em fazer esses documentos, a gente pensou em facilitar a vida de alunos e professores. No sentido de que se você tem uma proposta programática de conteúdo que deve ser trabalhado nas séries, inclusive detalhando cada bimestre, o que deveria ser trabalhado, você tem uma situação em que ou o aluno muda de escola, ou professor também muda de uma escola para a outra. Ele sabe exatamente o que está sendo estudado e ensinado naquela escola. Por outro, lado o que é que tem ocorrido historicamente, na prática? Que aí é a grande crítica que se faz a essas propostas homogeneizantes em termo de currículo. É que pra alguns, isso propicia também uma prática curricular, que é o que em geral funciona na prática. Uma certa ditadura do livro didático, ou seja, muitas vezes o currículo que o professor trabalha é simplesmente o que o livro didático propõe, o que está lá no livro ele vai seguindo aquela divisão que está no livro. (TÉCNICO SEDUC 1).

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Demonstrativo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)**. 2015. Ver dados em: <http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-mde-demo_mde_federal>. Acesso em 6 mai. 2015.

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar**. 2016. Ver dados em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_d_a_educacao_basica_%202016.pdf>. Acesso em 15 Jun. 2016.

Proposta que reforça o que precisa ser ensinado e aprendido nas escolas estaduais. A característica de “boa intenção” presente na fala do Técnico Seduc 1, demonstra o conflito entre as intenções governamentais, aquilo que precisa ser realizado em nível institucional e as impressões do sujeito enquanto educador. A expectativa de como o produto do seu esforço intelectual será apreendido e mobilizado. Utiliza-se de princípios norteadores que são atribuídos aos PCN’s, como a Interdisciplinaridade e contextualização. Estes são sugeridos nas bases legais deste documento.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, **mediante a contextualização**; evitar a compartimentalização, **mediante a interdisciplinaridade**; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000a, p. 4, grifo nosso).

O propósito atribuído a esta fase da composição é dado de forma diferente entre os sujeitos. Enquanto o Técnico Seduc 1 discursa sobre a base ideológica dos propósitos envolvidos, Seduc 2 traz referências a forma pela qual o documento foi moldurado. Como a organização dos conteúdos e o ideal de ir além dos PCN’s. Como a forma pela qual a Sociologia e Filosofia foram inseridas.

O caráter normatizador é interessante nas falas. Enquanto aparece velado, mas nítido na fala de Técnico Seduc 2 num relato procedimental de como o documento pode se útil, é refutado por Seduc 1. Já que para o mesmo, o Escola Aprendiz fugiria de uma suposta “ditadura do livro didático”. Ou um processo no qual o professor estaria preso aos recursos e cronogramas propostos pelo livro didático. Mas não estariam os parâmetros cearenses fadados ao mesmo processo criticado?

Circe Bittencourt traça um panorama no qual os livros e o currículo de História sofrem grande influência, desde o século XIX, do positivismo e dos ideais iluministas (BITTENCOURT, 2011). Isso gera um currículo escolar pautado na construção de ideal nacional e na aprendizagem a partir de um currículo pautado em cinco grandes etapas: Pré-História, Antiguidade, Idade média, Idade Moderna e Contemporânea. Trata-se de uma proposta centralizada na história europeia, que traz a história nacional, ou brasileira, em relação à divisão já estabelecida.

O que, em tese, acontece com o livro didático de História é uma igual divisão de seus conteúdos. O que pode ser contestado, tendo em vista as novas coleções criadas com

base nas orientações do PNLD e a diversidade de coleções de livros didáticos que o professor pode selecionar para ensinar. Na verdade, podemos nos referir à subutilização do livro didático em seus recursos e possibilidades de uso (SILVA, 2014). A mesma divisão é readequada nos três anos do Ensino Médio. Ainda que exista uma readequação, como a inserção da história indígena cearense no conteúdo de pré-história, no primeiro ano. Há um mesmo processo de norteamento.

b. Os encontros de elaboração e a coletividades

Podemos caracterizar que esta fase de construção da Coleção Escola Aprendente é um processo que envolve diversos sujeitos. Dentre eles, professores da Educação Básica e do ensino superior, além de movimentos sociais. Todo o procedimento ocorreu numa ordem de ações que vão desde as determinações propostas pelo MEC, até a organização de encontros para discursão entre os envolvidos. Essa caminhada é descrita pelos nossos entrevistados.

Nós já tínhamos isso como uma tarefa. Ela foi pensada em uma construção que fosse multilateral, ou seja, a gente tentou articular professores daquela área, professores das universidades que trabalham com a formação de professores naquela área, e até também houve um esforço de incluir alguns movimentos sociais. Mas os agentes mais ativos, mais protagonistas desse processo, foram os próprios professores. Nós achávamos que os próprios professores eram [...] Porque a gente tinha que saber o que é que eles estavam ensinando, de fato, o que estava sendo trabalhando. E a partir daí tentar estabelecer uma espécie de denominador comum. Poxa, o que é que o pessoal está ensinando? Está ensinando isso? E a partir dessa construção, [...] colaborar pra fazer com que os professores tivessem elementos para a reflexão. [...] Ela tem aí uma boa representação dos professores, contribuição de colegas das universidades que tinham licenciaturas, curso de formação de professores. Então isso tudo ajudou. E a experiência que a gente já tinha também na secretaria. Acompanhando toda essa questão ligada ao Ensino Médio, a escolha de livro didático, o PNLD, os problemas do livro, [...] o processo de formação. Porque eu me lembro [...] que nessa época houve também um esforço de qualificar [...] 1800 bolsas foram distribuídas pra especialização [...] 600 em cada área, 600 nas ciências humanas, 600 de ciências da natureza, 600 de linguagens e códigos, na formação de especialistas (TÉCNICO SEDUC 1).

Há outra percepção sobre os encontros.

Nós organizávamos uma agenda de discussão de currículo e depois nós tínhamos, dentro dessa agenda, um momento de oficinas específicas, de cada disciplina. Onde o nosso trabalho era discutir, a partir, dos parâmetros, das diretrizes e do livro didático, uma matriz de referência. O papel dela não era definir, ser um guia para o professor. Era mais ou menos para guiar a escola e a prática docente. É você dizer assim: Olha. O aluno durante a sua trajetória do Ensino Médio, ele tem (que ter) esses conhecimentos aqui, ele tem que ter visto esses conhecimentos aqui, é o mínimo. Porque a matriz, ela é dividida por ano e por bimestre. Tem uma relação com as competências, né? [...] Então, (o) papel da matriz era esse: indicar para o professor olha professor de história, isso aqui é o aluno dentro do percurso dele no

Ensino Médio. Ele tem que aprender a mais e a menos. É a sua prática que vai definir. Aí junto com a matriz nos foi solicitado discutir [...] também o aspecto metodológico. Então o Escola Aprendiz foi uma ação voltada para apoiar, a meu ver, essa matriz. Porque não seria, a matriz, uma indicação de apontar esses conhecimentos. Apesar do currículo ser um espaço de território. De onde você faz a seleção, onde os professores selecionam o que vai ser ensinado, por parte do aluno. Mas não é simplesmente uma cartela, digamos assim. Com conhecimentos indicados previamente para o professor, não. A Escola Aprendiz surgiu com a possibilidade de o professor pensar a sua prática, a partir de uma inovação metodológica. Então, na Escola Aprendiz, você discute os espaços de formação, você discute tecnologia, uso do livro didático, você faz indicação de sites. [...] A Escola Aprendiz, era para o professor refletir sobre sua prática. Professor como é que eu trabalho com sites? Como é que eu planejo uma aula no laboratório de informática? Eu professor de história, como é que eu planejo uma aula no laboratório de informática? Será que o meu papel, a minha aula no laboratório de informática, é no sentido apenas de elaborar alguns slides, colocar alguns slides na tela para que o aluno vá acompanhando? O que eu estou dizendo, ou seja, eu mantenho a mesma aula da postura tradicional? [...] Então, a Escola Aprendiz, ele tem esse papel fazer com que o professor pense a sua prática. Ele tem um referencial que é a matriz curricular e dentro desse referencial ele tem uma discussão metodológica (TÉCNICO SEDUC 2).

Novamente o sujeito SEDUC 1 evidencia o processo de construção do documento, traz a memória todos os processos vivenciados, construindo uma narrativa pautada na participação cidadã, com a participação dos envolvidos. Busca-se uma proposta que satisfaça a rede estadual, no intuito de promover um currículo, que de fato, promova uma aprendizagem significativa. Ainda que sejam admitidas as deficiências de promoção do documento criado.

Essa perspectiva não é traçada em relação à percepção dos professores que se utilizam deste documento. Tendo em vista que a fala do entrevistado figura no campo do prescrito, na visão de quem produz o documento. Obviamente esta fala se relaciona com a perspectiva do que “deve ser”. O que na prática é configurado numa esfera que não pertence ao técnico, pois os usos e a mobilização do que é entendido e praticado pelos professores pertence a um novo campo, com relações pautadas no cotidiano escolar.

Uma palavra salta das falas, e pode ser uma das grandes características deste processo, o coletivo. Atributo que fica claro nas falas sobre a influência de Paulo Freire. Da transformação promovida pelo debate entre os que conseguem trazer vivências e experiências diferentes, que podem, em muito, acrescentar na complexificação do fenômeno vivido. Nas palavras de Freire,

Esperamos concretizar este desejo através do conhecimento cada vez mais real das necessidades concretas do país, da definição de nosso projeto de desenvolvimento e do próprio trabalho realizado a nível das instituições escolares, através de discussões

nos órgãos coletivos. Discussões não só quanto a aspectos técnicos, mas também no que se refere às próprias necessidades da vida (FREIRE, 1978, p. 43).

O coletivo, nesta perspectiva, é sempre uma construção cooperativa, e os frutos podem ser apreciados pelos entes participantes. No caso da Escola Aprendente, as falas dos entrevistados apontam para encontros de imersão onde os temas dos documentos eram debatidos. Onde os sujeitos envolvidos são técnicos educacionais, ou convidados. Durante dois anos, foram realizados estes encontros, contando com cerca de 200 pessoas em cada um deles. Foi feita então uma agenda de discussões onde o tema central girava em responder “o que precisa ser visto durante o Ensino Médio”. A metodologia consistia em descobrir formas de “como fazer”, ou como colocar as ideias em prática. O esquema de relação abaixo explicita o processo.

Fator marcante é o grande número de participantes docentes advindos da capital cearense. O que parece obvio, pela aproximação geográfica entre as escolas e o centro administrativo do Estado. Mas isso nos faz refletir. Com a sobreposição de três quartos (3/4) dos professores, que residem e trabalham na capital, qual a real contribuição dos demais sujeitos envolvidos? Poderíamos assim caracterizar esta como uma proposta que reflete as necessidades estaduais, ou de Fortaleza? Além disso, em 2007 o número de professores que atuavam no Ensino Médio no Ceará era de 13.422⁸. A quantidade de participantes nos encontros de construção da Coleção Escola Aprendente correspondem então a cerca de 3% de todos os profissionais que atuavam no Ensino Médio no Ceará, no período dos encontros.

Após os espaços gerados para o debate, temos um rompimento das contribuições coletivas, e passamos para um momento de catalogação das contribuições e escrita do documento norteador.

Por que assim [...] como era o trabalho? Era à medida que nós nos encontrávamos em cada seminário desse. Era que saía um produto, saía um algo escrito que a gente chama aquilo de produto. Então, ao final esses produtos foram condensados pela equipe. [...] Por exemplo, tem uma coisa interessante na de história. [...] nós conseguimos inserir de uma maneira [...] eu digo até de uma maneira mais incisiva [...] uma discussão que era feita, que já havia sido feita, por uma exigência da lei 10.639, que era de 2003. Era a inserção do conhecimento histórico da cultura afro, indígena⁹, no currículo. Então nós conseguimos garantir, na discussão da disciplina de história. Não conseguimos garantir todas as disciplinas. Porque não era essa a

⁸ CEARÁ. Secretaria da Educação. **Evolução dos indicadores educacionais na Rede Estadual do Ceará**. 2014. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2014/07/evolucao_dos_indicadores_educacionais_na_rede_estadual_ceara_2007_2013.pdf>. Acesso em 6 mai. 2015.

⁹ Somente no ano de 2008.

visão. Mas por exemplo, já havia iniciado, por parte da Secretaria, isso aí mais ou menos em 2006, 2005, 2006. [...] já havia iniciado assim. Já se começava a despertar, ao ponto de que alguns professores questionarem então. Assim vamos garantir história. [...] Foi pensado alguns conhecimentos que deveriam já estar presentes. Hoje nós temos a necessidade de fazer uma releitura dessa matriz que está aí (TÉCNICO SEDUC 2).

Um dos ganhos que podem ser percebidos nesse processo é a inserção de conteúdos e recursos a serem trabalhados sobre a temática indígena e afro-brasileira. Algo concebido tanto pela necessidade de atualização curricular, pela legislação e pelo que se precisa trabalhar enquanto necessidade pedagógica. Estes temas estão inseridos desde habilidades e competências; conteúdos programáticos e seu detalhamento.

Isso só vem reforçar a hipótese de que este documento não apenas é uma construção que parte das necessidades do coletivo, mas também da necessidade de moldar a proposta aos parâmetros nacionais. Neste sentido, buscamos compreender que elementos podem ser levantados que diferenciassem a Coleção Escola Aprendiz dos PCN's.

Eu acho que era assim [...] o que era na verdade o ponto de discussão dos professores da escola pública. Que era comum nos encontros, nas reuniões, que era o que a gente discutia. Você tinha uma diretriz curricular, que trouxe, no seu texto, uma inovação no aspecto metodológico e no processo de ensino e aprendizagem do aluno [...] a partir das competências. Você teve os Parâmetros Curriculares Nacionais que fizeram uma discussão em torno dos aspectos individuais, específicos de cada área do conhecimento, nessa relação com a construção de competências e habilidades. Mas não havia uma clareza, por parte do professor. Ele dizia assim: 'Afim de contas, como eu coloco isso em prática? Como eu trabalho com competências?' Na verdade, assim, essa é a grande angústia de todo professor naquele momento. 'Como eu trabalho com competências? Como é que eu construo competências? Como é que eu construo habilidades? Como é que eu estabeleço um marco de aprendizagem aqui, a partir dele?'. [...] Eu tenho um percurso de aprendizagem que leve o aluno a desenvolver tais competências e tais habilidades. (TÉCNICO SEDUC 2).

A prática, referenciada pelo PCN busca a unidade do corpo docente em ações que facilitem o trabalho entre a equipe educacional e a aprendizagem pela pesquisa. Propõe-se um trabalho permanente, onde a construção da autonomia é realizada e entendida pelo aluno. Essa característica pode ser apreciada no próprio documento em questão

O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual (BRASIL, 2002, p. 21).

Assim, o Escola Aprendente se destinaria a clarear ao professor as instruções do como colocar em prática o currículo proposto. Este estaria mais centrado no que comumente chamamos de “chão da escola”. Uma perspectiva mais voltada para a legislação é trazida por outro entrevistado.

Acaba se formando uma certa rigidez de conteúdo. Quando na verdade isso tem como ponto fraco a história da contextualização. Como é que isso que está lá proposto? Pode ser contextualizado? Outro desafio que toda proposta tem quando ela está sendo formalizada, é a interdisciplinaridade. Até que ponto trabalhando como está proposto, isso aí, a interdisciplinaridade é efetivada? Então nós temos dois princípios que estão lá nos documentos, inclusive de 98. Que é a interdisciplinaridade e a contextualidade, que nós consideramos fundamentais. [...] É por isso que a gente tem que pensar nelas muito mais como uma orientação ou um guia que possa sugerir o que deve ser ensinado. Mas nunca pode (mos) perder de vista aquilo que é o princípio fundamental, a pedra angular da nossa LDB. [...] Grande parte das escolas que estão, que fazem parte de rede, (ou) estão em uma rede, como a rede municipal de ensino. As escolas que estão dentro de redes estaduais, elas dificilmente conseguem construir uma proposta que não esteja completamente atrelada ou submetida às políticas que vem do MEC, da secretaria ou das CREDEs, certo?! Há um encabrestamento, esse é um grande nó [...] que faz com que a capacidade, até criativa de gestores, e de colegiados de professores. Porque é a nossa cultura de dependência é tão grade que geralmente as pessoas ficam assim: ‘pera aí, mas o que é que a secretaria está dizendo? O que é que a secretaria está determinando? O que a CREDE está determinando?’. Quer dizer, é como se a escola não tivesse autonomia. Você está entendendo? Então, eu acho que o grande desafio que está posto aí, para nossa educação, é que se a gente quer falar de democracia, de efetivação de democracia nesse País, começa logo pela escola. A escola precisa aprender a andar com as suas próprias pernas (TÉCNICO SEDUC 1).

Toma-se novamente a autonomia como princípio do documento. De acordo como a LDB, a autonomia pode assumir dois sentidos, nesse contexto. Em seu art. 15, assegura as instituições educacionais sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão. Já no art. 35, abrindo a seção V, que trata do Ensino Médio, o caráter humanizado do aluno é aperfeiçoado mediante o desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico, através da autonomia. Assim, este elemento percorre desde estruturação escolar até a perspectiva do perfil discente almejado.

O discurso dos entrevistados entra em confronto entre a autonomia e a homogeneização, tendo em vista que se defende, enquanto sujeito pensador e construtor das políticas educacionais estaduais, conceitos antagônicos. De certa forma, é defendido que o professor seja autônomo na sua prática, mas ao mesmo tempo execute com empenho as propostas curriculares assim descritas na Coleção Escola Aprendente. Há assim um confronto entre a autonomia escolar e a tentativa de homogeneização do Ensino Médio.

A similaridade atribuída entre este termo e cidadania, conforme seu uso na Constituição Federal é uma importante colocação na fala lida acima. Principalmente se levarmos em consideração o uso empregado a este termo na abertura das descrições sobre educação. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 125, grifo nosso).

Desta forma, o sistema colaborativo deve levar o sujeito ao desenvolvimento crítico, ciente dos seus direitos e deveres, podendo assim gozar efetivamente de sua cidadania.

Buscamos identificar outros documentos norteadores no processo estudado. O que podemos perceber é forte influência da LDB e dos PCN. Há um impulso de ir além, no sentido de inserir os elementos locais no currículo estadual, porém é percebido que nestas ações, por mais que se fale dos feitos e diálogos com os professores, o que é relatado são ações norteadas pelo MEC, expressando a vontade governamental desde a União até o Estado.

O Mec estava querendo isso, tanto que essa ida para Brasília tanto o evento regional quanto o evento nacional foi financiado pelo MEC, quer dizer o MEC queria isso, queria que saísse... na verdade a ideia é um revigoramento do Ensino Médio é aquilo que eu disse o Ensino Médio passou muito tempo considerado assim relegado ao segundo plano tanto que quando saiu o FUNDEF com a valorização do ensino fundamental o Ensino Médio ficou meio que ofuscado entendeu? Então foi um momento em que se tentou dizer assim poxa, agora precisamos também qualificar o Ensino Médio. (TÉCNICO SEDUC 1).

Podemos assim considerar fundamentais as orientações dos PCN? Vejamos o posicionamento de nosso entrevistado:

Todo! Porque os parâmetros são uma referência em termo de uma proposta de prática de ensino e aprendizagem. Então, podemos dizer que os PCN sempre tiveram presentes nos conceitos relacionados às competências, à interdisciplinaridade, a contextualização que estão presentes, também, no Escola Aprendiz. Quando falo de contextualização, cada tópico ali, contextualização e interdisciplinaridade, é um reflexo da discussão que era feita, na época, sobre os parâmetros. Por isso assim, o que o “Escola Aprendiz” trouxe a mais? [...] uma reflexão mais de chão, mais da sala de aula, de levar o professor a ver a sala de aula. Eu saio do aspecto conceitual e vou discutir o aspecto da prática em si. Então, o Escola Aprendiz, ele se aproximou mais dessa realidade da sala de aula. Não que os parâmetros não fizessem isso, mas eles ficavam meio que distante. [...] Então os parâmetros chegaram até a escola, chegaram através das discussões, dos canais comunicacionais, chegaram com a força que vem do MEC para a Secretaria, e a Secretaria também conduziu essa discussão. [...] Chegaram também de forma presencial. Porque foram impressos milhares de cadernos de parâmetros enviados para as escolas. Foi feito mesmo uma campanha massiva nesse aspecto. [...] o que a gente percebe. Você tem a informação, tem, de certa forma, uma formação, mas você não tem uma formação direcionada para a prática do professor (TÉCNICO SEDUC 2).

Um dado que nos chama a atenção é a referência norteadora do livro didático. Este que em outro momento foi citado como normatizador das ações docentes, agora é citado como referência do documento criado. O que evidencia as características de alinhamento entre o Escola Aprendiz e o material didático utilizado no período.

Porém, um referencial importante é o acompanhamento das ações. Além de descrições de competências e habilidades, os documentos que compõem esta coleção não esclarecem como a escola ou a própria secretaria de educação acompanhará e formará os professores no uso deste documento.

Cada gestão tem um modelo. [...] Acho que até 2005, se eu não me engano, o modelo do SAP, que a secretaria dava a CREDE, e que a CREDE dava a escola. Então nós tínhamos um modelo de acompanhamento secretaria, CREDE, escola, através dessa ferramenta chamada SAP. Que é um sistema de acompanhamento pedagógico. Já em 2007, esse modelo foi sendo gradativamente substituído por uma nova forma de gerar o processo de acompanhamento. Muito voltada pela gestão, que é através da superintendência. Então hoje, como se organiza o processo de acompanhamento pedagógico das escolas? Partindo do princípio de que as escolas, **elas tem total autonomia**, a secretaria, de 2007 pra cá, iniciou um conjunto de ações. [...] Hoje o aperfeiçoamento pedagógico está dividido em duas células. Uma de formação, uma de currículo. Então nós trabalhamos diretamente com as políticas voltadas para a formação do professor, ou discussão do currículo escolar. Nós não temos um sistema de acompanhamento porque entende-se que a superintendência, ela faria esse papel. Então nós não temos um feedback do que está acontecendo. Por isso que está todo descentralizado (TÉCNICO SEDUC 2, grifo nosso).

Esse processo gera decepção em um de seus criadores.

Essa foi a grande decepção da gente, quando a escola Aprendiz foi publicada, o que a gente achava que nem iria ser publicada e conseguimos essa publicação e, modéstia parte, pessoalmente eu tenho grande, vamos dizer, responsabilidade nisso, se eu não tivesse tomado a atitude que eu tomei esse documento certamente não teria sido pública do. [...] O documento foi publicado, a gente acreditava que iria ter um grande processo de formação e não houve. Essa foi, vamos dizer assim, o lado negativo de todo esse processo. Quer dizer você constrói uma proposta curricular, você materializa essa proposta curricular viabiliza o acesso a ela, mas você não faz nem um tipo de formação, nem um tipo de discussão, simplesmente foi distribuído nas escolas entendeu? Então isso aí foi o grande, foi a grande limitação. Agora, por outro lado, o que nos deixou bastante satisfeitos foi que mesmo não havendo essa formação da escola Aprendiz, houve assim uma animação houve uma recepção extremamente positiva, muitos professores atrás eu ia na secretaria buscar e a gente ouvia falar que estava todo mundo gostando e principalmente os professores que estavam entrando, os recém ingressos no sistema que chegavam assim meio que perdidos começavam a ver na escola Aprendiz assim um roteiro assim pra onde é que eu vou? Eu vou por aqui. Entendeu? [...] Não houve divulgação, foi assim como se fosse você está entregando uma coisa meio que por... Você olha está aí, mas sabe... Assim a única explicação que eu posso encontrar... (TÉCNICO SEDUC 1).

O clima de recepção e dos retornos realizados de forma informal pelos professores traz satisfação. Mas entre as duas respostas há elementos distintos quanto a percepção. Técnico Seduc 1 fala sobre a descontinuidade dos governos como grande empecilho. Talvez o

grande elemento de vitória. As rupturas que acontecem derivam diretamente de planos e gestões dos governos, em especial o governo vigente. Mesmo assim, um governo não pode desconsiderar a base firmada por seus antecessores e pelos processos históricos e conquistas sociais, estes são elementos que independem dos gestores de momento (VIEIRA, 2007).

O Técnico Seduc 2 novamente elenca procedimentos técnicos para tentar explicar o processo. Em sua fala entendemos que a SEDUC, através de suas superintendências, induz as escolas a promoverem seus próprios espaços de gestão e de acompanhamento. Problema é exatamente na chegada dessas informações para a secretaria. O que indica um desconhecimento das ações tomadas nas escolas, e como o material tem sido apropriado pelos professores. No texto conclusivo, proporemos uma perspectiva de acompanhamento, que visa contribuir neste processo.

A construção de um currículo, que por mais que se apresente como uma construção do coletivo, ainda assim, é norteado e executado, conforme orientações superiores. Reflete o cumprimento de exigências em nível institucional, mas também abre margem para uma nova significação pelos professores. Diante disto, propomos refletir como o seu uso tem mobilizado as ações docentes em sua prática. É nesse sentido que propomos o diálogo no próximo tópico.

c. Como o currículo é vivido pelos professores de História

Toda proposta curricular traz consigo as intenções e propostas governamentais. Sejam elas pensadas no âmbito nacional, ou sob a outorga de órgãos institucionais internacionais. Por mais que sejam escritos por educadores, que expressam suas impressões e visões sobre educação, ainda assim falam em nome do governo. Processo esse que pode aproximar ou distanciar suas ações daquilo que é almejado por professores.

Se há uma visão e construção governamental, há também uma reapropriação realizada pelos professores. Tomando assim um novo significado que só pode ser expresso na prática, através da mobilização dos seus múltiplos saberes, encarados dentro de uma realidade distinta, aquela que só pode ser admitida no ambiente escolar vivido.

Há um descompasso entre o que os professores pensam e praticam e o que está prescrito no currículo institucional. Vejamos o que nos diz um dos professores entrevistados, a respeito da associação entre teoria e prática:

Quando eu comecei a trabalhar nas escolas, de fato, eu pensava que iria poder aplicar toda a teoria aprendida na universidade. Fazer aqueles planejamentos lindos que a gente aprende a fazer e tal... Depois com o dia a dia, a gente vai vendo que não é que não adianta mais, é desnecessário o trabalho e a gente acaba (fazendo, é) mais pratica. Eu caí naquela que é muito antiga, de você planejar realmente através do livro didático. Porque é o instrumento que o aluno tem. Ele recebe do governo o livro. Atualmente são livros muito bons [...] nosso último livro, ele está além do que eu já vi na faculdade, está bem mais atualizado. (É) a ferramenta e fonte de pesquisa. Tudo o que ele tem. Então assim, eu posso usar como, às vezes, a gente usa o conhecimento do PCN, da LDB, e tantas outras teorias. Mas eu faço o planejamento dentro daquela realidade, daquele material que o aluno vai poder trabalhar. Não adianta eu querer inserir outras coisas porque nem os livros didáticos eles leem (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Percebe-se que existe um processo de entendimento do que seria o planejamento de aulas e a sua significância em relação ao que acontece em sala de aula. Há algo que consideramos muito interessante nesta fala, a associação da legislação educacional enquanto teoria. Dois fatores podem ser admitidos. Em primeiro lugar, pode ser atribuída uma percepção meramente alegórica dos documentos orientadores. Desconsiderando qualquer associação prática aos seus norteamentos. Uma segunda percepção, é o fato de ser dado o mesmo grau de importância dos documentos norteadores (LDB e PCN's), a teoria adquirida na academia. Assim, como as leituras e referências, os documentos norteadores pesam nas concepções e pressupostos do que é ensinado.

Neste momento a Coleção Escola Aprendiz não é citada como referência. O mesmo acontece com o Professor de História. Senão vejamos:

Temos a base curricular para seguir. Normalmente a gente segue ela, apesar de ter toda liberdade de montar nossas aulas, do jeito que a gente quer. Mas a gente tenta se alinhar, entre os professores de história, [...] e também o que vem para a escola como sugestão. Então nós estamos seguindo a base curricular do ENEM. Pegamos esse material para tentar poder montar o nosso currículo. No ano passado e nesse ano, fizemos baseados nisso. Em 2015, nós começamos a tentar fazer na escola, e vamos tentar dar continuidade a isso, [...] fazer a integração curricular. Já começamos a fazer, inclusive fizemos nos quatro primeiros bimestres. [...] onde nós pegamos não só a integração da área, mas de todas as áreas. Então nós queremos fazer isso em 2016 (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Para o entrevistado, os PCN's possibilitaram uma maior liberdade de integração entre os professores da escola. Isso chama a atenção pelas iniciativas de planejamento que são realizadas na escola. É proposto um sistema de integração curricular em que o eixo ideológico gira em torno da interdisciplinaridade. O próprio PCN assume uma perspectiva de isolamento no processo de planejamento de aulas no Brasil: "Tendo historicamente observado um comportamento isolacionista, procura assumir hoje a interdisciplinaridade, admitindo que esta posição é profundamente enriquecedora" (BRASIL, 2000b, p. 31).

O que acontece na escola é um processo em que é escolhido um tema geral para todas as áreas. Percebe-se que os temas relatados têm forte inclinação para a área de ciência humanas. Acreditamos que isso ocorre pelo fato de os professores desta área assumirem o cargo de coordenação na escola.

Um dos processos vistos no tópico anterior foi à suposta homogeneização na utilização do livro didático nas ações docentes. Quanto a outros processos que também foram percebidos e questionados na implementação da Escola Aprendiz, sobre o livro didático, podemos verificar por meio da seguinte afirmação.

Eu procuro trabalhar com tudo. Quanto mais rico, o livro, melhor. Mapas, imagens, textos, infográficos. Só que a questão limitante do tempo, do aluno que não lê, que não traz o livro. Aí você já começa a usar aquelas práticas que são terríveis, mas é o recurso que a gente tem. Do ponto, se fizer eu tiro ponto. Se não fizer, pra estimular que esse aluno participe. E aí a gente fica tentando outras dinâmicas de trabalhos em grupo, de trabalhos em pesquisa de criação até artística. Mas às vezes não há o retorno, o nosso tempo é limitado. (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Fatores como a limitação de tempo com os alunos dificultam a prática do professor. Por mais que aconteça um planejamento interdisciplinar. Não há uma troca de materiais entre eles. Desta forma, o tema trabalhado por todos é conhecido, as abordagens e conteúdos ficam velados. Ainda que haja a troca, cada professor realiza seu planejamento.

Na semana pedagógica a gente [...] os documentos pra poder fazer o currículo do ano. Baseados neles, também juntamente com o do ENEM. É assim que a gente usa, mas eu não me lembro da gestão. Eu não me lembro, pode até ter acontecido, de ter falhado a memória... deles apresentarem isso para o coletivo (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Aqui encontramos o cerne da questão. A interdisciplinaridade é trabalhada por temas centrais a todas as disciplinas, mas a maneira como cada professor executa seu planejamento e prática é individual. Acabamos assim por identificar a subutilização da Coleção Escola Aprendiz, sendo o PCN a ferramenta norteadora mais utilizada, ao menos em tese.

A fala da Professora de História corrobora com a hipótese de direcionamento pedagógico mediado pelo livro didático. Mas este por si só não responde a complexidade do que é ensinado. Tendo em vista que os arranjos de conteúdos ensinados são pautados também nas exigências do ENEM. Essa formação tem assim como principal objetivo, o acesso dos alunos à universidade, além de promover uma boa avaliação dele ao fim do Ensino Médio.

Em trabalhos recentes foi observada a relação entre as ações docentes e o ENEM. Ele foi significativo na mudança de mobilização dos saberes docentes, além da nova

configuração dos livros didáticos, dos processos avaliativos e do currículo de ensino (MOREIRA JUNIOR, 2015, p. 92).

Esses referenciais são assim utilizados como orientações gerais, não necessariamente como regras rígidas ou moldadoras. Por mais que uma orientação possa ter seu valor. Não podemos deixar de considerar que são saberes que partem da jurisprudência particular. Tornando estes sujeitos autônomos dos processos de escolha e de execução, dentro das perspectivas educacionais e do que é acordado entre os pares.

Assim, buscamos trazer à tona as impressões dos professores sobre o currículo proposto pela Escola Aprendiz. Para a Professora de História:

Ela é ótima nesse aspecto da teoria eu acho que ela trouxe grandes contribuições a visão mais progressista mesmo no sentido da criticidade de tornar o aluno crítico de que esse ensino ele sirva pra vida dele não é só preparar o aluno para o Enem, mas a gente não pode infelizmente aprofundar e tornar isso uma prática constante por todas essas limitações que nós falamos antes da própria formação do aluno que é um aluno que não tem a base, então você fica ali numa luta diária pra fazer com que o aluno te escute, que o aluno se interesse pelo que você está falando, que o aluno se envolva com aquela ideia (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Já o Professor de História, afirma que:

Ele é muito engessado. Mantém uma estrutura que é secular. Praticamente sendo que décadas a mesma estrutura. Então eu acho que deve ser realmente modificado. Deve ser mudado para dentro das realidades, a realidade do local. A realidade nacional eu acho que isso tem que ser alterado. Eu acho que isso deveria ser feito dando autonomia ao profissional, de forma acompanhada, claro, mas do jeito que está eu acho que deveria mudar... não é legal, eu acho, que deve mudar essa visão dele. (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Para ela, o currículo tem um arcabouço teórico bem construído, porém, não traz os subsídios necessários para a realidade vivida. Principalmente porque trabalha o “deve ser”. Um elemento importante é a pouca base conceitual do aluno. Se não há interesse no processo educacional, pouco se aproveita dos processos construídos. Competências não são apresentadas nas falas dos professores. Isso denota que a relação com competências tratada pelos técnicos não é a mesma dos professores.

Quando se fala em determinações para o ENEM, não se apresenta tais especificidades, apenas se entende que a construção do conhecimento deve ser capaz de levar o aluno a universidade, ou construir uma base de conhecimento escolar que servirá para a vida.

Mas para o Professor de História, o currículo conhecido e utilizado se caracteriza pela estrutura inalterável, de certa forma engessada. Voltamos assim para a estrutura de

acompanhamento, buscando a solução de uma pergunta. Se há a carência de uma orientação, há uma supervisão sobre o uso deste documento? Neste sentido não foram encontrados elementos que respondam positivamente esta afirmativa. Toma-se assim como parâmetro, as experiências e significados atribuídos aos professores.

A relação entre a fala dos técnicos e dos professores nos mostra que a percepção curricular é sentida por muitos olhares perspectivas. Desde um aspecto ideal como a proposta política e a sua apropriação no chão da sala de aula. Buscamos assim provocar o debate e as reflexões em torno da construção curricular cearense. Esse é um contexto que não se resume a formulação do Escola Aprendiz, mas nos diz sobre o processo contínuo de reformulação curricular no qual vivenciamos até o tempo presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 11-27.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 408 p. (Coleção docência em formação).

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio – Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: Bases legais**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/bleg_ais.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. **Projeto Escola Jovem - Programa de Melhoria: Síntese**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH): Brasil e Ceará**. 2014. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2014/07/apresentacao_idhm.pdf>. Acesso em 6 mai. 2015.

_____. **Instruções Operacionais - Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno**. 2013. Disponível em: <<http://www.CREDE06.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/64-programas-e-projetos/940-reorganizacao-curricular-do-ensino-mediodiurno>>. Acesso em: 6 mai. 2015.

_____. **Metodologias de Apoio: áreas de ciências humanas e suas tecnologias**. Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendiz - Volume 1). Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolaaprendente/livro_matrizes_curriculares.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **Metodologias de Apoio:** áreas de ciências humanas e suas tecnologias. Fortaleza: SEDUC, 2008. (Coleção Escola Aprendiz - Volume 4). Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolaaprendente/livro_escola_aprendente_ciencias_humanas_e_suas_tecnologias.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **Metodologias de Apoio:** matrizes curriculares para Ensino Médio. Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendiz - Volume 1). Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolaaprendente/livro_matrizes_curriculares.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

CERRI, Luis Fernando. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, Junho 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2015.

_____. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200010>. Acesso em: 07 jan. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, Dec. 2010. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2016.

Freire Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. São Paulo: Paz e Terra; 1987.

LINS, Edison Cardoso. **Ensino Médio no Brasil:** aspectos históricos, legais e questões do período noturno (1971-2006). 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade** [online], vol. 23, n. 80. pp. 386-400, set. 2002. Acesso em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, Dec. 2015. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400821&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov.2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2014.

MOREIRA JUNIOR, Ricardo Lima. **A proposta do novo ENEM e suas repercussões na prática docente de história no Ensino Médio público em Fortaleza.** 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado Diante do Financiamento Público da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51- 66, abr. de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. de 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo PARA O Ensino Médio em SUAS Diferentes Modalidades: Concepções, PROPOSTAS e Problemas. **Educação & Sociedade.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, set. de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302011000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. de 2015.

UNESCO. **Reforma da educação secundária:** rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0014/001424/142463por.pdf>>. Acesso em: 15/08/2015.

_____. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado:** resumo executivo. SÉRIE Debates. 1. ed. – Maio de 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0019/001922/192271POR.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, p. 53-69, 2007.

Artigo recebido em outubro de 2021. Aprovado em dezembro de 2021.