



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA VIEIRA LOPES ROMEIRO

**ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS CURRICULARES INOVADORAS E SUAS
REPERCUSSÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

BRASÍLIA-DF

2018

ANA CRISTINA VIEIRA LOPES ROMEIRO

**ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS CURRICULARES INOVADORAS E SUAS
REPERCUSSÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lívia Freitas
Fonseca Borges

Brasília-DF,
Dezembro 2018.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo (a) autor (a)

RR763e ROMEIRO, Ana Cristina Vieira Lopes
ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS CURRICULARES
INOVADORAS E SUAS REPERCUSSÕES NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA / Ana Cristina Vieira Lopes Romeiro;
orientadora Livia Freitas Fonseca Borges. --
Brasília,
2018.
153 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Ensino Médio no Distrito Federal. 2. Ensino de
Língua Portuguesa. 3. Experiências curriculares
inovadoras. I. Borges, Livia Freitas Fonseca, orient.
II. Título.

ANA CRISTINA VIEIRA LOPES ROMEIRO

**ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS CURRICULARES INOVADORAS
E SUAS REPERCUSSÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 13/12/2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges (FE/UnB) – (Orientadora)

Prof.^a Dra. Liliane Campos Machado (FE/UnB) – (Examinadora interna)

Prof.^a Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (IL/UnB) – (Examinadora externa)

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva (FE/UnB) – (Examinador suplente)

Dedico a Deus e à Nossa Senhora por estarem a me iluminar, acompanhar e abençoar durante essa jornada maravilhosa e inesquecível na busca pelo conhecimento.

À minha mãe, Maria Nise Vieira Lopes (*in memoriam*), por todo o amor e exemplo que, passados tanto tempo de sua passagem, ainda se fazem indelévels na minha pessoa.

Ao meu marido Antônio e nosso filho Pedro pelo apoio, amor e motivação.

Aos meus alunos, que são a razão pela qual eu voltei aos estudos e para quem dedico essa dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos amores da minha vida, Antônio e Pedro, por me ajudar, incentivar e apoiar nos momentos em que precisei. Sem vocês eu não respiro. Amo vocês.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, verdadeira mestra, pelos direcionamentos precisos, generosos e marcantes, sempre disposta a solucionar minhas dúvidas, compartilhando comigo saberes, vivências e por me tornar uma pessoa melhor. Muito obrigada, Prof.^a, pela inspiração, pelo incentivo e por acreditar nesse sonho. Que Deus continue a abençoá-la com muita saúde, amor e bençãos para que possa iluminar muitos caminhos como trouxe luz ao meu! E por não deixar que eu esquecesse de que não estava sozinha no trilhar acadêmico.

Aos meus interlocutores de pesquisa, que gentil e calorosamente aceitaram colaborar com essa pesquisa, enriquecendo e ensinando com suas práticas inovadoras.

À Banca de Qualificação pelos aconselhamentos fundamentais e carinhosos: Prof.^a Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges; Prof.^a Dra. Liliane Campos Machado, Prof.^a Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (Aya) e Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

À Rafaella Vilarinho, professora maravilhosa de Língua Portuguesa.

Às minhas amigas e amigos do grupo de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, do PPGE/UNB: Adryana, Lila Louise, Alda, Leyvijane, Carla, Mariana, Néri Emílio, Jeremias, Daniel, Ibsen, Amanda, Jaqueline, Nathalia, Paulo e José Adnilton.

Às minhas amigas e irmãs de alma, Lucélia de Jesus, Didi Damian e Thânia Dalcin, que são bençãos para a minha vida. Amo vocês!

A todos os professores com os quais tive o privilégio de aprender durante o mestrado: Prof.^a Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges; Prof.^a Dra. Liliane Campos Machado; Prof.^a Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (Aya); Prof.^a Dra. Shirleide Cruz e Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal por conceder a licença e pelo apoio, na figura da UNIEB, na seleção dos professores inovadores. Muito obrigada.

Aos servidores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, assim como da direção da Faculdade: Juliane, Liziane, Marcos, Fábio, Higo, Leonardo, Elias, entre muitos outros, sempre solícitos e prontos a ajudar.

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado foi desenvolvida na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e no âmbito do Grupo de Pesquisa “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas”. Visou a investigar o contexto da prática pedagógica de experiências curriculares inovadoras de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em instituições públicas de ensino no Distrito Federal, considerando-se o caráter complexo, dinâmico e multidimensional da inovação. A partir desse cenário, a pesquisa intencionou identificar como a inovação se relaciona e tem sido pensada e materializada nos currículos em ação (SACRISTÁN, 2000) desses docentes. Assim, teve o objetivo geral compreender a dinâmica de experiências curriculares inovadoras da prática pedagógica desses docentes. Tendo como base a revisão de literatura pertinente ao tema, foram analisadas e discutidas diversas concepções teóricas acerca da temática. O estudo abordou as interfaces entre o Ensino Médio no Distrito Federal, o ensino de Língua Portuguesa e a inovação curricular, desdobrando esses eixos centrais em objetivos específicos: identificar professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio cuja prática pedagógica foi reconhecida pela Unidade Regional de Educação Básica (UNIEB) e por seus pares como experiência inovadora; investigar junto a esses professores quais referenciais teóricos e metodológicos mobilizam para exercerem práticas pedagógicas inovadoras; determinar quais concepções esses docentes tinham sobre o tema. Foram selecionados os eixos teóricos: o Ensino Médio no Distrito Federal; o ensino de Língua Portuguesa; a inovação; o currículo. A metodologia possui abordagem qualitativa, cujo caminho metodológico teve a análise documental e a entrevista narrativa como base para a pesquisa, sob a perspectiva da teoria crítica do currículo (SILVA, 2011). As entrevistas foram classificadas e interpretadas segundo uma adaptação à análise temática de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977). Suas conclusões foram no sentido de que o vultoso currículo obrigatório (Currículo em Movimento) adotado nas escolas públicas é um desestímulo à inovação pedagógica e curricular e seu excesso de conteúdos e o estreitamento curricular (FREITAS, 2012) são inibidores à quebra de paradigmas. Por outro lado, sugestões dos professores inovadores a fim de driblar tamanha problemática foram feitas, assim como uma breve análise do ciclo de vida profissional (Huberman, 2007) desses docentes.

Palavras-chave: Ensino Médio no Distrito Federal. Ensino de Língua Portuguesa. Experiências curriculares inovadoras.

ABSTRACT

This master's degree research was developed at line of investigation Profissão Docente, Currículo e Avaliação, from the Post Graduation Program at the Brasília University's Faculty of Education and within the Research Group "Curriculum: Theoretical Concepts and Educational Practices". The aim of this study was to gather information about the context of innovative experience from high school's Portuguese teachers working in public institutions of education in Distrito Federal, considering the innovation's complex, dynamic and multidimensional nature. From this scenario, the research aimed at identifying how innovation relates and has been thought and materialized at these teacher's in action curriculum (SACRISTÁN, 2000). Thereby, its main goal was to comprehend these teacher's innovation practice. Based on the proposed theme's revision of literature, many theoretical concepts related to this topic were analysed and discussed. This study also addressed the interfaces between secondary school in Distrito Federal, teaching of Portuguese and the curricular innovation, unfolding these axes in specific goals: identify Portuguese teachers who works in high school and whose pedagogical practice has been recognized by UNIEB and its pairs as innovative experience; investigate which theoretical and methodological standards these teachers mobilize; determine which conceptions innovative teachers had about the theme. The theoretical axes for this study were: high school in Distrito Federal; teaching of Portuguese; innovation; the curriculum. The methodology had qualitative approach, which methodological path used documentary analysis and narrative interviews as a base for the research, under the curriculum critical theory's perspectives (SILVA, 2011). The interviews were assigned and interpreted according to Bardin's (1977) thematic analysis of content's adaptation. Its conclusions seemed to demonstrate that the Currículo em Movimento is a disincentive to pedagogical and curricular innovation and its excess of contents and curricular narrowing (FREITAS, 2012) are inhibitors to the paradigm breakdown. On the other side, suggestions of innovative teachers in order to overcome the problem were made, as well as a brief analysis of the professional life cycle (HUBERMAN, 2007) of them.

Keywords: Secondary School in Distrito Federal. Teaching of Portuguese. Innovative curricular experiences.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo do Estado da Arte - Dissertações e Teses Pesquisadas	21
Quadro 2 – Demonstrativo do Estado da Arte – Artigos Científicos	27
Quadro 3 – Categorias de análise	91

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CMB	Colégio Militar de Brasília
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FE	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PCN+	Orientações Curriculares Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PD	Parte Diversificada
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PP	Professores-Participantes
PPP	Projeto Político-Pedagógico

ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProFIS	Programa de Formação Interdisciplinar Superior
PROUCA	Programa Um Computador Por Aluno
REA	Recursos Educacionais Abertos
SEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNB	Universidade de Brasília
UNIEB	Unidade Regional de Educação Básica

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	ESTADO DA ARTE	18
2	METODOLOGIA DE PESQUISA	32
3	REVISANDO A LITERATURA	40
3.1	Ensino Médio.....	40
3.1.1	A INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO	41
3.1.2	CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DE 1998	43
3.1.3	A LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO – ANÁLISE DOCUMENTAL	47
3.1.3.1	Artigo 26 da LDB 9.394/96.....	48
3.1.3.2	Resolução CNE/CEB n. 2, de 30/01/2012 – DCNEM	50
3.1.3.3	Lei n. 13.415/2017	53
3.1.3.4	Currículo em Movimento do Distrito Federal	55
3.2	Ensino de Língua Portuguesa	59
3.3	Concepções de Inovação	70
3.4	Concepções de Currículo.....	78
3.5	Inovação Curricular	85
4	ACHADOS EMPÍRICOS DE PESQUISA	89
4.1	Questões da Pesquisa Narrativa e Análise das Categorias	94
4.1.1	CATEGORIA “QUEBRANDO PARADIGMAS”	94
4.1.2	CATEGORIA “MUDANÇA”	98
4.1.3	CATEGORIA “OUVIR OS ALUNOS”.....	100
4.1.4	CATEGORIA “FORMAÇÃO DOCENTE”	101
4.1.5	CATEGORIA “DINAMIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM”.....	103
4.1.6	CATEGORIA “ANTIGOS MESTRES”	107
4.1.7	CATEGORIA “TESTES PADRONIZADOS E O CURRÍCULO”.....	109
4.2	Ciclo de Vida Profissional dos Professores.....	117
4.2.1	CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INOVADORES	121

5	DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PERCEPÇÃO	
	TEMPORARIAMENTE CONCLUSA	127
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICE A – Roteiro para a Análise Documental	153
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). 154	
	APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista Narrativa.....	156

INTRODUÇÃO

Trabalhando como professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), tenho experienciado as transformações no modo de lidar com o conhecimento que têm impactado sobremaneira a forma como os estudantes encaram os processos de aprender e de ensinar, principalmente esse último, que, há mais de um século, baseia-se no paradigma dominante da transmissão de conteúdos curriculares (CUNHA, 2006).

Tomei posse em abril de 2014. Nos primeiros meses, o não direcionamento me incomodava. Sentia-me só. Sobretudo por falta de orientação, de uma pessoa a quem recorrer, a me guiar, se assim fosse preciso. Experienciei um sistema de ensino que não conhece, nem pratica uma política de acolhimento docente.

Por ter chegado depois de iniciado o ano letivo, não pude participar da escolha de turmas. Dessa feita, sobraram as de alunos fora do padrão idade-série, de baixo rendimento e mau comportamento. Recordo-me, com uma ponta de saudade, das vezes em que as complexidades em lidar com alunos carentes emocional, financeira e academicamente, somadas ao receio de meu fracasso, apavoraram e tentaram-me à desistência, porém o vislumbre do retorno a uma sala de aula em instituições privadas premiu-me o juízo, junto à quase certeza de que tinha estudado, me preparado para tais momentos, fossem desafiadores ou não.

Admito, entretanto, que ainda não me furto em pensar no contrassenso que se apresenta diariamente nas escolas da rede pública de ensino: professores¹ mais antigos, e que por tal razão têm primazia na escolha de turmas, declinam das que têm estudantes com dificuldades, quando, em tese, teriam maiores desenvoltura, experiência e conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, podendo contribuir substancialmente para a formação de todo e qualquer aluno.

Hoje, contudo, novas inquietações sobrepuseram-se àquelas. Foram essas que me impeliram a voltar aos estudos: as vinculadas à dos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem e à existência de experiências curriculares inovadoras na ação do trabalho docente em Língua Portuguesa, realizadas no Ensino Médio (EM) da Rede Pública de

¹ Nesse estudo, quando há referência a professores, está-se a referir-se a professoras e professores, indistintamente.

Ensino no Distrito Federal (DF), tornando o escopo desta dissertação identificar ações de mobilização de estratégias de inovação pedagógica e curricular que favoreçam o ensino para estudantes dos anos finais da Educação Básica.

O interesse pelo objeto dessa pesquisa foi despertado a partir da experiência como professora de Língua Portuguesa na rede pública de ensino. Relaciona-se, ainda, aos desafios colocados em minha vivência educacional, pautada não somente pelos constantes obstáculos e dificuldades que enfrentamos em sala de aula, mas especialmente na busca por novas abordagens/linguagens que possam contribuir para o aprimoramento de minha formação profissional e, em vista disso, aos alunos e à Educação Básica.

Ser aceita como aluna no mestrado acadêmico da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) e poder participar das discussões analíticas em grupo de pesquisa foram enriquecedores e o estalar do meu despertar crítico. A Academia e as reflexões que suscita clarificaram sobre a relevância dos debates acerca das dificuldades encaradas por nós professores no dia a dia da escola e da educação pública em nosso país, em que ao mesmo tempo em que a sociedade e a mídia nos cobram um ensino de qualidade, o Estado não nos oferece condições, sequer, mínimas de trabalho.

A despeito desse cenário laboral, a questão primordial que se quer investigar é: existem experiências inovadoras na ação do trabalho pedagógico realizado por professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal? A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a dinâmica de experiências curriculares inovadoras da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio em instituições públicas de ensino do Distrito Federal. Esse tópico geral desdobrou-se em três específicos, quais são: identificar professores de Língua Portuguesa que atuem no Ensino Médio cuja prática pedagógica é reconhecida pela Unidade Regional de Educação Básica (UNIEB) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e por seus pares como experiência inovadora; investigar junto a esses professores quais concepções têm de inovação; e os referenciais teóricos e metodológicos que mobilizam para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras. A metodologia possui abordagem qualitativa cujo caminho metodológico se realizou por meio da análise documental e da entrevista narrativa como base para a pesquisa, sob a perspectiva da teoria crítica do currículo (SILVA, 2011).

Os eixos teóricos e os autores que orientam a pesquisa são os seguintes: o Ensino Médio no Distrito Federal (BORGES; SILVA, 2017; KUENZER, 2000; LOPES, 2017); o ensino de Língua Portuguesa (RIBEIRO, 2005; CORÔA, 2017; COSSON, 2006); a

inovação (CUNHA, 1998, 2012; GARCIA, 1980); o currículo (SACRISTÁN, 2000; MOREIRA; SILVA, 2006; SILVA, 2011).

Essa dissertação está estruturada da seguinte forma: a seção introdutória contextualiza o problema de pesquisa, sua relevância para a investigação. Na sequência, o Estado da Arte (1) aquilata a presença da inovação como referencial nas teses e dissertações existentes na Plataforma Sucupira, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)², assim como nos artigos científicos na SciELO, analisados desde 2012 até o ano 2017. Em seguida, a seção concernente à metodologia (2) discorre sobre a opção metodológica adotada e trata dos métodos e procedimentos empregados no decorrer da investigação das experiências curriculares inovadoras da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio no Distrito Federal, sob a forma de entrevistas narrativas e análise documental. Após, a Revisão de literatura (3) encontra-se dividida em 5 partes, sendo a primeira (tópico 2.1) dedicada ao Ensino Médio: panorama atual e análise documental de instrumentos normativos atinentes à última etapa da Educação Básica (Art. 26 da LDB 9.394/96; Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) n. 2/2012; Lei 13.415/2017; e o Currículo em Movimento do DF); (2.2) ao ensino de Língua Portuguesa no panorama atual; (2.3) à análise de algumas das principais abordagens teóricas a respeito da inovação, sobretudo no âmbito da educação; (2.4) faz referência ao currículo, sua gênese, teorias curriculares e concepções; e por último (2.5) à inovação curricular, concepção e desafios, seguida pelos Achados Empíricos da Pesquisa e Ciclo de Vida Profissional dos Professores (4), Conclusão (5) e Referências.

Assim sendo, esse estudo tem por pressuposto a existência de dinâmicas diferenciadas nas práticas pedagógicas e curriculares inovadoras na ação de professores que ensinam Português sob o argumento de que o momento atual - social, político, econômico e cultural - demanda a assunção e a ousadia na implementação de novidades nos processos educativos de forma a motivar e transformar a aula, na perspectiva de melhoria da qualidade no processo educacional em um meio para transfigurar a prática pedagógica, a escola e a educação.

² A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações integra os sistemas de informação acerca de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil em meio eletrônico.

Tais indagações fazem-se basilares no ensino de Língua Portuguesa devido às dificuldades demonstradas pelos estudantes no processo de apreensão e domínio de nosso idioma em sua linguagem formal e pelos professores devido aos percalços provenientes do crescente desinteresse dos discentes pela escola, e à importância de juntos compartilharem o conhecimento de maneira inovadora, ambos alinhados à necessidade de um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem, à premência na transformação dessas relações e à formação de novos sujeitos.

Ademais, a fragmentação curricular e o excesso de aulas e conteúdos advindos da educação tradicional³ tornaram a escola um ambiente pouco atrelado à realidade e aos ensejos de muitos jovens estudantes do Ensino Médio no Distrito Federal.

Acerca de um dos eixos de pesquisa desenvolvidos, o termo inovação pode contrair diferentes enfoques conforme a área de conhecimento e a perspectiva investigativa que lhe é conferida. No âmbito de relevância para esse estudo, o educacional, presume-se que a inovação e suas implicações têm potencial para assumir - por meio da ação de docentes insatisfeitos com o modelo atual de transmissão do conhecimento, dispostos e engajados no desafio a esse paradigma - a mudança em direção ao novo, ao desconhecido. O estudo busca descrever as práticas desses sujeitos, suas concepções, referências e motivações, depreendendo-se que “[...] uma experiência inovadora fundamenta-se pela ruptura com o estilo didático habitual e o protagonismo que identifica os processos de gestação e desenvolvimento da prática nova” (LUCARELLI, 2007, p. 80). Contudo, indaga-se sobre a possibilidade de a incorporação da avaliação sistêmica como garantia da melhoria da qualidade da Educação Básica comprometer a prática pedagógica inovadora de professores de Português no Ensino Médio uma vez que:

A avaliocracia, como expressão das políticas públicas educacionais em situação de hegemonia, tem introduzido nas escolas de todos os níveis referenciais de qualidade de cunho utilitarista e mercadológico, empobrecendo a matriz formativa dos estudantes. Atuam sobre o currículo invertendo a lógica da formação, ou seja, a avaliação determina o que ensinar. Ensina-se para as avaliações sistêmicas. (MENDES; SORDI, 2017, p. 107).

Relevante salientar que o ato de inovar não ocorre no vácuo, o processo inovador é sempre envolto por intencionalidade. Ademais, inova-se para romper e avançar no

³ Entende-se nesta pesquisa como educação tradicional a prática pedagógica centrada no professor, no adulto, apoiada pela imposição autoritária da disciplina, focada na memorização e repetição de conteúdos acrílicos, vultosos e muitas vezes sem relação com os interesses dos alunos (SAVIANI, 1987).

caminho da superação de modelos tradicionais (CUNHA, 2012) de ensino-aprendizagem – segundo a concepção adotada nesse estudo e porque

[...] a inovação emancipatória ou edificante pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e a emancipação. Consequentemente, a inovação não vai ser um mero enunciado de princípios ou de boas intenções (VEIGA, 2003, p. 275).

Inquire-se também se restaria tempo aos professores empreendedores da ação pedagógica inovadora para inovar uma vez que se suspeita que a prática subordinada às situações externas (testes padronizados) demandaria o comprometimento das aulas quase inteiramente com a transmissão da extensa grade curricular; e se a fragmentação do currículo e a quantidade de conteúdo e aulas em demasia seriam fatores influentes para a falta de entusiasmo de alunos desse segmento pela escola. Não esquecendo que, quando se fragmenta o conteúdo (e o currículo), subtrai-se dos alunos a oportunidade de entender a construção do conhecimento em sua totalidade.

Para além, demonstra-se relevante o questionamento atinente à possibilidade de que essas avaliações como estão sendo feitas fomentem o fenômeno do *estreitamento curricular* (FREITAS, 2012). Tal ocorre quando as avaliações de larga escala determinam os conteúdos que serão praticados nos currículos (BORGES; SILVA, 2016).

1 ESTADO DA ARTE

O estado do conhecimento ou estado da arte é definido, a partir de Ferreira (2002), como uma rede de trabalhos e pesquisas ligados por categorias e sínteses do conhecimento que ganham significado quando são inventariados, ordenados, classificados e relacionados com o objeto que se está pesquisando (SILVA, 2017).

Optou-se por investigar, por intermédio dos Bancos de Teses – da Capes⁴ e da BDTD⁵ – e bibliotecas digitais que integram os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, por se tratarem de meios de difusão da produção científica nacional e internacional, além do alto grau de representatividade que concentram, especialmente entre os pesquisadores de considerável relevância no campo da educação em nosso país. O critério de escolha temporal se deu a partir de 2012, ano da publicação do Pacto Nacional para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n. 2/2012) e em que a inovação é enfatizada nesse documento, até 2017.

No intuito de constituir o estado do conhecimento do trabalho de investigação, entre os dias 22 e 24/03/2018 acessou-se o site da referida plataforma, utilizando-se os seguintes termos indutores: inovação curricular; ensino de Língua Portuguesa; Ensino Médio, constituindo-se um levantamento dos anos 2015 e 2016.

Do material disponível que foi possível pesquisar em referência ao ano de 2015, procedeu-se no dia 24/03/2018 à pesquisa no referido endereço eletrônico, aparecendo um total de 687 teses e dissertações que teriam conexão com o objeto de pesquisa. No entanto, ao entrar em cada um dos resultados, verificou-se que não se tratavam de inovações no ensino de Língua Portuguesa, ou não se configuravam como inovações no Ensino Médio.

Para o ano de 2016, foi feita nos dias 22 e 23/03/2018 a pesquisa no mesmo site, utilizando-se as mesmas palavras indutoras. Surtiu a totalidade de 393 resultados que seriam compatíveis. Todavia, ao adentrar em todos os trabalhos, observou-se que, a partir dos filtros, nenhum mostrava-se disponível.

⁴ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>

⁵ Disponível em: <http://bdttd.ibict.br>

No dia 21/05/18, com o intento de encontrar trabalhos que pudessem servir ao aprofundamento da pesquisa, optou-se por retirar tais filtros e rever os resultados.

Para o ano de 2012, aparece em todos os trabalhos a informação de que são referentes a trabalhos “anteriores à Plataforma Sucupira”, como é também conhecida a Plataforma Capes e por essa razão, não há como ter acesso às teses e dissertações do referido ano e dos anteriores. Ainda assim, aparecem os nomes dos autores e títulos dos trabalhos. Tendo um resultado de 232, optou-se, assim, por ler os títulos dos trabalhos a fim de averiguar se no conteúdo poderia se tratar de inovação. Em caso positivo, adentrou-se com o nome completo do trabalho no Google de modo a ler o estudo completo e proceder à verificação. Notou-se que nenhum era compatível com o objeto pretendido por esse estudo.

Em continuidade à pesquisa nos anais digitais da dita Plataforma, para o ano de 2013 apareceram 119 resultados, embora nenhum fosse compatível com o intento buscado.

Em referência ao ano de 2014, foi feito, no dia 21/05/18, o acesso à plataforma Capes usando os critérios já descritos anteriormente. De uma totalidade de 143 resultados, somente 1 (um) mostrou-se satisfatório. Trata-se da pesquisa de Santos (2014), da Universidade Federal de Campina Grande. Nele, a autora apresenta a leitura de poemas de Manoel de Barros aos alunos de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino na cidade de Santa Luzia, PB, com a intenção de demonstrar que, através de uma experiência literária em sala de aula, aflora a reflexão sobre a recepção dos poemas do referido poeta no contexto da formação de leitores, em que o despertar e o gosto pela leitura nos alunos aproxima-os do texto poético de modo mais consciente e prazeroso.

Nesse dia, o mesmo site foi acessado, com as mesmas configurações, não obstante referente ao ano 2015. Surgiram 98 resultados, porém na prática, nenhum que conciliasse com o intento ansiado.

No tocante ao ano de 2016, do total de 110 resultados, após análise, constatou-se que apenas 1 (um) trabalho se mostrou compatível com os interesses do estudo, por configurar a prática curricular inovadora no ensino de Literatura. Trata-se da dissertação de Martins (2016), em que há o relato e a reflexão sobre a experiência de leitura compartilhada com estudantes de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública no interior do estado de Pernambuco, utilizando-se cordéis. A autora procura com a pesquisa demonstrar as contribuições que o humor pode trazer para o

ensino de literatura e leitura literária e de que maneira os alunos compreendem a construção humorística das histórias e dos personagens dos referidos folhetos.

No dia 24/05/18, a ênfase da pesquisa voltou-se às teses e dissertações contidas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, mediante acesso ao sítio da plataforma.

O caminho delineado, inicialmente, pretendia verificar de que maneira as categorias e/ou eixos centrais/estruturantes constituem-se como objeto de estudo da presente pesquisa: inovação curricular; ensino de Língua Portuguesa; Ensino Médio estariam sendo discutidos. Entretanto, à medida que os filtros foram sendo colocados, o resultado era sempre o mesmo: “não há resultados”. Assim sendo, mais uma vez fez-se a opção pela retirada deles, interpondo-se somente o primeiro, referente à inovação curricular e no idioma Português. Dessa feita, 967 resultados apareceram em alusão ao período compreendido entre os anos 2012 e 2017. Desse total, 29 trabalhos abordaram a temática da inovação nas mais diferentes áreas. Notou-se que, comumente, nesses estudos observados, o vocábulo inovação aparece enfatizando apenas a sua correlação com a tecnologia e/ou como estratégia para a promoção de desenvolvimento em determinada área, o que fez com que somente 15 estudos tivessem relação com inovação e educação: 04 no ano 2012; 01 em 2013; 03 em 2014; 05 no ano 2015; nenhum em 2016; 02 em 2017.

Tendo pesquisado os bancos de teses e dissertações (Capes e BDTD) nos referidos anos, pode-se afirmar, após a leitura na íntegra dos referidos trabalhos, que majoritariamente as pesquisas ocorreram em escolas da rede pública de ensino com a utilização de abordagens qualitativas, sendo feita a opção pela coleta de dados através da entrevista semiestruturada e/ou pelo estudo de caso. As concepções acerca da temática da inovação e da inovação curricular são vagas e/ou incipientes, ou mesmo inexistentes, quando se referem à inovação curricular, só para ilustrar. Contudo, foi possível capturar algumas expressões de sentido. Para tais, a inovação é retratada como um processo que remete ao “[...] desenvolvimento de novas ideias e práticas, o que presume interações coletivas” (SOUSA, 2012) ou ainda ao “[...] princípio pedagógico central da proposta de redesenho curricular [...]” (FIGUEIREDO, 2015), ou a inovação como um conceito fundamentado em diferentes concepções e diferentes sentidos. Entretanto, grande parte dos estudos, mesmo que não tenham conceituado a inovação, denotam que relativiza um processo atrelado às tecnologias, sejam digitais, de informação ou comunicação.

Quadro 1 – Demonstrativo do Estado da Arte - Dissertações e Teses Pesquisadas

ANO	Natureza do Trabalho	Universidade	Título	Autor(a)	Palavras-chave
2012	Tese	UnB	Processo de Inovação na gestão de sistemas de EaD: estudos de casos na UnB e na Univ. Aberta de Portugal	SOUSA	Inovação. Processo de inovação. Educação a distância. Sistemas de EaD. Gestão de sistemas de EaD.
2012	Dissertação	UnB	Interações entre profs e alunos em situação de ensino-aprendizagem mediadas por NTICE: retratos do Projeto UCA no DF	FALCÃO	Informática na educação. Interação. Interatividade. Trabalho docente. UCA.
2012		UnB	Treinamento de Criatividade com Profs: efeitos da criatividade e no rendimento escolar de alunos com e sem TDAH	MENDONÇA	Criatividade. TDAH. Treinamento de Profs
2012		UnB	O Ensino Religioso na Educação Integral: inovação ou repetição	TOMAZ	Educação Integral. Ensino Religioso. Formação docente.
2013	Dissertação	UnB	... A gente não quer só comida... Estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador	LARA	Políticas Públicas em Educação. Método Documentário. Juventude.
2014	Dissertação	UnB	A música no "espaço de aula" do Portal do Prof. De 2008-2014: as aulas para o E.M.	ORTIZ RODRIGUEZ	Portal do Prof. Recursos Educacionais Abertos. Aula de Música. E.M.
2014	Tese	UnB	A criatividade no trabalho pedagógico do prof. e o movimento em sua subjetividade	ARRUDA	Criatividade do Prof. Trabalho pedagógico. Subjetividade. Movimentos Subjetivos.
2014	Dissertação	UFSC – SP	O olhar do aluno mediado pelas Tecnologias digitais: o YouTube....	LOPES	Teoria Crítica da Educação. Psicanálise. Relação Professor – aluno ...
2015	Tese	UnB	TRANSIARTE: A Arte de Transição	VALENTE RODRIGUES	Arte. Tecnologia. Educação. EJA e Cíbercultura.

(Continua)

(Conclusão)

ANO	Natureza do Trabalho	Universidade	Título	Autor(a)	Palavras-chave
2015	Dissertação	UnB	Software educativo, lúdico e interativo, como recurso....	LOPES	Jogo virtual. Plataforma digital. Software educativo. Construção do número...
2015	Tese	UnB	ProEMI: o que revelam as intenções de melhoria do E.M. no Brasil – o caso do D.F.	FIGUEIREDO	ProEMI. E.M. Inovação. Políticas Públicas. Currículo.
2015	Dissertação	UnB	m-learning: Proposta de ambiente de aprendizagem por projetos baseada em ...	CUNHA	m-learning. App. Mobile. TIC's. Aprendizado Baseado em Projetos.
2015	Tese	UnB	Advento da Emancipação Humana pelo Estatuto das Redes	ARAÚJO	Redes de aprendizagem. Emancipação humana e Aprendizagem
2017	Dissertação	UnB	O uso de msg eletrônicas instantâneas como recurso...	MIRANDA	Tecnologia. Ferramentas Pedagógicas. Recursos...
2017	Tese	UnB	Ecorrelações de aprendizagem na EJA: arte, corporeidade...	PEREIRA	-----

Fonte: Elaboração da própria autora (2018).

Sousa (2012) analisa o processo de inovação na gestão de sistemas de educação a distância, traçando um paralelo entre a Universidade de Brasília e a Universidade Aberta de Portugal, bem como o caráter dinâmico e complexo que envolve a temática. Em seu estudo, o autor concebe que “[...] a inovação remete ao desenvolvimento e à implementação de novas ideias e práticas, o que presume interações coletivas e associação da capacidade humana a condições organizacionais, de modo que os resultados desse fenômeno são reconhecidos como valiosos no contexto organizacional”, “[...] não se pode esperar, diante de ambientes mutáveis, que produtos, serviços, processos e estruturas permaneçam inalterados por muito tempo”.

Ao abordar a pesquisa de práticas inovadoras na internet fazendo uso de dinâmicas diferenciadas no ensino da Língua Inglesa, Falcão (2012) analisa a inserção do computador na sala de aula, tornando o momento da aprendizagem mais interessante ao

mudar os paradigmas na busca por uma educação baseada na construção do conhecimento através de pesquisas conjuntas entre alunos e professores.

Mendonça (2012) adentra em seu estudo no potencial criativo e na promoção da criatividade no contexto escolar como sendo determinantes para o desenvolvimento de indivíduos críticos, inovadores e abertos à mudança e que o sistema educacional tradicional falha nesse aspecto, especialmente com alunos com características do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo.

A pesquisa de Tomaz (2012) sobre o Ensino Religioso na Educação Integral abstém-se de conceituar a inovação, no entanto, afirma que os projetos existentes nas escolas pesquisadas são considerados inovação “[...] porque a escola está se adequando a uma realidade [...] para a promoção de projetos que despertem o gosto e o prazer das crianças e adolescentes permanecerem no ambiente escolar”.

Lara (2013) faz uma análise sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE), como tendo sua criação pautada pela necessidade de proporcionar aos jovens estudantes situações de aprendizado significativas, aproximando a escola dos interesses e da cultura juvenis.

O estudo de Ortiz Rodriguez (2014) pesquisa inovações na área educacional, com destaque para os Recursos Educacionais Abertos (REA) utilizados em aulas de música, através do Portal do Professor do Ministério da Educação (MEC). Trata-se de “[...] um espaço de troca de saberes, de socialização de experiências, de gestão de sala de aula e de atualização, especialmente dirigido a professores da educação básica”.

Com objeto semelhante ao de Mendonça (2012), Arruda (2014), entretanto, tematiza a criatividade no trabalho pedagógico do professor e os movimentos de subjetividade dos alunos. Segundo a autora, o discente participa da criatividade no trabalho pedagógico do professor por meio de necessidades pedagógicas e de desafios educativos que implicam o docente para a produção de novidades com valor para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento: estabelecer uma nova relação entre docentes e alunos a partir do diálogo sobre e por meio das tecnologias digitais.

Lopes (2014) observa o olhar do estudante mediado pelas tecnologias digitais, tendo o YouTube como (re)definição da relação pedagógica entre professores e discentes diante de novos espaços de expressão, em meio a um dos maiores desafios da educação na atualidade

A práxis da Transiarte, cuja ação é baseada no trabalho de grupos e nas produções estéticas e tecnológicas significativas que dialogam com as experiências de vida dos estudantes, materializadas em diferentes formatos digitais, como vídeos, animação, poesias, entre outros, é retratada. Nela, faz-se uso da oficina de transição (Transiarte) como estratégia pedagógica e contribuição para pensar outras estratégias de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos na cibercultura (VALENTE RODRIGUES, 2015).

O trabalho de Lopes (2015) examina o uso de software educativo, lúdico e interativo como recurso didático em apoio à construção do conceito de número por crianças em processo de alfabetização matemática.

A exemplo de Lara (2013), essa tese analisa o Programa Ensino Médio Inovador no contexto do DF, mas sob o enfoque das políticas públicas para a etapa final da educação básica em suas possibilidades de melhorar a educação por meio de uma proposta de currículo inovadora e integrada. A autora defende que a inovação na educação é tratada como um ganho de valor considerável para práticas pedagógicas uma vez que favorece o desenvolvimento da autonomia entre professores, gestores e estudantes, incidindo na reorganização do trabalho pedagógico das escolas. Salienta ainda que, do ponto de vista da inovação pedagógica, o Programa foi importante para dimensionar as intenções de melhoria das políticas públicas de educação básica específicas para o Ensino Médio no Distrito Federal (FIGUEIREDO, 2015).

Em um estudo que engloba aspectos de *m-learning*⁶, entendida como uma proposta de ambiente de aprendizagem por projetos baseadas em metodologias colaborativas, tem como objetivo aliar as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) aos métodos e processos atuais de gestão de projetos no ensino superior e de maneira inovadora (CUNHA, 2015).

Araújo (2015) investiga as redes ciberculturais de aprendizagem colaborativa que consolidam uma pedagogia engajada com o projeto de emancipação humana no contexto da sociedade da informação e dos avanços do campo multidisciplinar da cibernética, considerada como um importante recurso de consolidação da aprendizagem significativa no contexto social da colaboração. O autor ainda analisa dois caminhos possíveis à

⁶ *m-learning*: sinônimo de *mobile learning*, quer dizer “aprendizado com mobilidade”.

pedagogia: uma orientada à preparação do indivíduo para os desafios do mundo do trabalho e do consumo; outra para a emancipação orientada à autonomia.

A investigação de Miranda (2017) aborda o uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático ao documentar experiências de docentes que utilizam o WhatsApp, aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para celulares, como recurso didático e que tenham obtido resultados que os professores considerem satisfatórios, coerentes e convenientes ao ensino planejado.

A tese de Pereira (2017) enaltece a importância inovadora de se trabalhar a corporeidade (junção das dimensões corporais e estéticas) para as correlações de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para a autora, a inovação a que se refere é utilizar dessa metodologia a fim de relacioná-la à mudança na relação entre ensino e aprendizagem. Além do mais, utiliza os termos inovação e mudanças correlacionados e como sinônimos. “As noções para as experiências sociopoéticas entrelaçadas às corporeidades mostraram que podem contribuir para mudanças favoráveis a uma aprendizagem significativa e criativa”.

É significativo acrescentar que, nos últimos anos, a revisão da literatura concernente à temática demonstrou que tem aumentado a quantidade de estudos e de pesquisas sobre o processo de inovação, dando-se um enfoque multidisciplinar ao tema. Sua ocorrência é mais fortemente notada em campos investigativos de áreas como Economia, Administração e Psicologia.

Desse modo, para esta investigação em específico, dentre todos os trabalhos analisados, os de Martins (2016) e Santos (2014) são os que mais se aproximam em termos do que sejam práticas curriculares e pedagógicas inovadoras. Inicialmente, porque ambos tratam do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio; depois, pelo fato de retratarem a busca por diferentes meios, como o humor, por exemplo, para estimular o gosto dos alunos pela literatura e leitura literária. E apesar de não anunciarem a inovação como ensejo, foram considerados criativos e inovadores pela pesquisadora, uma vez que “[...] as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências [...]” (CUNHA, 2008, p. 468).

Com o objetivo de aprimorar as análises empreendidas para o Estado da Arte, procurou-se incluir à investigação acerca da inovação pedagógica e curricular também os artigos científicos. Dessa maneira, entre os dias 15 e 26/07/2018, efetuou-se a busca usando-se os mesmos termos anteriormente utilizados: inovação curricular, ensino de Língua Portuguesa e Ensino Médio, relativos aos anos compreendidos entre 2012 e 2017,

no sítio SciELO⁷ - *Scientific Electronic Library Online*. Porém, mediante resposta negativa, optou-se somente por inovação curricular. Surtiram 190 resultados. Dentre eles, após minuciosa análise, houve a constatação de que apenas 14 eram compatíveis com o intuito da investigação.

Quadro 2 – Demonstrativo do Estado da Arte – Artigos Científicos

ANO	Fonte	Título	Autor(a)(es)	Palavras-chave
2013	Trab. Ling. Aplic. Campinas, n. (52.1):73-92, jan./jun.2013	Formação de Profs. de Língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo.	SILVA	Autonomia; formação de profs; inovação curricular.
2013	Rev. Bras. de Ens. de Física, v.35, n.2, 2401 (2013)	Explorando o CERN na física do Ensino Médio	KNEUBIL	Inovação curricular; competências; contextualização da ciência; CERN.
2014	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 211-233. Ed. UFPR	Os benefícios da utilização das TIC no Ens. Sup.: a perspectiva docente na E-Learning	TRINDADE	Pedagogia no ensino superior; TIC; inovação pedagógica.
2014	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Ed. UFPR	Blended learning e as mudanças no ens. sup.: a proposta da sala de aula invertida	VALENTE	Sala de aula invertida; aprend. ativa; aprend. híbrida; tecnol. educacionais; inovação pedagógica.
2014	Cienc. Educ., Bauru, v.20, n.3, p.579-593, 2014	Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções	BASSOLI	Ensino de ciências; atividades práticas investigativas; natureza da ciência.
2014	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 897-912, out./dez. 2014	As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade	RICOY; COUTO	TIC; boas práticas; inovação educativa; educação superior.
2015	Educação em Revista/Belo Horizonte/ v. 31/n. 03/p.379-404/ Jul. Set. 2015	Um computador por aluno: um dos ícones da modernização da escola bras. na segunda metade do séc. XXI	SOUZA; TEIXEIRA; CARMINATTI	Educação; materialidade digital na escola; PROUCA- política educacional.
2015	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 57, p.17-31, jul./set. 2015	Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenv. profissional docente	CUNHA	Pedagogia universitária; formação; assessoramento pedagógico.

(Continua)

⁷ SciELO: <http://www.scielo.org/php/index.php>

(Conclusão)

ANO	Fonte	Título	Autor(a)(es)	Palavras-chave
2015	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 717-739, nov. 2015	Inovação e avaliação na cultura do ens. sup. bras: formação geral interdisciplinar	PEREIRA; CARNEIRO; GONÇALVES	Educ. Geral; educ. sup.; avaliação; inovação curricular; cultura universit.
2015	Revista Ensaios/Belo Horizonte/v.17/n.2/p. 329-350/maio-ago./2015	Inovação curricular e Física Moderna: da prescrição à prática	BARCELLOS; GUERRA	Ens. de Física; Fís. Mod. e Contemp.; Currículo.
2016	Revista Bras. de Ens. de Física; vol. 38, n°1, 1308 (2016)	Medindo a aceleração de um elevador	FRANCO; MARRANGHELLO; ROCHA	Ens. de física; M-learning; aceleração.
2016	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 619-639, jul. 2016	Inovação e abertura no discurso das práticas pedag.	PEREIRA; CÉSAR	Discurso; práticas pedag.; educação a distância.
2016	REAd/Porto Alegre – Edição 84 – n° 2 – Maio/agost. – p. 279-306	Adoção de M-Learning no Ens. Sup.: o ponto de vista dos professores	PINA; KURTZ; FERREIRA; FREITAS; SILVA; GIOVANNINI	M-Learning; Teoria da difusão das inovações; professores.
2017	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 249-263, jul./set. 2017	Inov. pedag. univers. mediada pelo Facebook e Youtube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionada à geração Z	QUINTANILHA	Facebook; Youtube; educação; Geração Z.

Fonte: Elaboração da própria autora (2018).

Conforme se nota, para o ano de 2012 não se obteve qualquer artigo científico que abordasse a temática.

Em relação ao ano de 2013, três artigos advieram enriquecer o estudo:

Kneubil (2013) aborda a realidade desanimadora com que os professores de Física se deparam atualmente no Ensino Médio brasileiro, atribuída à má formação docente nos cursos de licenciatura e à escassez de materiais didáticos disponíveis. A autora pareceu utilizar a expressão inovações curriculares como sinônimo de “reestruturação do sistema de ensino” ou ainda de “reorientação das práticas educacionais”.

Andrade Silva (2013) discute os entraves históricos que dificultam a inovação curricular nos cursos de Letras com o intuito de ampliar o debate acerca da temática Brasil afora. Mesmo não explicitando de maneira clara, o autor intenta apresentar a inovação curricular como semelhante a “mexer criticamente na estrutura conceitual do Projeto Pedagógico”.

Cunha (2013) faz uma análise do panorama dos processos pedagógicos na universidade e a reconfiguração do papel do professor, das práticas de ensinar e de aprender e o lugar do assessoramento pedagógico nesse contexto institucional uma vez

que “[...] é importante olhar para a assessoria pedagógica na universidade como uma condição profissional de melhoria e mudança no cenário da educação superior”.

Relativos ao ano seguinte, obteve-se quatro respostas:

O artigo de Bassoli (2014), ao analisar o contexto de escolas públicas brasileiras, sobressalta para o fato de as deficiências na educação científica estarem intimamente relacionadas à falta de aulas experimentais na Educação Básica, de maneira que as atividades práticas investigativas são concebidas, hoje em dia, como expressão de sentido aproximado à inovação no ensino, quando deveriam ser corriqueiras no processo de ensino-aprendizagem das ciências naturais e/ou biológicas.

Ao construir uma analogia entre a sala de aula tradicional e o propósito dessa, cujo objetivo é treinar os alunos segundo as conformidades do modelo industrial, Valente (2014) aborda o atual modelo pedagógico. Segundo ele, é obsoleto e necessita ser repensado. Assim sendo, apontou as práticas alternativas, como a aprendizagem ativa, o *blended learning*⁸, a sala de aula invertida⁹ como caminhos ao usual.

O artigo de Trindade (2014) examina os projetos que receberam o prêmio Excelência *E-Learning* da Universidade do Porto (Portugal) entre 2004-2005 e 2010-2011. O autor indaga a assunção de uma outra atitude pedagógica - ligada às TIC - que seja capaz de deixar para trás as limitações próprias do ensino tradicional e utiliza a promoção de mudanças processuais e “[...] projetos que visam provocar ruturas pedagógicas, a partir do estabelecimento de ruturas epistemológicas e conceituais” como sinônimo de inovação pedagógica.

Ricoy e Couto (2014), em abordagem ao contexto da Universidade de Vigo (Espanha), concebem a possibilidade de inovar com a utilização dos novos recursos tecnológicos. Nesse sentido, entendem que o uso dos recursos digitais como ferramentas de aprendizagem pode ser um catalisador para a transformação educacional. Desse modo, referem-se à inovação como a “[...] incorporação de componentes novas que permitam melhorar, produzir mudanças entendidas como elementos de renovação pedagógica”.

Em relação ao ano 2015, três artigos mostraram-se promissores à pesquisa.

Ao apontar a premência por inovações, transformações e melhorias no ensino de Física praticado em grande parte das escolas brasileiras de Ensino Médio, as autoras

⁸ *Blended learning* é o ensino híbrido, ou seja, é a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas atividades em sala de aula.

⁹ Sala de aula invertida (*Flipped classroom*) consiste em o aluno estudar o material disponibilizado pelo professor antes de frequentar a aula. Na sala, discute-se a temática estudada.

Barcellos e Guerra (2015) demonstram que a proposta curricular do Currículo Mínimo de Física do Estado do Rio de Janeiro indica que o trabalho com a Física Moderna e Contemporânea integrado à Física Clássica é uma inovação e uma ruptura com os modelos tradicionais já consolidados.

Pereira, Carneiro e Gonçalves (2015) analisam o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProfIS) - desenvolvido desde 2011 na Unicamp. Com duração de 2 anos e direcionado a alunos da rede pública de ensino, o ProfIS apresenta como principal inovação curricular o fato de ser um Programa de Educação Geral, com disciplinas de todas as áreas do conhecimento e proposta de interdisciplinaridade.

Ao tecer uma resoluta descrição envolta no contexto da inovação ou modernização pedagógica educacional no Ensino Fundamental de escolas públicas no Brasil, Souza, Teixeira e Carminati (2015) analisam a implementação do Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA). De acordo com os autores, “Produz-se um tipo de processo de inclusão digital que denominamos pseudoinclusão, pois o fluxo ininterrupto das tecnologias e a ausência de continuidades nas políticas educacionais acionadas pela materialidade tecnológica põem em prática, mas não referenda, uma formação social do sujeito nos usos da tecnologia”. Ainda chamam à atenção para os interesses mercadológicos e a questão econômica envolvidos.

Para o ano seguinte, três artigos foram selecionados:

Tendo a adoção do *m-learning* no Ensino Superior como temática, Pina et al. (2016) abordam as percepções de professores universitários sobre o tema ao tentar identificar pontos que favorecem ou inibem o acolhimento. Os autores afirmam que, apesar de conhecerem a definição de *m-learning*, os professores ainda não a percebem como uma inovação, o que pode ser um dificultador à sua adoção no dia a dia das atividades docentes.

O artigo de Pereira e César (2016) pousa sobre a questão da mudança e da abertura nas práticas pedagógicas na educação a distância, que se insere, segundo os autores, no movimento de busca de uma reorganização dos sujeitos em sua relação com os novos objetos tecnológicos. Para eles, a inovação é concebida como “Mito de renovação, a inovação teria o poder de abertura, de curiosidade, de criatividade, de imaginação, de intuição reveladora, de descoberta” (CROS, 1993, p. 17).

De modo a descentralizar o ensino de Física, centrado essencialmente nos conteúdos e baseado em aulas expositivas tradicionais e desmotivadoras, o artigo de Franco, Marranghello e Rocha (2016) descreve uma metodologia própria que tem se

mostrado promissora às práticas de ensino da disciplina na busca por inovação no laboratório didático através do uso de tecnologias emergentes e de baixo custo. Para eles, “A possibilidade do aluno utilizar um dispositivo móvel em experimentos de física pode abrir muitas perspectivas de estudo de fenômenos físicos que fazem parte do cotidiano do aluno e o desenvolvimento de novas ações investigativas” é inovador.

No ano subsequente, apenas o artigo de Quintanilha (2017) foi selecionado. Nele, há a abordagem de estratégias inovadoras de aproximação – Facebook e YouTube, como principal canal para compartilhamento de videoaulas desenvolvidas pelos alunos e meio eficaz na construção do conhecimento e na promoção da autonomia do alunado. O autor se apropria de Masetto (2004), que por sua vez conceitua inovação pedagógica como “[...] a substituição do modelo tradicional de aulas expositivas para outro modelo que alcance os objetivos pedagógicos que são almejados na universidade”.

Dos 14 artigos selecionados, 9 se referem à Educação Superior e 5 à Educação Básica, sendo 1 sobre o Ensino Fundamental e 4 sobre o Ensino Médio. Desses, alguns se sobressaíram no que tange ao interesse dessa pesquisa. Pina et al. (2016), por exemplo, contemplam a inovação, segundo a concepção cunhada por Rogers (2003), como uma ideia, prática ou objeto percebido como novo pelo indivíduo. Barcellos e Guerra (2015) ocupam-se do protagonismo docente nas práticas escolares ao negar o papel do professor como mero aplicador de técnicas. Ademais, conceituam a inovação curricular como ressignificação do currículo e a inovação como ruptura com a cultura tradicional escolar do ensino na dimensão da prática. Pereira e César (2016) classificam as inovações pedagógicas como as que têm como finalidade reformar ou transformar a prática.

Os três artigos acima descritos são de grande proximidade com o objeto investigado nesse trabalho, uma vez que, como eles, a prática docente é igualmente entendida como espaço de ressignificação.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos para a realização de uma investigação ou um estudo ou para se fazer ciência. Pode-se afirmar que metodologia é o estudo do percurso, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica (FONSECA, 2002).

Minayo (2007) esclarece o que é metodologia de maneira ampla e sincrônica:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho de pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada de métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo de resposta às indagações específicas. (MINAYO, 2007, p. 44).

A persecução do conhecimento científico produzido pela investigação científica, através de seus diferentes métodos (FONSECA, 2002), é um dos intentos. Procurou-se assim, o desenvolvimento do conhecimento que liberta, não o que oprime, pois conhecimento é poder e sua detenção tem sido fator de disputa entre diferentes grupos políticos, empresariais e científicos.

Sabe-se que só há pesquisa se houver uma ou mais perguntas para os quais buscam-se respostas. Nesse trabalho especificamente, a questão central aqui proposta é: existem experiências inovadoras de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio na Secretaria de Educação do Distrito Federal?

O trabalho investigativo é empírico e baseado na entrevista de professores de diferentes instituições de ensino público no Distrito Federal, entre escolas das mais diversas regionais de ensino da SEDF, do Colégio Militar de Brasília e da UnB, mas que anteriormente trabalharam com o Ensino Médio.

O estudo acontece relacionando-se os apontamentos de teóricos como: Sacristán (2000); Moreira; Silva (2006); Garcia (1980); Silva (2011); Cunha (2006; 2012); Borges; Silva (2017); Kuenzer (2000); Lopes (2017), Ribeiro (2005); Corôa (2017); Cosson (2006), autores que discutem teorias e práticas curriculares atreladas à atuação docente e sua correlação com as mudanças respeitantes à educação na atual conjuntura educacional brasileira.

A investigação busca concatenar esses estudos curriculares com a temática da inovação não obrigatoriamente tecnológica, tendo como recorte na intencionalidade de um processo pedagógico inovador que amplifique a atuação de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Quanto à abordagem, a investigação tem caráter qualitativo por entender que a pesquisa quantitativa não é suficiente ou dá conta por si só de analisar a relação entre inovação e suas implicações no currículo escolar. Minayo (1994) confirma tal percepção ao afirmar que “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível em equações estatísticas” (p. 22), que configura-se na investigação buscada por essa pesquisa por se tratar de uma análise da prática de professores em sala de aula, de seus atos, tensões e dinâmicas.

Para a autora, basicamente o que difere a pesquisa qualitativa da quantitativa é que:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador. (MINAYO, 1994, p. 14).

No entanto,

[...] os critérios de cientificidade da ciência tradicional não podem dar conta – como não deram – de estudar a educação. Esta, como objeto de estudo, sofreu prejuízos em sua interpretação no decurso da história e hoje requer procedimentos e ações conformes a uma racionalidade que lhe sirva de pressuposto. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 43).

Para além, a pesquisa qualitativa não é somente a pesquisa não quantitativa, é sobretudo a que tem por objetivo investigar o mundo fora das paredes de laboratórios e deprender, descrever e quem sabe explicar os fenômenos sociais (FLICK, 2009, p. 8), que são os que ocorrem no chão da escola.

Além do mais, os pesquisadores que escolhem o método qualitativo

[...] opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Da mesma forma, contrapondo-se à ideia de Galileu de que conhecer significa quantificar, faz-se importante ressaltar que, pelo fato de não ser uma pesquisa explicada pela quantificação, tal fato absolutamente não a desqualifica ou torna frágil do ponto de vista metodológico - da coleta e apresentação dos dados, à análise - vez que o rigor com que foram tratados e analisados tem como cerne a tradução da realidade e a produção de conhecimento científico, que “[...] será sempre o único caminho na busca da validade do saber” (SEVERINO, 1999, p. 54). Fica evidente, destarte que:

A fim de reforçar a autonomia e a credibilidade da pesquisa qualitativa, necessitamos procedimentos e padrões claros para identificar uma boa prática e uma prática ruim, tanto através de exemplos como de critérios abstratos. (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2017, p. 27).

As entrevistas narrativas com professores que tiveram ou têm experiência prática com o objeto de estudo foram de fundamental importância pois esse tipo de estudo pretende entender, por meio das falas fomentadas por um roteiro previamente elaborado, mas de condução flexível, que “[...] a narrativa não é apenas o produto do ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (DELORY, 2012, p. 82).

A opção pela entrevista narrativa se ancora também em Benjamin (1993, p. 201), para quem “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta [...]”, intercambiando-se as experiências vivenciadas da vida pessoal e profissional dos professores-participantes dessa pesquisa, levando-os à reflexão e ressignificação de suas práticas pedagógicas e curriculares.

A escolha pelos diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos deve-se à necessidade de tentar enriquecer a investigação mediante diferentes olhares à compreensão do fenômeno educativo e depurar novos sentidos. Ghedin; Franco (2011) afirmam que, no entender de Mialaret (1996b),

[...] a pesquisa científica em educação já não pode contentar-se em estudar a dupla professor/aluno nem os grupos apenas, muito menos separar teoria e prática. Será preciso que a metodologia em educação incorpore as condições de vida, a complexidade das variáveis que compõem um meio ambiente, sempre em constante evolução e em interdependência com os sujeitos.

Desta maneira, é feita uma pesquisa documental – cujo roteiro encontra-se no Apêndice A – e cujos resultados se encontram na seção 3.1 sobre o Ensino Médio, em que os seguintes documentos foram analisados com o intuito de verificar a presença ou não de possíveis elementos característicos da inovação educacional na escola que fossem capazes de direcionar ou estimular os docentes do Ensino Médio na prática educativa,

sobretudo na área de Língua Portuguesa, a desenvolverem de forma intencional práticas curriculares que possam ser consideradas inovadoras, tanto a partir dos nossos referenciais teóricos, quanto das próprias considerações dos docentes e dos demais membros da comunidade escolar pesquisada.

Entre os documentos analisados, destacam-se o Art. 26 da Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Resolução CNE/CEB n.2/2012; a Lei de Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017 – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Fonseca (2002) denomina que

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las.[...] A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

A escolha pela análise documental baseia-se, entre outros aspectos, na intenção de analisar, compreender e questionar os documentos norteadores para a presente pesquisa e o modo como foram concebidos, tendo como base o Currículo em Movimento da SEDF, em vigência em 2018. Tenciona-se, na medida do possível, a adoção de uma perspectiva crítica à análise e interpretação dos documentos.

Para essa pesquisa, a opção pelo trabalho de campo

[...] pressupõe um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada, considerando que o mesmo não se explica pro si só. Afirmamos isso por acreditarmos que a atividade de pesquisa não se restringe ao uso de técnicas refinadas para obtenção de dados. Assim, sublinhamos a ideia de que a teoria informa o significado dinâmico daquilo que ocorre e que buscamos captar no espaço em estudo. (NETO, 1994, p. 56).

Entre as técnicas de pesquisa ou trabalho de campo, a investigação aqui descrita realiza o levantamento de dados por intermédio da entrevista do tipo narrativa – cujo roteiro encontra-se no Apêndice C. Essa categoria de entrevista é classificada como um método de pesquisa qualitativa cuja condução do diálogo entre entrevistadora e entrevistados não é totalmente estruturada, mas desenvolvida em profundidade e com características específicas porque se baseia em relatos de histórias sobre determinado tema - neste caso em particular as inovações educacionais em sala de aula - cuja investigação busca informações para compreender o que aqui se considera o fenômeno investigado. Clandinin e Connelly (2000, p. 20) definem pesquisa narrativa como “[...]”

uma forma de entender a experiência” num processo colaborativo que envolve pesquisador e pesquisado. A partir desse conceito, conduziu-se a entrevista narrativa com os sujeitos da pesquisa.

É perceptível que contar histórias é uma forma descomplicada de comunicação humana. Usualmente, desde a mais tenra idade, ouve-se histórias de avós, avôs, mães, sobre famílias, antepassados, conhecidos etc. Através delas, por vezes lembramos e conectamos acontecimentos, organizamos e sequenciamos fatos, explicamos eventos que constituem a vida individual e social. A narração reconstrói ações e contextos da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator (SCHUTZE, 1977; BRUNER, 1990). Nesse processo de recontar a experiência pedagógica atual e de tempos passados, os professores evidenciam narrativas de reavaliação e reinterpretação da docência, espontaneamente. Foi interessante constatar que de forma inconsciente, no tempo presente, reconhecem que desenvolvem ações curriculares inovadoras, com certa surpresa, o que tornou o trabalho investigativo uma relação agradável com os interlocutores.

De acordo com Ricouer (1980), ao narrar, alguém coloca um número de ações e experiências em uma sequência. Mas não é simplesmente ordenar acontecimentos ou ações, pois a “[...] narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2017, p. 92). Essa concepção encontrou eco nesta investigação.

Assim sendo, por meio da entrevista narrativa espera-se que a pessoa entrevistada descreva, relate a história de algum fato relevante de seu contexto e/ou de sua vida. A opção metodológica deve-se ao intuito de que os professores inovadores, da forma como foram categorizados pelos seus pares, contassem, narrassem pormenorizadamente as razões, as influências, as motivações que os levam à inovação, o que concebem como inovação, se consideram sua prática em sala de aula inovadora.

Os dados advindos do trabalho investigativo, tanto da pesquisa documental quanto das entrevistas narrativas estabeleceram dados teóricos e empíricos que serviram de embasamento para a reflexão e análise das questões postas para a presente dissertação.

A pesquisadora empreendeu uma investigação exploratória entre as 14 Regionais de Ensino da SEDF com a finalidade de asseverar a viabilidade do objeto da pesquisa. Assim sendo, acerca dos interlocutores, a Unidade Regional de Educação Básica (UNIEB) da SEDF mediu a indicação, inicialmente, de 7 professores que, para a Unidade, desenvolvem trabalhos pedagógicos sob a perspectiva da inovação curricular

no Ensino Médio na área de Língua Portuguesa na SEDF. Em um contato preliminar, via telefone, com os sujeitos de pesquisa para apresentar-lhes o objetivo e fazer o convite, todos aceitaram prontamente participar. No entanto, é válido acrescentar que, à medida que as entrevistas narrativas foram acontecendo, alguns docentes indicaram outros que se somaram ao grupo preliminar e enriqueceram esse trabalho. Assim sendo, no total, entre professores da SEDF, do Colégio Militar de Brasília (CMB) e da Universidade de Brasília (UnB), foram 15 colaboradores.

Cabe explicitar que, inicialmente, a intenção era entrevistar sete professores que foram indicados pela UNIEB. Entretanto, ao longo da pesquisa e das interlocuções, foram localizados mais dois docentes da SEDF, quatro do CMB e dois da UnB que trabalham ou já trabalharam de maneira inovadora na última etapa da Educação Básica. Desta maneira, mais oito participantes se somaram ao grupo. Nenhum, porém, que se distanciasse do intuito maior: investigar experiências curriculares inovadoras no Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal.

O Colégio Militar de Brasília é uma instituição educacional pública e seus professores de Língua Portuguesa promoveram contribuições valiosas para esse estudo. No que tange às colaborações dos docentes da Universidade de Brasília, trouxeram o duplo papel de, por um lado, serem hoje formadores de professores, mas e inclusive, terem, durante um período considerável, experienciado o ensino inovador enquanto professores no Ensino Médio em instituições públicas de ensino.

No caso específico desse estudo, os professores inovadores foram contatados pela pesquisadora a fim de situá-los a respeito dos objetivos da pesquisa e agendar as entrevistas, que foram realizadas com um docente de cada vez. Essas entrevistas narrativas aconteceram nos espaços de livre escolha desses professores, na intenção de que se sentissem confortáveis e que se criasse um clima favorável que propiciasse a reconstrução do contexto das ações inovadoras. Em sua maioria, as entrevistas foram realizadas na própria escola onde os docentes estavam atuando no ano de 2018.

A Unidade Regional de Educação Básica da SEDF mediou a indicação, inicialmente, de sete professores que aparentavam desenvolver trabalhos pedagógicos sob a perspectiva da inovação curricular no Ensino Médio na área de Língua Portuguesa. Ao final, conforme já explicitado anteriormente, foram realizadas quinze entrevistas narrativas, com professores das Regionais de Ensino das seguintes localidades: Ceilândia, Samambaia, Núcleo Bandeirante, Sobradinho, Taguatinga e Plano Piloto, o que ocorreu de forma espontânea, a partir dos contatos da pesquisadora com a totalidade das

Coordenações de Língua Portuguesa nas Regionais de Ensino de toda a rede pública do Distrito Federal.

Para além, por indicação da Banca de Qualificação, agregou-se à dissertação a proposição da “Oficina do(a) Professor(a) Inovador(a)”, em que todos os colaboradores da pesquisa foram convidados e contou com a participação de quatro interlocutores.

Antes e durante a interlocução, foram cuidadosamente atendidas as fases da entrevista narrativa (Preparação; Iniciação; Narração Central; Fase de Perguntas; Fase Conclusiva) e as respectivas regras inerentes a cada etapa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2017). A pesquisadora pediu autorização aos informantes/professores para gravar as entrevistas narrativas em áudio a fim de oferecer maior fidedignidade ao levantamento e à análise dos dados coletados e todos concordaram. Após transcrição cuidadosa, as interpretações foram cotejadas a partir dos eixos teóricos e objetivos que orientaram a presente pesquisa.

Em relação à interpretação dos dados advindos das entrevistas narrativas, foram examinados a partir da proposta de análise temática de conteúdo. Tratou-se de um método interpretativo de análise de dados na qual, através do reconhecimento, análise e descrição de padrões ou temas foi possível ordenar as informações advindas de maneira sintética e organizada. Para além, caracterizou-se pela flexibilidade, não obrigatoriedade da amostragem teórica, tendo sido possível adaptá-las aos mais diferentes tipos de dados qualitativos, como entrevistas, por exemplo. O objetivo maior da análise temática foi a descrição sucinta e precisa dos dados através de temas que os representassem corretamente.

Foi empreendida uma adaptação da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977). Por seu intermédio, esmiuçou-se a análise em três etapas que constituem a aplicação da técnica de análise: (1) Pré-análise, em que intentou-se gerar impressões do material explorado através da leitura flutuante, formulação e reformulação de hipóteses; (2) Exploração do material (ou Codificação), na qual procurou-se por vocábulos ou expressões de sentido em que o conteúdo da fala foi ordenado, classificado e categorizado. A categorização consistiu em um processo de redução do texto às palavras e expressões significativas e/ou prevalentes, fazendo recortes em unidades de registro que poderiam ser palavras, frases, temas, personagens, acontecimentos, indicados como importantes para pré-análise (MINAYO, 2007); (3) Tratamento dos resultados e interpretação. Nessa fase, a investigadora, ao averiguar os dados, pôde propor inferências,

codificar e classificar em agrupamentos regressivos dos elementos, estabelecendo no procedimento as possíveis inter-relações de sentido.

A escolha pelo método de análise temática de dados se deveu à adequação para a pesquisa que primou pela voz e liberdade interpretativa dos sujeitos, o que trouxe ao contexto educacional local a visibilidade do trabalho valoroso empreendido pelos docentes das escolas públicas que atuam com Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Interessava constatar se os profissionais da escola que desafiam os processos hegemônicos de regulação - na visão de CUNHA (2006) - tinham consciência sobre a magnitude do alcance pedagógico e social das suas práticas pedagógicas inovadoras; quais suas referências teóricas e metodológicas, e à vista disso, suas concepções acerca da inovação. Foi importante e interessante descobrir como o professor se manifesta a respeito do seu fazer docente na prática pedagógica. Estes são alguns intentos que essa pesquisa buscou localizar e responder por meio das questões que a orientam.

Por último, intencionou-se revelar em que medida os relatos presentes nos discursos/narrativas dos professores aproximam-se ou distanciam-se do que está posto nos referenciais analíticos utilizados como embasamento teórico e metodológico do trabalho de pesquisa.

3 REVISANDO A LITERATURA

No tópico em questão, busca-se apresentar e discutir as principais ideias de teóricos importantes que dialogam com os eixos centrais dessa pesquisa, quais sejam:

3.1 - Ensino Médio no Distrito Federal;

3.2 - Ensino de Língua Portuguesa;

3.3 - Inovação;

3.4 - Currículo;

3.5 – Inovação curricular.

3.1 Ensino Médio

O Ensino Médio, etapa última da Educação Básica, tem por objetivos a imersão dos estudantes nos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, aprofundando-os, assim como a formação de cidadãos para as etapas vindouras da vida.

Ao conceituar o Ensino Médio, Weller (2014) destaca a magnitude da escola da última etapa da Educação Básica ao projetá-la também como espaço de construção de projetos de vida dos alunos cursistas:

O ensino médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos [...] O trabalho com estudantes do ensino médio deve, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras escolhas profissionais. Profissionais da educação, pais e outros agentes precisam desenvolver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida dos estudantes, pois estas certamente terão impacto tanto na elaboração de projetos de vida de curto ou longo prazo como na elaboração de projetos profissionais. (WELLER, 2014, p. 149).

Essa pesquisa concebe as escolas de Ensino Médio como um espaço institucional de aprendizado privilegiado, onde poderão ser educadas as futuras gerações. Apesar da

dualidade estrutural¹⁰ (KUENZER, 2000) que permeia o ensino nas escolas brasileiras desde há muito, compreende-se que o sistema de educação pública é palco de atuação de muitos professores comprometidos por meio da prática curricular que garanta a emancipação humana. Com isto, não se está a desconsiderar possíveis práticas peculiares que por ventura possam ocorrer na esfera privada. Mas, no entanto, reafirma-se o interesse em investigar docentes de instituições públicas com experiência no Ensino Médio do Distrito Federal, sublinhando que essas devem emanar práticas curriculares inovadoras para os vários sistemas de ensino que compõem a estrutura da educação brasileira, inclusive à rede particular de ensino.

3.1.1 A INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO

Apresenta-se, nessa seção, o intento de abordar os aspectos teóricos relativos à legislação em suas interfaces com a inovação, a educação e o ensino de Língua Portuguesa.

Tendo como prisma os estudos econômicos de Schumpeter (1985), adentrou-se, segundo o enfoque do autor, acerca da introdução de novas mercadorias, ou seja, de inovações, relacionando-as ao movimento comum em grande parte do mundo capitalista de aprofundamento nas discussões das políticas públicas educacionais com o intuito de reforma do sistema. Nessa conjuntura, a temática da inovação se situa no contexto das reformas na educação no momento em que o Brasil tentava redesenhar seu campo econômico com o objetivo de redefini-lo por intermédio da aceleração do projeto de desenvolvimento em nível nacional, nos anos 1950 (FONSECA, 2004).

Nas décadas seguintes, análises das teorias da educação foram empreendidas tendo como cerne o estabelecimento dialógico entre educação e inovação, com o intento de, à vista disso, provocar mudanças sociais.

¹⁰ A dualidade estrutural (KUENZER, 2000) é o conflito educacional entre formação profissional e propedêutica do aluno e a partir do qual se definem os diferentes tipos de escola, tendo a origem de classe relevante papel nesta divisão social e técnica.

Esse ideário se embasa quando o tema inovação passa a figurar junto a aspectos pedagógicos e sua concepção ligada à implantação de políticas cujo foco é a educação no Ensino Médio.

Dessa maneira, as reformas na educação da década de 1990, especificamente nos Parâmetros curriculares nacionais (PCN) de 1999, incluem nos documentos normativos a utilização de novas tecnologias no ensino como instrumento auxiliar para a melhoria da aprendizagem dos alunos, e concebe a inovação como meio utilitário para se fazer chegar à inovação educacional no âmbito da escola. De acordo com Figueiredo (2015),

O termo inovação integra um conjunto de fatores históricos circunscritos ao modo de produzir de uma sociedade. A sua concepção destaca, essencialmente, a forma como se organizam e processam as mudanças experimentadas pelos sistemas sociais. (p. 97).

Zabalza (2014) considera que, ao falarmos em inovação, referimo-nos não somente a algo diferente, mas sobretudo melhor do que estava sendo feito anteriormente. Para ele, inovação tem a ver com mudança. Entretanto, salienta que a inovação é mais do que uma mudança porque trata de um processo mais intencional e deliberado, tendo como seu propósito a melhora da qualidade.

Tais concepções corroboram com os estudos de Joseph Schumpeter (1997). Esses, porém, avançam na medida em que concebem a inovação como “[...] um processo de destruição criativa capaz de desenvolver novas e melhores combinações produtivas com o conseqüente abandono de produtos e práticas antigos e obsoletos” (SCHUMPETER, 1997, p. 73). Nesse cenário, segundo o autor, a inovação tecnológica tem papel representativo nas mudanças das técnicas e organização produtivas, sendo preponderante para a sua configuração.

Gil e Hernandez (2011) defendem que, no plano educacional, a inovação notabilizou-se na “era da informação”, no século XX, tendo sua consolidação no século XXI. As deficiências do ensino e do sistema público de educação tornaram-se o centro dos debates e discussões nesse panorama. Dessa maneira, consolidou-se a ideia de investir em inovação para melhorar a educação. De acordo com eles, aquele século, além de investir no desenvolvimento da ciência, tecnologia e da sociedade industrial, “[...] poderia ser definido como o século de desejo de mudança para melhorar, a princípio, os sistemas educativos”. Eles afirmam ainda que, para o aprimoramento de uma nova pedagogia,

A inovação consistiu em substituir a necessidade de ensinar um *corpus* de conhecimentos científicos por uma abordagem nova baseada na pesquisa e na descoberta, mediante a experimentação. Destinada a formar bons cientistas,

essa orientação pretendia prepará-los também para estarem abertos ao questionamento da noção de verdade científica, enquanto realidade estável e regida por critérios essencialistas e objetivistas. Pretendia-se, igualmente, preparar os estudantes para o acesso a cursos técnicos, promover uma alfabetização científica e fornecer a cada indivíduo a possibilidade de agir, da maneira mais eficaz, em uma sociedade na qual a técnica se tornava, dia a dia, cada vez mais presente. (GIL; HERNANDEZ, 2011, p. 480).

Isto posto, aprender, dentro do contexto da “era da informação” seria estar preparado para se adaptar a uma sociedade em constante mutação, em que as novas tecnologias de produção se destacam.

De outra parte, cabe acrescentar a essa reflexão que tais transformações e alternâncias são advindas dos propósitos típicos do capitalismo na qual

[...] empreende-se que a gênese da palavra inovação está fundamentada no campo da produção econômica. Na educação, este conceito é ressignificado e apropriado como adjetivo de mudança, ou seja, como acontecimento marcado pela incorporação de novos experimentos nos processos pedagógicos (FIGUEIREDO, 2015, p. 101).

3.1.2 CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DE 1998

Ano 1998. O mandato presidencial era de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, foram publicados e difundidos os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Tais documentos tiveram apoio e suporte de diversos setores da sociedade, inclusive no da educação, e foram muito criticados por especialistas em currículo (KUENZER, 2000; LOPES, 2002; MACHADO, 2002; ZIBAS, 2005) à época. Tais julgamentos deveram-se majoritariamente por seu caráter baseado nos ideais do neoliberalismo, à direta vinculação às ideias da construção de um currículo nacional comum e ao aprimoramento das avaliações em larga escala cujas “inclinações” foram demandadas por organismos internacionais.

Nos governos seguintes, de Luís Inácio Lula da Silva, foram divulgadas as orientações curriculares nacionais, em 2006. Nos anos 2010 e 2011, os documentos mais diretamente direcionados à Educação Básica e ao Ensino Médio foram tornados públicos, sendo eles a Resolução CNE/CEB n. 5/2011 e a Resolução CNE/CEB n. 2/2012, respectivamente.

Em 2012, após várias audiências públicas e três anos de discussão (cf. SILVA, 2012), a educação no Brasil teve novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n. 2/2012), que conceituam em que consiste a formação humana integral a que os estudantes dessa fase de escolaridade têm direito e estabelecem os princípios básicos que devem nortear a designação de currículos adequados a tal formação. Diante dessa meta formativa, uma das questões levantadas nas DCNEM diz respeito à inconveniência da fragmentação das grades curriculares tradicionais do Ensino Médio em 12 ou 13 disciplinas estanques (DRUCK, 2017).

Segundo a autora, tais práticas objetivamente não promovem as finalidades a que o Ensino Médio se destina, quais sejam: o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos, a preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais, tampouco o exercício da cidadania (*Idem*).

Porém tais textos mantêm a mesma lógica da implementação de um currículo nacional comum. A essa altura, vários estados e municípios detiveram-se em organizar seus documentos curriculares, contudo não sem fazer uso do texto base como fundamentação ideológica (LOPES, 2013b).

Hoje, no ano de 2018, o panorama é auspiciosamente semelhante ao de vinte anos atrás. As Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (OCNEM), assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) são documentos relacionados ao processo de reforma da última etapa da Educação Básica. As OCNem são constituídas como parte dessa reforma. Esta (reforma) teve o seu início com a publicação dos PCNEM e das DCNEM.

Essa sucessão normativa educacional demonstra que, a partir de 1990, o Brasil tem vivenciado um amplo movimento de reforma na educação que teve como um de seus eixos de interesse primordial a reforma curricular (LOPES, 2004). Tal movimento faz parte de um processo mais geral de reforma da educação brasileira sob o discurso da necessidade da melhoria de sua qualidade (CANDAU, 2001). O resultado, conforme observou-se pela quantidade de publicações de diretrizes, orientações, parâmetros e referenciais curriculares, é digno de nota.

Seguindo o movimento de reforma, o Ensino Médio tem sido, por hora, seu alvo principal. Sofreu alterações quanto a sua finalidade e organização por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer n. 15/1998; Resolução n. 3/1998) (BRASIL, 1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

(BRASIL, 1999a, 1999b, 1999c; 2000), normatizando modificações de relevo para esse nível de ensino, entre as quais: a divisão entre a formação geral e a formação para o trabalho, a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, como também na organização do conhecimento escolar, tendo conceitos como integração, contextualização e tecnologias compatíveis com a lógica do currículo estruturado por competências (LOPES, 2008; MOEHLECKE, 2012; MOREIRA, 2013).

Nesse cenário, as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 2004; 2006a, 2006b, 2006c) foram publicadas, em 2006, uma vez que a reforma desta etapa não obteve o êxito esperado por meio de instrumentos normativos anteriores (FERNANDES, 2004). Alguns entraves à época, entre os quais a inexistência de debate e diálogo entre a comunidade educacional e os legisladores além das precárias condições das escolas foram ventilados pelos analistas como os responsáveis por os PCNEM e as DCNEM não conseguissem efetivar-se nas instituições de ensino brasileiras. Assim sendo, as orientações foram criadas com a finalidade de auxiliar o processo de realização da reforma no Ensino Médio (BRASIL, 2006a).

Sua elaboração deu-se em 2004 por intermédio de uma ação do Departamento de Política do Ensino Médio na Secretaria de Educação Básica. A coletividade nas discussões esteve presente desde o processo de reflexão para a elaboração do documento até a participação de representantes de Universidades, Secretarias Estaduais de Educação, docentes e discentes da rede pública de ensino (BRASIL, 2006a).

Através dos debates e encontros entre os diversos interessados, sobressaiu a necessidade de mudanças quanto às questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A intenção era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio, cujo objetivo era ir mais fundo na compreensão desse documento, assim como direcionar e desenvolver indicativos que apontassem alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico com vistas a atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 08).

No entanto, o que preponderou foi a formulação de uma base nacional comum curricular vinculada a uma série de termos previamente estipulados. O fomento aos testes padronizados configurados na forma de medição de desempenho em larga escala foi um deles. Tais testes expressam uma lógica meritocrática e ranqueadora, marcada por um viés político-ideológico de prestação de contas e responsabilização da escola pelos resultados obtidos (MENDES, 2011; MENDES; SORDI, 2014).

Segundo Lopes (2017),

Uma base curricular nacional comum, tal como vem sendo defendida, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual. Pressupõe tentar produzir o futuro por meio da formação de uma ideal de sujeito educado que não pode ser garantido. Pressupõe que seja possível estabilizar a tradução do currículo e estancar, em um momento prévio à ação política do currículo, o conflito que constitui os saberes. Por isso, o debate e a deliberação são sempre situados como anteriores à construção da base, como se, uma vez que o consenso fosse estabelecido, a deliberação política cessasse. (LOPES, 2017, p. 42-43).

A autora ainda destaca no que importa a adesão a uma base curricular comum. Quais sejam: noção de conhecimento como um objeto - algo a ser transmitido - e não uma produção cultural, tornando-o um dado externo ao sujeito, sem vínculos com suas experiências ou como sendo passível de ser apropriado, medido. Salienta igualmente que é aceitar, praticamente sem críticas, os resultados dos exames internacionais, como o PISA (Programme for International Student Assessment), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou o Programa de Avaliação Seriada (PAS), naturalizando-os e tornando-os expressões de conhecimentos (*Idem*).

Além do mais, articula o propósito de imparcialidade do currículo. Apple (2006), contrapondo esse ideário, afirma que o conhecimento não é neutro. Para ele, a seleção do currículo é resultado de um processo que reflete os interesses de classes e grupos dominantes.

Borges e Silva (2015) acautelam para a possibilidade de que a BNCC fomente o fenômeno do *estreitamento curricular* (FREITAS, 2012), que ocorre quando as avaliações de larga escala determinam os conteúdos que serão praticados nos currículos. Tal condição direcionaria não só os conteúdos, mas e inclusive, toda a dinâmica da prática pedagógica e curricular na escola.

Outros pontos a serem destacados são os postulados nas DCNEM sobre a formação humana integral e no que diz respeito aos eixos integradores de currículos do Ensino Médio. Acerca das finalidades formativas do Ensino Médio, o Artigo 4 das DCNEM espelha o que é estipulado na LDB 9.394/96:

Art. 4 As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Em seguida, no artigo 5, as alíneas I, III, IV, V e VII explicitam a conceituação de formação humana integral. As demais, II, IV, VIII – esta última com seus respectivos parágrafos - detalham os princípios integradores em que devem se embasar a organização do currículo das escolas:

Art.5 O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I – formação integral do estudante;

II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV – sustentabilidade ambiental como meta universal;

V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

3.1.3 A LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO – ANÁLISE DOCUMENTAL

Esse trabalho fez a análise dos seguintes documentos normativos: Art. 26 da LDB 9.394/96; Resolução CNE/CEB n. 2/2012; Lei n. 13.415/2017; e o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

3.1.3.1 Artigo 26 da LDB 9.394/96

A promulgação da Lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996, tornou o Ensino Médio a etapa final da Educação Básica, compreendida como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A inclusão do EM no âmbito da Educação Básica e a oferta compulsória a todos os alunos de até 17 anos denotam o reconhecimento de sua relevância política, econômica e social.

A redação da LDB 9.394/96 foi alterada recentemente pela Medida Provisória n. 746, de 2016. Segundo esta,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013).

O parágrafo primeiro, que interessa a esse estudo, dita que:

Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (*Idem*).

Interessa chamar à atenção o fato de que países como os Estados Unidos da América e a Inglaterra experienciaram uma política do conhecimento curricular em nível nacional semelhante à que se intenta implementar atualmente em nosso país. Apple (2011) constatou que tais propostas tiveram como resultado o engessamento da organização do trabalho pedagógico e forte controle do Estado em todo o processo. Uma das consequências mais notadas foi a instituição dos sistemas de avaliação em larga escala, o que ocasionou a classificação e categorização de estudantes, das escolas e dos professores, descambando para uma gestão educacional marcadamente burocrática e administrativa, cujo centro gravitacional era o currículo de base nacional comum:

[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política. (APPLE, 2011, p. 94).

Por aqui, a justificativa consubstanciou-se na garantia dos direitos à aprendizagem para todos os alunos em todo o Brasil por intermédio de uma base curricular comum. Foi apresentada da seguinte maneira:

A BNC¹¹ é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BRASIL, 2015, p. 15).

Ficam aparentes que os princípios, as formas de organização e o conteúdo que dão sustentação ao documento teórico que norteia a BNC (atualmente BNCC) não fazem referência à compreensão epistemológica, teórica e metodológica no que tange ao currículo, o que parece apontar para a ausência de uma concepção curricular (SILVA; VASCONCELOS; CASAGRANDE, 2016).

O mesmo documento reitera que:

A integração entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas é estabelecida, ainda, pelos temas integradores. Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como integrarem com outros sujeitos [...]. Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. São eles: Consumo e educação financeira; Ética; Direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas. (BRASIL, 2015, p. 16).

Tal explicação acerca dos temas integradores e de integração denuncia a centralidade da ação nos conteúdos, aproximando-os de formas tradicionais, tecnicistas e neotecnicistas de “[...] gerenciar a educação e o ensino, ao passo que currículos que centralizem no conhecimento sua maior intenção organizativa tendem a buscar o pleno desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos históricos [...]” (SILVA; VASCONCELOS; CASAGRANDE, 2016). Assim sendo, parece explicitar-se que na realidade tais temas são mais transversais do que propriamente integradores, patenteando-se esta falta de coerência conceitual.

¹¹ Base Nacional Comum (BNC) – documento preliminar para discussão da BNCC em 2015.

3.1.3.2 Resolução CNE/CEB n. 2, de 30/01/2012 – DCNEM

A publicação desta Resolução definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio “[...] a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares” (BRASIL, 2012).

O Art. 7 dita que:

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

No Art. 8, o currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

- I – Linguagens;
- II – Matemática;
- III – Ciências da Natureza;
- IV – Ciências Humanas.

Parágrafo 1 O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos e saberes específicos.

Parágrafo 2 A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

Na realidade, conforme releva Lopes (2008), as políticas nacionais de integração curricular para a última etapa da Educação Básica não explicitam quais epistemologias curriculares seriam utilizadas para justificar a opção por áreas ou critérios de seleção de temas ou conteúdos. Segundo a autora, uma possível integração curricular como a que a lei explicita demanda que importe o caráter dual da etapa.

No que se refere ao discurso sobre integração curricular, o ensino médio é apresentado como tendo basicamente uma estrutura dual dividida entre o acadêmico e o vocacional. O primeiro lado é responsável por preparar alunos para a universidade e confere grau de educação secundária. O segundo consiste nas várias formas de educação profissional/técnica voltadas para preparar os estudantes para o mercado de trabalho [...]. Em qualquer dessas perspectivas, entende-se que há necessidade de um eixo integrador, seja ele um objeto de conhecimento, um projeto de integração ou um plano de intervenção. Mas também se ressalta que não desaparecem as fronteiras disciplinares: as disciplinas não perdem sua individualidade. (LOPES, 2008, p. 99).

Borges e Silva (2017, p. 67) salientam que, “[...] embora o documento (DCNEM) não explicita os conceitos teóricos de eixos, sugere que a organização curricular siga os

princípios da interdisciplinaridade e da contextualização” em que “[...] o perfil de saída deve configurar-se como um estudante que tenha desenvolvido plenamente sua capacidade intelectual, social e afetiva de maneira completa e integrada”.

Os autores ainda afirmam que a última etapa da Educação Básica sofre um assoberbamento no que se refere as suas funções:

Na verdade queremos muito do ensino médio e a nossa capacidade de alcance é bastante limitada. Esse ideário incha os currículos e faz com que queiramos formar um estudante com muitas condições intelectuais e laborais ao mesmo tempo. Talvez nisso resida o nosso maior equívoco. A maior expressão disso está na metodologia da concomitância, que equivocadamente tem sido interpretada como ensino médio integrado e formação humana integral. (BORGES; SILVA, 2017, p. 67).

E o Parecer CNE/CEB n. 5/2011, que atualizou as DCNEM por intermédio da Resolução CNE/CEB n.2/2012, mais uma vez defende o caráter integrador do currículo do Ensino Médio. De acordo com o documento, a base para essa integração são as disciplinas que cumprem o papel de aprofundar conceitos com o auxílio das atividades interdisciplinares.

Este Parecer assume o que embasará o currículo para a etapa:

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos estudantes [...] Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. (BRASIL, 2011, p. 46).

A resolução CNE/CEB n.2/2012, no artigo 8, cita os componentes curriculares, a saber:

I – Linguagens:
 Língua Portuguesa.
 Língua Materna, para populações indígenas.
 Língua Estrangeira moderna.
 Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical.
 Educação Física.
 II – Matemática.
 III – Ciências da Natureza:
 Biologia.
 Física.
 Química.

III – Ciências Humanas:
 História.
 Geografia.
 Filosofia.
 Sociologia.

A legislação específica ainda dita como obrigatórios:

I – Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei n. 11.161/2005).

II – Tratados transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares.

A educação alimentar e nutricional (Lei n. 11.947/ 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá outras providências)

o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei n.10.741/2003: Estatuto do Idoso);

a Educação Ambiental (Lei n. 9.795/1999: Política Nacional de Educação Ambiental);

a educação em direitos humanos (Decreto n. 7.037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3). (BRASIL, 2012, p. 2-4).

O excesso de disciplinas e de componentes curriculares que foram sendo acrescidos tornaram o currículo do Ensino Médio inchado e extenso, além de visíveis a defesa de diferentes interesses e pressões por parte de movimentos sociais ligados aos direitos humanos e de minorias socialmente representadas.

De mais a mais, depreende-se da análise desses documentos ora apresentados a assunção de componentes curriculares sem uma verdadeira coerência entre o que se pretende com o Ensino Médio e o que é importante para o estudante, seja no ingresso na Educação Superior ou no mundo do trabalho.

[...] detectamos que na organização do trabalho pedagógico no ensino médio reside a apropriação técnica e meramente didática das concepções teóricas e epistemológicas de conceitos fundamentais para a área educacional que têm sua gênese no campo do currículo: o currículo integrado, a interdisciplinaridade, a transversalidade e a utilização do entendimento do que seriam os eixos estruturantes/integradores ou transversais que compõem as matrizes curriculares daí decorrentes. (BORGES; SILVA, 2017, p. 73-74).

Os autores, aliás, afirmam que a falta de domínio no que se refere a tais conceitos curriculares implica na dificuldade de aplicá-los na prática pedagógica curricular no âmbito da escola.

3.1.3.3 Lei n. 13.415/2017

Sancionada em 16 de fevereiro de 2017, a Lei n. 13.415/2017 regulamentou a Reforma do Ensino Médio em nível nacional e alterou a Lei n. 9.394/96, que até então estabelecia as diretrizes e bases da educação em todo o território brasileiro. Segundo as recentes alterações, há a obrigatoriedade de todos os estudantes cursarem Língua Portuguesa, Matemática e Inglês durante o Ensino Médio inteiro. O currículo é dividido em duas partes: uma compulsória aos 3 anos do EM para todos os estudantes e composta pelo ensino das três disciplinas acima descritas; e a outra que tem como foco os itinerários formativos.

A carga horária mínima de 800h/ano divide-se em 200 dias de efetivo trabalho escolar, excetuando-se o tempo para aplicação de exames finais, podendo ser aumentada para 1400h/ano, sendo que, desde 02/03/2017, foi ampliada para 1000h/ano, não podendo exceder as 1800h/ano para o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC definirá direitos e objetivos da aprendizagem do EM conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

Os currículos do EM devem considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, e compostos pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, organizados em diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância local e a possibilidade dos sistemas de ensino em:

- a) Linguagens e suas tecnologias;
- b) Matemática e suas tecnologias;
- c) Ciências da natureza e suas tecnologias;
- d) Ciências Humanas e sociais, aplicadas à formação técnica e profissional.

O documento normativo da BNCC antecipa, conforme análise, uma flexibilização curricular orientada à integração entre o Ensino Médio propedêutico e profissionalizante. A tradição curricular, desta forma, reforça as práticas dualísticas. Tal constatação é inferida quando a referida lei elenca os objetivos para essa etapa de ensino e os conteúdos especificados, como também a subdivisão do Ensino Médio em itinerários formativos.

Ramos e Heinsfeld (2017) trazem à tona os riscos que tal cisão pode acarretar:

A promoção dessa divisão do currículo possibilita o reforço à concepção newtoniana-cartesiana acerca do conhecimento e o estímulo à visão utilitarista, intensificando também a dualidade estrutural do ensino (propedêutico e profissional) em detrimento da abrangência de finalidades do ensino médio proposto pela LDB9.394/96. (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 182).

Esclareça-se que a LDB 9.394/96 ensejou a concepção de unitariedade do ensino, mostrando-se, desta forma, claramente contrária à dualidade entre propedêutico/profissionalizante e à ideia de terminalidade da Educação Básica, no lugar de etapa intermediária entre o Ensino Básico e o Ensino Superior.

Lopes (2017), por sua vez, confronta a construção de uma base comum nacional já que o debate a sua volta possui contornos previamente ligados a pressupostos que não são explicitados:

[...] vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, restrição da crítica teórica à base comum nacional ao registro ideológico [...], suposição de que os professores não sabem o que fazer nas escolas sem uma base nacional pré-definida. (LOPES, 2017, p. 39-40).

Para a autora, a criação de uma base nacional comum curricular em nome da suposta melhora da qualidade da educação em nosso país é “[...] mais uma vez desconsiderar possibilidades de reinterpretação/ressignificação/tradução do currículo”. Ela afirma que tal processo se torna ainda mais perverso “[...] quando a qualidade da educação é vinculada à possibilidade de fornecer garantias aos empregadores de que os alunos têm as competências esperadas, tornando o processo educacional submetido fortemente às expectativas de aprendizagem vinculadas aos critérios econômicos” (*Idem*, p. 47).

Bernstein (1996) analisa as perspectivas relacionadas ao currículo nacional em que:

Por um lado, o discurso pedagógico das escolas é agora classificado mais fortemente, as fronteiras temáticas, competências, habilidades básicas e o professor são mais considerados do que as relações pedagógicas com o aluno são enfatizadas e a educação vocacional específica tem pouco ou nenhum lugar no currículo nacional. O que agora nós temos parece-se com o modelo tradicional de curso secundário. Por outro lado, as escolas são postas numa situação competitiva de mercado, e o sucesso acadêmico é divulgado pela publicação dos resultados dos exames, administração foi descentralizada e uma orientação de mercado está modificando a cultura administrativa. (BERNSTEIN, 1996, p. 208).

O discurso do autor demonstra-se atual e coerente com o momento pela qual passamos na presente conjuntura brasileira, em que, para a BNCC, não interessam as minorias nem as diferenças. A escola, desta forma, é massificadora, denotando que não está preparada para as especificidades.

Young (2007), opondo-se a esse quadro, releva que uma das funções das escolas:

[...] é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. [...] O `conhecimento dos poderosos` é definido por quem detém o conhecimento [...]. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso. (YOUNG, 2007, p. 1294-1296).

O fragmento do texto do autor sublinha a dimensão da escola na formação e no desenvolvimento de cidadãos autônomos e emancipados por meio do acesso ao conhecimento.

3.1.3.4 Currículo em Movimento do Distrito Federal

A proposta curricular para a etapa final da Educação Básica na capital federal, a partir de 2014, foi denominada Currículo em Movimento.

Segundo dados divulgados no último Censo Escolar da SEDF¹², o Distrito Federal registrou 79.197 alunos matriculados em 2017. Ainda de acordo com os dados, a rede pública de ensino possui um total de 592 unidades escolares. Destas, apenas 90 são destinadas ao Ensino Médio.

Tabela 1 – Rede Pública Distrital – Turmas e matrículas do ensino médio, por série, segundo a Coordenação Regional de Ensino

CRE	Ensino Médio							
	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Total	
	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas
Plano Piloto	3.304	99	2.609	75	2.360	68	8.273	242
Gama	2.922	90	2.054	61	1.672	52	6.648	203
Taguatinga	3.702	98	2.992	80	2.715	73	9.409	251
Brazlândia	1.286	39	818	28	623	21	2.727	88
Sobradinho	1.993	55	1.466	44	1.112	34	4.571	133
Planaltina	2.610	74	1.978	61	1.565	47	6.153	182

¹² ><http://www.educacao.df.gov/censo-escolar-2017/>

Núcleo Bandeirante	1.666	52	1.244	42	905	34	3.815	128
Ceilândia	5.566	163	4.250	121	3.379	92	13.195	376
Guará	1.267	36	1.000	30	760	22	3.027	88
Samambaia	2.084	58	1.474	41	1.300	36	4.858	135
Santa Maria	1.733	53	1.230	41	1.135	36	4.098	130
Paranoá	1.698	51	1.267	34	893	25	3.858	110
São Sebastião	1.491	39	1.191	29	1.014	24	3.696	92
Recanto das Emas	1.876	66	1.554	53	1.439	43	4.869	162
Total do Ensino Médio	33.198	973	25.127	740	20.872	607	79.197	2.320

Fonte: Censo Escolar 2017 - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Entre os principais documentos curriculares que servem de embasamento para o Ensino Médio reúnem-se: o Projeto Político-Pedagógico professor Carlos Mota (2012), as Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade (2014c) e o Currículo em Movimento da rede pública da Educação Básica (2014).

Para além de atos normativos, resoluções e legislações principais, como a LDB 9.394/1996, há hoje documentos curriculares da esfera federal que embasam e norteiam a organização do sistema de ensino do DF, tais como as DCN e os PCN. Do ano 2000 até o presente momento, o Distrito Federal teve pelo menos quatro diferentes propostas curriculares, a saber: 2000, 2002, 2008, 2010 (DISTRITO FEDERAL, 2014a), excetuando-se o vigente.

O Currículo em Movimento não é resultado das discussões e debates sucedidos no governo atual; foi aprovado pelo anterior, em 2013. Sua implantação se deu em 2014 em toda a rede de ensino público. É o principal documento que fundamenta a proposta curricular da SEDF, ocupando papel de destaque no trabalho pedagógico nas escolas. Encontra-se setORIZADO em cadernos que, por sua vez detalham, unitariamente, os pressupostos teóricos, etapas e modalidades da educação escolar no âmbito distrital.

A nomenclatura adotada, Currículo em Movimento, ao que parece, hipoteticamente tenta dar a ideia de dinamismo, de um documento ativo, em constante processo de ação. A SEDF proclama que “[...] o Movimento deste Currículo é político, pedagógico, flexível, transformador, crítico, reflexivo, diverso, libertador de correntes, sejam ideológicas, científicas, filosóficas [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 79).

Apresenta-se como a planificação de uma construção coletiva de vários debates e inúmeras discussões entre gestores, coordenadores, professores, estudantes, pais, por meio de um processo dialético. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) Prof. Carlos Mota é

a ferramenta de orientação e planejamento na qual as escolas basear-se-ão para a elaboração de seus próprios projetos “internos”.

O Currículo em Movimento proclama-se um currículo integrado, de Educação Integral, cujo intento é aumentar tempos, espaços e oportunidades aos estudantes por meio da escola. Sua criação tem como perfil de saída um ser multidimensional e que entende a educação como uma prática social e o currículo como um instituto que deve considerar “saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços de vida” (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Ao reconhecer a educação em tempo integral e de sua inserção no currículo integrado, fundamenta-se nas seguintes categorias: integralidade, inter-setorialização, transversalização, diálogo entre escola e família, territorialidade e trabalho em rede.

De acordo com a categorização teórica curricular de Silva (2011), a análise desse documento transparece problemas conceituais: ora assume-se na Teoria crítica, ora na Pós-Crítica do currículo, na medida que compreende que a escola não pode reproduzir as desigualdades típicas da sociedade capitalista. Apesar da proximidade com que intenta fundamentar-se, o Currículo em Movimento denota, dessa maneira, desconexão ao abarcar premissas curriculares tão diversas. Para Silva, (2011, p.17) “[...] uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a `realidade’”. Para as Teorias Críticas interessam concepções de poder, ideologia, resistência e classe social; às Pós-Críticas, discurso, significação, subjetividade, formação de identidades, heterogeneidade e representação (SILVA, 2011). Diante da natureza dos erros apontados, a analogia de um trem, cujo comando afirma dirigir-se ao norte, quando na verdade segue para oeste, parece admissível.

O documento ora analisado também preconiza os eixos transversais como via para assegurar o fluxo curricular e a integração de áreas como: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade, o que espelha a sintonia com os documentos nacionais. No entanto, conforme Borges e Silva (2017), há equívocos acerca de concepções: em momento algum faz-se a distinção entre os eixos estruturante e transversal, como tampouco do princípio da interdisciplinaridade, só para citar um.

Novamente em harmonia com as prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais, o caderno *Ensino Médio* (DISTRITO FEDERAL, 2014b) traz quatro áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas divididas em quatorze dimensões, articuladas segundo a Pedagogia dos

Multiletramentos¹³. Ainda segundo as orientações das DCNEM, o Currículo em Movimento apresenta os mesmos eixos integradores, a saber: ciência; tecnologia; cultura; mundo do trabalho e faz a proposição de 3 eixos transversais: educação para a diversidade; cidadania e educação para os direitos humanos; e educação para a sustentabilidade.

Apesar de anunciar uma organização curricular integrada e o incremento de práticas interdisciplinares, o documento não explicita como se concretizarão na teoria nem na prática. Borges e Silva (2017) advertem que:

A integração curricular tem se reduzido à tentativa malsucedida de fundir o currículo propedêutico e o profissionalizante, ou seja, fundir duas coisas que ainda não tornaram a educação básica plenamente democrática. Os documentos não se apropriam conceitualmente do que entendemos por integração curricular, o que resulta na materialização de propostas fracas e frágeis. (BORGES; SILVA, 2017, p. 84).

Outra característica presente foi a adoção obrigatória nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal da semestralidade. Neste modelo, excetuando-se o ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física – que são ministradas durante o todo o ano letivo, todas as demais disciplinas contidas no Currículo em Movimento são ministradas metade no primeiro semestre do ano letivo e as outras, na segunda parte. Os “blocos”, como são chamados, são compostos da seguinte forma: 1 – História, Filosofia, Biologia, Química e Inglês; 2 – Geografia, Sociologia, Física, Artes, Espanhol e Parte Diversificada (PD).

Tal advento, a despeito do anúncio feito por gestores da Secretaria de Educação do Distrito Federal de que o referido documento curricular seria fruto do debate entre os diferentes setores da sociedade e que teria havido uma ampla formação dos gestores e professores do Ensino Médio, ponderações procedentes dos principais interessados, que negam estas afirmações, não são incomuns.

Conforme se nota, a análise demonstra que o Currículo em Movimento adotado pela SEDF para as escolas da rede pública de ensino da capital do Brasil alinha-se às prescrições curriculares provenientes do governo federal sem levar em consideração, na

¹³ Para informações adicionais:

http://www.cre.se.df.gov/ascom/documentos/subeb/cur_mov/5_ensino_medio.pdf.

sua magnitude, as peculiaridades inerentes à realidade de nossas instituições educacionais de Ensino Médio no Distrito Federal.

3.2 Ensino de Língua Portuguesa

Existe, em muitos setores da sociedade, inclusive na educação, a ânsia por inovações. Desde o século XX, o Brasil e o mundo têm experimentado uma revolução no que tange à tecnologia e à era digital. A velocidade com que lidávamos com o conhecimento e com as informações, sobre os mais variados assuntos, acelerou. Nos dias de hoje, os conteúdos abordados na escola, na universidade, que tínhamos certeza de que seriam de grande utilidade no futuro profissional estão sendo repensados.

É preciso ressaltar que, a pretexto de uma suposta renovação, muitos grupos políticos e empresariais, na atual conjuntura brasileira, têm transformado o conceito de “clássico” em ultrapassado e tradicional, provocando um esvaziamento de ideias, conceitos e tópicos primordiais no processo de emancipação humana (SAVIANI, 2012). Nesse sentido, para o aporte teórico para esse trabalho, captura-se da teoria crítica da educação (PUCCI, 2007) e da teoria crítica do currículo (SILVA, 2011) os preceitos com os quais dialogamos no texto.

Não há como negar que os avanços das tecnologias, sobretudo para o campo educacional, têm provocado questionamentos no planejamento, execução e na Organização do Trabalho Pedagógico. Porém, conforme as reflexões de Moraes (2001), a prática curricular tem que se servir dos avanços tecnológicos, e não o contrário. Além do mais, “[...] apesar de todo o avanço tecnológico obtido pela revolução científica, esta não produziu avanços no progresso humano e pode mais consolidar os poderes do que favorecer as emancipações” (MORIN, 1982, p. 13).

Nessa nova sociedade, o papel central do conhecimento é fator decisivo para a produção. A massiva geração de informações com as quais os estudantes se deparam obriga o educador a repensar, a reavaliar as estratégias pedagógicas de que faz uso, assim como as capacidades do aluno, o papel do professor e as metodologias de ensino.

Para Dawbor (1993), um conjunto de mudanças está criando uma realidade nova - denominada de “espaço do conhecimento” - envolvendo comunicação, informação e formação. Para o autor, hoje não basta trabalhar com propostas de modernização da

educação, é preciso repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, como também e importantemente as novas funções do educador como mediador desse processo. Hargreaves (1996) reforça tal afirmação ao pontuar que “[...] as regras do mundo estão mudando. Está na hora das regras do ensino e do trabalho dos docentes mudem com elas” (p. 12).

Há mais de vinte anos, esse autor demarcou o panorama de luta entre propostas modernas e pós-modernas que tem refletido, desde então, no quadro de mudança social e interferido sobre a educação. Esse estudo não tem intenção nem interesse em distinguir ideias ou proposições da modernidade nem da pós-modernidade. O que releva entender é o contexto de mudança nas mais variadas circunstâncias e as repercussões de práticas inovadoras no âmbito da sala de aula, do professor de Língua Portuguesa e dos alunos, que são o que nos impulsionam.

Além do mais, o modelo tradicional de ensinar tem sido decisivo na concepção contemporânea de educação, em que prevalecem “[...] os padrões típicos de uma educação linear e hierárquica, que se restringiam à atuação do professor como transmissor do conteúdo e detentor do saber” (FALCÃO, 2012, p. 17). Nele, o professor repassa o que sabe; o aluno memoriza. Esse cânone do ensino tradicional tem sido criticado e está em debate. Não se está a questionar o que é ensinado, e sim modos de ensinar uma vez que “Na pedagogia tradicional, o método comum é a aula magistral, e o mecanismo de ensino e aprendizagem segue o esquema clássico de exposição-escuta-memorização-repetição” (CARBONELL, 2002, p. 71).

Não é de surpreender que ainda persistam em nossa sociedade atualmente a execução e a visão dessa estrutura educacional. Diversificar maneiras tradicionais de ensinar a Língua Portuguesa, trilhando um caminho que envolva as dimensões de projetos desafiadores, estimulantes, criativos e inovadores pode ser um meio a mais cuja finalidade é catapultar novos e motivados olhares à educação, pois um dos objetivos da escola deve ser a apreensão de “[...] conhecimentos culturalmente relevantes e adquiridos mediante a reflexão e a memória compreensiva” (Idem, p. 48) e não de informações decoradas advindas das práticas de uma escola que se apega a tradições centenárias e pouco ou nada conectadas às vicissitudes próprias do momento em que vivemos.

Demo (1993, p. 53), muito pertinente ao tema diz que:

Parece claro que “ensinar” já não significa transferir pacotes sucateiros, nem mesmo significa meramente repassar saber. Seu conteúdo correto é motivar processo emancipatório com base no saber crítico, criativo, atualizado,

competente. Trata-se [...] não de controlar a competência de quem “aprende”, mas de abrir-lhe a chance na dimensão maior possível.

Relacionar as discussões em torno de práticas/ações inovadoras realizadas por docentes durante a *ensinagem* (ANASTASIOU, 2007) de nosso idioma pátrio é fundamental quando se busca potencializar e ressignificar o modo como o ensino tem sido feito até aqui.

Vale acrescentar que a escola:

É um ponto de encontro de uma sociedade que avança de modo irregular e contraditório. Por isso, ela reflete os fatores humanos que confluem na aula, através de seus protagonistas. Na escola, dão-se os conflitos como produto de uma sociedade de classes, vale dizer, as crises da família, as mudanças políticas ou culturais e as flutuações econômicas. Enfim, tudo o que define a sociedade de um dado momento serve também para definir a escola. (JORGE, 1993, p. 17).

A autora faz reflexões pontuando a vivência do cotidiano do ensino pelos professores e alunos – independentemente de discussões mais detalhadas a respeito da educação – de seus processos e seu significado e traz à tona questões atuais sobre continuar ensinando o que temos ensinado e se os conhecimentos partilhados são relevantes em razão das mudanças sociais, econômicas e políticas recentes. Também ressalta a obsolescência da escola, centrada no paradigma tradicional de transmissão do conhecimento (CUNHA, 2006), sugerindo a modernização do currículo que “[...] se ocupe de outros saberes e outras destrezas” (*Idem*, p. 18), em oposição ao atual, nas quais os saberes pouco se relacionam com a conveniência e os interesses dos estudantes.

No caso da Língua Portuguesa, especificamente, saltam aos olhos, por exemplo, os desafios que os docentes que ministram a disciplina encontram uma vez que os conteúdos prevalentes nos livros didáticos e no currículo privilegiam o ensino da norma culta, da linguagem formal, em claro detrimento à linguagem informal, coloquial utilizada pelos alunos em praticamente todos os momentos diversos ao escolar.

Língua Portuguesa, Língua Materna, Gramática, Comunicação e Expressão, Português, etc., não importa o nome empregado para indicar esta disciplina nas escolas, ela tem sido ministrada sem que se estabeleça o seu verdadeiro papel na vida prática de nossos estudantes. (RIBEIRO, 2005, p. 219-220).

A inquirição por parte dos discentes sobre o motivo pelo qual pensam e falam de um modo e, ao escrever um texto, ter de modificar quase tudo, significa, ao que parece, que não são considerados o seu local de fala, suas condições financeiras, sociais nem culturais, tornando-lhes assim a língua algo distante e inacessível. Não há dúvidas de que

a linguagem desses estudantes tem de ser abalizada e valorizada, conquanto seu acesso à linguagem formal faz-se importante, pois:

Há que se consultar, sim, a gramática normativa da língua, mas não tomá-la como verdade única e incontestável. Numa sociedade desigual, em que a disputa entre as classes é evidente, o não uso da língua padrão representa a alienação do indivíduo e nenhum acesso ao poder. (*Idem*, p. 227).

Conforme a autora, ainda existe uma distância considerável entre os estudos linguísticos e os problemas práticos no ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, é enfática ao declarar que, para que mudanças aconteçam, faz-se relevante que o professor aprofunde seus conhecimentos, estude, reflita sobre sua prática e esteja disposto a mudar, seja uma transformação no seu trabalho ou nos hábitos e atitudes profissionais. “Urge operar inovações tanto na escolha de novos conteúdos como na concepção metodológica. A competência na diferenciação e instrumentos metodológicos indicará o espaço e a autonomia profissional de cada um” (RIBEIRO, 2005, p. 227).

Nos últimos tempos, tem havido uma “libertação” quanto ao formalismo nos estudos da língua que se deve, em parte, a uma visão de cunho funcionalista que ao considerar aspectos funcionais e contextuais na comunicação e no uso da língua, as observações se alargaram para o texto e seu contexto situacional (cf., entre outros, MARCUSCHI, 2008).

Corôa (2017) faz uma síntese de tal análise, aqui interpretada a partir do fragmento de seu texto na qual afirma que

[...] ao priorizar a transmissão de regras gramaticais, o ensino de Língua Portuguesa responde a demandas específicas de certa configuração cultural, de uma concepção específica de língua e de educação (estruturalista/transmissiva); assim como, ao priorizar a construção de significados, os atos de educação linguística atendem a outra concepção (interacional/discursiva) de língua e de educação. A escolha por um ou outro caminho revela o engajamento da escola nas formas de saberes acumulados culturalmente. Pela convergência, no espaço aberto da educação formal no século XXI, o conhecimento não se expõe apenas como objeto de consumo, mas como a experiência de ser. (CORÔA, 2017, p. 132-133).

Dessarte, na década de 1980, o texto deixou de ser um pretexto para atividades mecânicas, descontextualizadas e transforma-se em objeto de ensino (REZENDE, 2013). Não se trata de flexibilizar ou desconsiderar o papel social e acadêmico das normas gramaticais e de outros demarcadores da língua culta, mas tornar acessível, por meio da educação escolar, o acesso a elas e não fazer disso um impedimento da criatividade na arte da escrita. Afinal, a função significativa da escola é da assunção e do domínio pleno da língua portuguesa indistintamente como fator de inserção social.

Contudo, ainda que o texto tenha se modificado em sua abordagem, privilegiando a interação da língua, a literatura e todas as suas especificidades de ensino, os estudantes da rede pública comumente reclamam que aprender a ler e compreender, e na sequência, escrever sobre o lido em nosso idioma não é tarefa simples. Isso porque quando o aluno se apropria da língua, conclui-se que tenha se apropriado dos códigos dessa língua. Todavia, não é exatamente o que ocorre. Sendo assim, tais queixas têm relação com o letramento literário (COSSON, 2006), que é a maneira de

[...] reformular a educação literária no ensino básico através de uma noção de leitura como acontecimento para aquele que lê, como um ato que deixe marcas e que contribui para a maneira que o sujeito se relaciona com o mundo. Assim, a leitura literária na escola, entendida pela perspectiva do letramento literário, demandaria um trabalho que levasse os estudantes a produzirem sentidos e, dessa maneira, a perceberem a leitura do texto literário enquanto uma atividade capaz de provocar as diversas reações e conhecimentos, construídos e compartilhados entre os leitores. (MARTINS, 2016, p. 63).

Por conseguinte, é relevante a compreensão de que

[...] ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de valores do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2006, p. 27).

Sendo motivo bastante plausível para que a leitura seja estimulada pela educação escolar, em especial no Ensino Médio, como uma força propulsora na formação humana para romper barreiras do conhecimento tão necessário para o desenvolvimento humano e social.

Segundo o autor, a apropriação da leitura literária só se efetivará na escola mediante a reciprocidade na troca entre os sujeitos envolvidos através da condução de atividades que norteiem os estudantes no caminho rumo à compreensão dos textos (*Idem*). Para tal, melhor se forem representativos e significativos para quem os lê.

Bernstein (1996), sociolinguista inglês que desenvolveu a distinção entre *códigos elaborados* (de linguagem formal e frequentemente utilizados pela classe média) e *códigos restritos* (linguagem informal ou popular), salienta sobre a necessidade de que o estudante se aproprie da maior quantidade de códigos elaborados da língua se quiser superar limitações e acessar o conhecimento que propiciará, quiçá, maior possibilidade de ascensão social. Este autor fez da obra de uma vida inteira o trabalho com os padrões persistentes de desvantagem que sustentaram a ordem social, conhecido tabu de nossa sociedade.

Pelo exposto anteriormente, sobressai a percepção de que a língua também pode

figurar como fator da falta de vantagem. A análise parece expressar que, para estudantes de escolas da rede pública de ensino, a apropriação da linguagem formal e de seus códigos elaborados demonstram que não se trata unicamente de uma questão de acesso: são fundamentais o acesso, a permanência desses alunos na escola e por conseguinte a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1965). Então, desta maneira, talvez a escola possa tornar-se mais efetiva, e para todos os estudantes.

Outra condição preocupante alude à postura reticente de estudantes ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Médio em nossas escolas. Neste aspecto, é considerável investigar se tal atitude não seria produto de práticas que tornam a leitura uma atividade desvinculada de gostos e sentidos para os alunos. Para Rezende (2013, p. 111),

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para que esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa.

Faz-se notar, segundo Rezende (2013), um revés corrente na escola: a negação ao tempo e espaço para a leitura como experiência verdadeira, apoiada no desfrute e na contemplação. A autora ainda frisa que o texto sem ligação ou vinculação à vida e aos interesses do aluno promovem a aversão à leitura escolar. Justamente parece ser o caso dos livros de leitura “obrigatória” exigidos nas aulas de Literatura cujos conteúdos serão cobrados no ENEM, PAS e vestibulares Brasil afora.

Além do mais, quando se sistematiza o ensino de Literatura, há uma gama de concepções, condutas práticas e teóricas que tem sido criticada e ressignificada ao longo dos últimos tempos. Tais procedimentos têm se mostrado presentes desde a democratização do ensino, ocorrida de fato em meados da década de 1960 em nosso país, na época em que a escola passou a ter um público de variadas culturas e classes sociais, necessitando, pois, alterar o currículo de modo a atender a esta nova realidade escolar.

As modificações curriculares percorreram o ensino da Literatura e o estudo do texto, que passaram a ser encarados não mais como um meio de ensinar a gramática e/ou as escolas literárias e seus respectivos períodos históricos, mas sobretudo como “[...] uma atividade que evoca as experiências e interesses dos indivíduos” (MARTINS, 2016, p. 61).

Saliente-se que as aulas de Literatura, de modo geral, são na verdade aulas em que se enfatiza a “história da Literatura”: o contexto da produção histórica e a biografia do autor, tornando “o processo muito pragmático e fechado” (SANTOS, 2014, p. 52). Nesse sentido, não há espaço para a reflexão do texto literário, “[...] visto que o conjunto de informações fornece previamente aquilo que se precisa saber sobre a literatura produzida num dado período” (*Idem*).

A autora afirma ainda que a ausência de aulas de Literatura “atrativas” (segundo ela, no dizer dos estudantes do Ensino Médio) parece se relacionar à desconsideração ao leitor – ao estudante, no caso - durante o processo, fato que possivelmente dificulta a formação de leitores, uma vez que a escola não proporciona, desse modo, ambiente para a leitura e discussão dos textos lidos.

Em contraponto ao cristalizado nessa questão, as teorias propostas pela estética da recepção, da década de 1970, passam a relevar justamente a figura do leitor em se tratando dos escritos literários. Para Jauss (1994), “[...] a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto”, tornando dependentes o dialogismo criado entre esta e os possíveis leitores. Assim, a obra tem de significar; o significado tem diferentes interpretações, mudando à medida que o tempo passa, com o ambiente em que se encontra o leitor e as respectivas experiências de leitura.

Tendo esses pressupostos como ponto de partida, um mesmo texto tem a capacidade de transportar o leitor para novos mundos e conhecimentos, sensações que talvez somente uma viagem “física” pudesse, além da ampliação de horizontes linguísticos, culturais, pessoais etc. Consequentemente, “[...] o texto não pode ser visto, portanto, como algo fechado, hermético, acabado” (SANTOS, 2014, p. 52), pois outrossim, qualquer obra suscita inquietações, mudanças em quem lê, “[...] conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral de compreensão” (JAUSS, 1994).

E não só. As aulas de Literatura devem favorecer a formação de educandos, de leitores. E de leitores críticos, aptos a debater o texto literário, ou seja, o que se tenciona é o desenvolvimento de leitores que vivenciem uma experiência estética.

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se em sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de

supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado. (JAUSS, 1979, p. 46).

As questões suscitadas pela estética da recepção despertam o leitor para seu papel diante do texto, para o processo de reflexão, da construção de sentido e ampliação destes. Tal postura vale para quase todas as situações da vida, partindo-se do pressuposto de que sendo agradável aos sentidos produzir interesse, não será na diferente na literatura. Do prazer de ler ao prazer de escrever, cria-se estratégias de possibilidades ao acesso à cultura historicamente produzida, formando-se não somente consumidores, mas igualmente produtores de cultura e por conseguinte dos elementos materiais que a constituem.

Rouxel (2013) nos instiga a reflexões relacionadas aos métodos atinentes ao ensino da Literatura ao suscitar a seguinte provocação:

Ensinar literatura para quê? O *para quê* determina o *como*. Métodos e finalidades estão ligados. Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? (qual cultura?), de formar leitores? De contribuir para a construção de suas identidades singulares ou de propiciar, pelo compartilhamento de valores, a elaboração de uma cultura comum, sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional? Esses elementos não se excluem e compõem o espectro das possibilidades entre as quais é lícito escolher ou não escolher. (ROUXEL, 2013, p. 17).

Essas questões nos colocam a importar a qualidade estética, a diversidade temática de linguagens e maneiras planejadas a ampliar o horizonte de expectativas dos alunos leitores, ou seja, as intencionalidades e objetivos que se quer atingir. De outra parte, cabe acrescentar que, mediante as reflexões aqui expostas, parece indicar-se a oportunidade de um caminho aberto ao trabalho por meio de práticas pedagógicas inovadoras, diversas ao habitual, ao costumeiro, na tentativa de que o estudante tenha acesso ao conhecimento por novas vias.

Some-se a esse quadro, desde a década de 1990, o interesse crescente de vários setores institucionalmente constituídos pelas avaliações em larga escala, expressando uma lógica meritocrática marcada pela responsabilização da escola pelos resultados obtidos (MENDES; SORDI, 2014) em cumprimento aos princípios de garantia do padrão de qualidade, tem desencadeado um estreitamento curricular, reforçando a sua fragmentação, bem como o abandono da perspectiva interdisciplinar de formação, o que contraria os princípios pedagógicos que estruturam o currículo definido nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, e “[...] faz das escolas instituições competitivas, comprometidas mais com a instrução do que com a formação de seus estudantes” (SORDI; MENDES, 2017, p. 102).

Assim sendo, as autoras destacam que os professores precisam tomar uma posição quanto à defesa da avaliação formativa como sinônimo de aprimoramento do trabalho pedagógico que se desenvolverá em benefício dos direitos dos discentes, na qual:

Apesar da pressão obsessiva para que a qualidade do ensino médio seja expressa apenas e tão somente pelos índices alcançados pelos estudantes nos testes, permanece a confiança na avaliação formativa como possibilidade de reação a um padrão de qualidade imposto aos professores de fora para dentro e em nome de interesses mercadológicos que subtraem de nossa juventude o exercício de aprenderem de forma prazerosa e significativa. (*Idem*, p. 111).

Para além, os docentes ainda têm à frente os desafios inerentes aos rápidos avanços tecnológicos e científicos e suas implicações sobre o currículo (e a escola). Aqui talvez figure um dos maiores dilemas para os professores: formar seus alunos para o futuro. Farias (2006) assume que “[...] não são poucas nem fáceis as demandas e exigências que pairam sobre os docentes” (p. 13).

Ribas (2000) expressa esse impasse ao avaliar que

[...] talvez nunca tenha sido tão difícil ser docente como atualmente. Tempos atrás, se tinha noção clara do que fazer e como proceder com os alunos, dos conteúdos e da forma de trabalhá-los. Hoje, com as mudanças em ritmo vertiginoso, é difícil até dimensionar o conteúdo a tratar: se ele é válido ou não, se está de acordo com as expectativas dos alunos ou mesmo com as de seus pais. O aluno de agora já não sabe o que está fazendo em sala de aula. Isso complica a atuação docente [...]. (RIBAS, 2000, p. 32).

Ademais, ainda recaem sobre os professores as exigências advindas de acordos internacionais (tais como os resultantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990; Conferência de Nova Delhi, de 1993; Declaração de Salamanca, 1994; Conferência de Dacar, no ano 2000) assinados durante os mandatos de Itamar Franco e FHC e mantidos nos governos subsequentes, em que há a clara “recomendação” de que a escola priorize estratégias para a modernização educacional e escolar. No entremeio dessas “exortações”, não é incomum relacionar-se a palavra inovação, por vezes a fim de explorar o sentido “sedutor” (CORREIA, 1991) que tal vocábulo tem produzido nas pessoas com a finalidade de

[...] ressaltar o fascínio que esse termo exerce sobre os atores sociais, na medida em que seu uso sugere aperfeiçoamento, progresso e se faz associado ao desejo de mudança, ao desenvolvimento da criatividade e da intervenção a práticas institucionalizadas, de transgressão da ordem estabelecida. (FARIAS, 2006, p. 51).

Acrescente-se que, quando se fala em inovação, intrinsecamente somos mobilizados ao ideário do novo e da novidade, o que muito agrada aos adeptos da

sociedade de consumo (BAUDRILLARD, 2008) desenfreado e fútil, sem nem mesmo despertar para a condição *sine qua non* para se produzir a inovação, que é incorporar algo que até então não fazia parte da unidade de referência, alterando-a (FARIAS, 2006). Esse artifício pode ser usado para dar uma nova “roupagem” ao usual, ou pior, escamotear ações que nada têm de inovadoras, nas quais um exame levemente minucioso detecta a tradução do “mais do mesmo” e pouco ou quase nada a mais.

Goodson (2006), ao relembrar suas memórias da escola secundária, relata que

No secundário, o currículo fez meu sentimento de desconexão e dicotomia na escola primária parecer infantil. Nesse ponto não só o conteúdo era alienado e tedioso, mas também a própria forma de transmissão e estrutura (a formação discursiva também) era completamente desnorteante. Eu vivenciei a escolaridade como se estivesse aprendendo uma outra língua. Um fator da maior importância nesse deslocamento cultural foi o currículo na escola. (GOODSON, 2006, p. 203).

Conforme se nota, o autor, ao testemunhar um exame à escola, analisa-a através da visão sociológica. Bernstein afirma, por sua vez, que a escola não pode compensar a sociedade (BERNSTEIN, 1996). Para o inglês, não basta apresentar uma instituição de ensino eficiente, que atenda magistralmente seus estudantes, com materiais pedagógicos de ponta e docentes altamente qualificados. Na verdade, a situação socioeconômica e cultural da comunidade escolar interfere sobremaneira no processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, o espaço escolar é um dos segmentos que pode contribuir para a emancipação dos sujeitos, no entanto, não pode ser o único.

Sacristán (2013) afirma que o currículo representa o projeto de uma sociedade “[...] e é composto de uma seleção de conteúdos e de uma escolha de valores” (p. 153). Ele argumenta que o currículo para esta nova sociedade,

[...] implica a remoção de mecanismos, hábitos, rotinas e mudanças de cenário; não é o problema de adotar ou não as novas tecnologias. A sociedade da informação tem formas de conceber, comunicar e aplicar a informação que diferem das formas escolares, dado que estas nasceram e têm se mantido para outras formas de conceber o conhecimento ou a informação e para desempenhar outras funções na sociedade. (SACRISTÁN, 2013, p. 156).

O mesmo autor ademais ressalta que

[...] deparamo-nos com o fato de que estamos diante de um novo contexto e um novo texto para a educação, o qual incidirá nas propriedades que orientam a prática educativa [...]. Lança-se o desafio de favorecer um clima e certas atitudes de abertura ao diferente que nos é mostrado no mundo da comunicação globalizada [...]. (*Idem*, p. 157).

Diante desse pano de fundo, a função do professor é realizar intervenções e interferências no processo ensino-aprendizagem. A rápida evolução tecnológica que se está presenciando sobrepõe novos problemas que exigem soluções inovadoras. E essa sociedade que se forma demandará profissionais que reflitam e repensem constantemente a sua prática.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 1996, p. 38).

Acerca do professor reflexivo, crítico sobre o seu fazer pedagógico e curricular, compreende-se que esse movimento – pretendido como dialógico entre teoria e prática – torna a primeira imprescindível à outra, já que a teoria só tem validade quando integrada à prática, incorporando a ação e a reflexão na ação (SCHON, 1992).

Pimenta (2005) discorre que “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação”, enfatizando, entretanto, que a mudança teórica por si só não basta, sendo importante que transponha-se à prática, não sendo suficiente apenas ter acesso à teoria, sendo premente que “[...] é preciso transformá-la” (p. 92). Deste modo, depreende-se que o professor reflexivo deve ancorar-se em ações nas quais a relação teoria-prática se façam constantes, permitindo a percepção de sua prática, sendo capaz de intervir e transformá-la, uma vez que:

[...] o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes. (PIMENTA, 2005, p. 11).

Além dos autores referenciados, o entendimento de professor reflexivo (SCHON, 1992) e sua correlação entre teoria e prática se fazem presentes em estudos teóricos de diferentes autores, entre os quais Nóvoa (1992), Alarcão (2003), Tardif (2007) e outros, numa perspectiva de melhoria, progresso da educação.

Complementando a reflexão anterior, Borges (2010, p. 37) afirma que:

[...] o professor é, sobretudo, um estudante permanente, um leitor atento, um pesquisador inquieto. A incompletude do conhecimento humano remete à busca constante de informação atualizada e à produção de conhecimentos novos e significados no campo de atuação profissional, em um movimento que engloba os contextos social, econômico, político e cultural.

Nessa conjuntura, a revelação de experiências pedagógicas e curriculares inovadoras no ensino de Língua Portuguesa pode vir a enriquecer a proposição de ganhos acadêmicos a mestres e aprendizes, que teriam a oportunidade de descortinar a constituição de um arquétipo contemporâneo de satisfação e motivação ao ensino-aprendizagem na qual

[...] a substituição da metodologia tradicional, baseada apenas em aulas expositivas, por metodologias que favoreçam o alcance dos vários objetivos educacionais, estimulem o aluno a aprender e possibilitem sua participação no processo de aprendizagem. (MASETTO, 2004, p. 198).

De mais a mais, no entendimento de Cunha (2003), “[...] trabalha-se com o conhecimento do passado, com a informação que a ciência legitimou, nunca com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico que pode levar ao futuro” (p. 68). Nisto reside a grande importância do ato investigativo e da produção de conhecimento na formação e na atuação docente, fazendo-se relevante o profissional mais comprometido com a escola e com o processo pedagógico que nela se desenvolve.

Nóvoa (1999), ao abordar o panorama da democratização do acesso às mais variadas tecnologias da informação e da comunicação, complementa que “[...] O reforço das práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível” (p. 12). É imperativo que o professor possa refletir sobre sua prática a fim de repensá-la e se possível, ressignificá-la.

3.3 Concepções de Inovação

Ao empreender essa investigação, observou-se que grande parte dos autores cujo objeto de estudo é a inovação convergem os saberes para a Educação Superior. Desta maneira, pesquisar a inovação da prática curricular de professores na última etapa da Educação Básica se revelou uma motivação extra. Inovação é um termo polissêmico e tem, nos últimos tempos, estado presente em trabalhos nas mais diferentes áreas de

interesse. Em muitos textos, é utilizada como sinônimo de reforma, reformulação, renovação nos processos de mudanças do ensino (JORGE, 1993).

A temática vem despertando a curiosidade nos mais diversos ramos educacionais, e mais especificamente no Brasil, há mais de cinco décadas. Garcia (1980), ao descrever brevemente o panorama de crise que os modelos educacionais brasileiros se encontravam no final da década de 1970, com intento de buscar soluções que fizessem frente às grandes deficiências do nosso ensino nesse período, sucintamente afirma que “A inovação educacional é vista como modificação julgada qualitativamente melhor em relação a algo existente” (p. 206).

Werebe (1980), para quem inovar “[...] tem uma conotação valorativa [...], na medida em que significa: mudar para melhor, dar um aspecto novo, consertar, corrigir, adaptar a novas condições “algo” que está superado, que é inadequado, obsoleto, etc” (WEREBE, 1980, p. 244), enaltece que as limitações e o alcance das inovações do ensino têm uma delimitação uma vez que só podem ser avaliadas em razão da importância que se alvidram solucionar, relevando o contexto global da sociedade em que são implementadas, bem como a dimensão da população por elas usufruídas.

Nesse contexto, Wanderley define inovação “[...] como um dos processos de mudanças sociais” (1980, p. 30) em que articula uma análise sociológica acerca do tema. Tal concepção é baseada em Rogers (2003). Segundo este autor, inovação é a ideia, prática percebida como nova por um indivíduo ou grupo em particular, sendo irrelevante se a ideia é realmente nova, mas sim se é interpretada como nova por quem a adota. Se for julgada nova por ele, configura-se como inovação.

Saviani (1980), ao determinar um primeiro critério para conceituar inovação, explicita que “[...] inovador é o que se opõe a tradicional” (p. 18). No entanto, ao perscrutar o tema, indica uma concepção revolucionária de inovação baseada na concepção dialética, em que o “[...] papel da educação será colocar-se a serviço da nova formação social em gestação no seio da velha formação até então dominante” (p. 21) na qual “inovar significa mudar as raízes, as bases” (*Idem*).

Diante do exposto, Saviani (1980) ainda confirma que

Dizer-se que algo é inovador porque se opõe ao tradicional significa aqui não apenas substituir os métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade. (p. 21).

As concepções aqui apresentadas sobre inovação convergem e se distanciam ao mesmo tempo em que explicitam contradições ao posicionarem a inovação como mudança do tradicional, ao passo que vai além disso, uma vez que depende do que se põe como finalidade da educação, em que se quer libertar ou subjugar por meio desta (FREIRE, 2011).

A relação aqui estabelecida entre o tradicional e o inovador se traduz na metáfora da curvatura da vara (SAVIANI, 2008) à medida que transita de um pólo ao outro e cuja ação mediadora se fará no cotidiano das relações pedagógicas que produzirão o equilíbrio entre esses pólos.

Leite (1999) entende que as inovações em educação são subjacentes a experiências com características de “[...] uma ruptura clara com os paradigmas vigentes na Universidade (dentre os quais o positivista seria o mais conhecido) ou, uma transição para um novo padrão ou, ainda uma reconfiguração de saberes/poderes/conhecimentos” (p. 66).

Ademais, Leite, Genro e Braga (2011) afirmam que há uma disputa entre esses paradigmas do conhecimento quando o tema tratado é a inovação. Para elas,

Os paradigmas emergentes clamam por uma pedagogia que procure outras razões para conhecer, razões que superem a supremacia do ensino apoiado exclusivamente na racionalidade cognitivo instrumental. Os paradigmas reguladores, da neutralidade da ciência, separam o sujeito do seu objeto de conhecimento e parecem insuficientes para dar conta do humano das relações que constituem o espaço pedagógico. (p. 20).

Para além, esclarecem que quando se discute a inovação pedagógica, estão a falar-se da brecha da questão do conhecimento, da disputa de paradigmas, da reconfiguração de saberes e de poderes em sala de aula.

Cunha (2008) apresenta um entendimento de inovação que supera as mudanças metodológicas ou tecnológicas:

[...] assumimos, enquanto um coletivo de estudos e pesquisas, a perspectiva da inovação como ruptura paradigmática. Compreendemos não se tratar apenas de acionar mudanças metodológicas ou prover a inclusão de recursos tecnológicos, referimo-nos, principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, a uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica. Foi importante compreender a constituição da pedagogia numa dimensão histórica e sua vinculação com a produção da modernidade e seus postulados para definir qual o conhecimento válido. As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos. (CUNHA, 2008, p. 467-468).

O trabalho referencial da autora demonstrou o quanto os processos formativos ainda são devedores das “*rupturas paradigmáticas*” (CUNHA, Id) que sustentam tal processo. Ao admitir que mudar o modo tradicional de dar aulas não é fácil, ainda assim releva que a inovação, compreendida como ruptura paradigmática, demanda que os docentes reconfigurem seus saberes e conhecimentos, que transformem a “inquietude” gerada pelo trabalho em energia emancipatória (SANTOS, 2000, p. 346) e principalmente, refundem as atribuições históricas e tão características dos papéis desempenhados por mestres e alunos ao apostar na interação desses sujeitos - numa relação mais partilhada e horizontal - em que a “[...] incorporação da subjetividade como condição do conhecimento” faça-se presente.

Ao retratar as mais diferentes adversidades encaradas pelos professores no que tange ao desempenho de seu papel profissional, Ferretti (1980) atribui tais dificuldades à rejeição de alguns docentes pela seara da inovação. Segundo o autor, “Inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo” (p. 56). Para ele, não obstante, “[...] a análise do conceito de inovação de uma perspectiva pedagógica depende do particular conceito de educação que oriente o procedimento inovador e que, portanto, deve ser tomado como seu parâmetro” (*Idem*).

Ressalte-se que o termo inovação pode apresentar diferentes enfoques de acordo com a área de conhecimento e o cenário investigativo que lhe é conferido. Drucker (1985) faz questão de enaltecer que a inovação consiste mais de esforço laborioso e sistemático do que de pura genialidade ou mera técnica, podendo se realizar e ser percebida nos mais diferentes campos: no desenvolvimento de novas tecnologias, na gestão de empresas etc.

Carreada pela necessidade de mudança e transformação, a inovação nem sempre é desejável, embora se tenha na maioria das obras aqui analisadas a ideia de que ela é positiva e produz bons resultados nas instituições onde é empreendida. Por esta razão, pesquisadores em diversas áreas do conhecimento têm se empenhado em aprofundar seus saberes na temática. A concepção sociológica, por exemplo, explicita o viés da novidade aliada à tecnologia e ao ineditismo ao afirmar que inovação é

A introdução, adoção, aplicação difusa e `normal` de uma nova técnica de produção, de controle, de administração e de organização, de comunicação, de intervenção em qualquer setor da sociedade – na indústria, na agricultura, no comércio, na educação, na medicina [...] – realizada frequentemente em combinação ou com o suporte indispensável de uma nova tecnologia. Por `nova` técnica, e eventualmente `nova` tecnologia, deve-se entender aqui tanto uma técnica (ou tecnologia) inteiramente inédita, fruto de uma descoberta ou uma invenção absolutamente original, [...]. (GALINO, 2005, p.374).

A visão econômica, presente no Dicionário Crítico de Cattani (1997, p. 354), enfatiza a inovação como instrumento de aprimoramento visando à produção e/ou comercialização e ao lucro, salienta que:

[...] há um debate sobre o conceito de inovação que foi reacendido nos anos 1970, em decorrência das profundas transformações dos processos produtivos verificadas em escala mundial. O Technology Economy Programme – TEP (1992, p. 26) refere-se à inovação como um processo que envolve o “uso, aplicação e transformação do conhecimento técnico e científico em problemas relacionados com a produção e a comercialização, tendo o lucro como perspectiva”. Também emprega-se inovação quando se faz referência à primeira introdução comercial de um novo produto ou processo (Freeman, 1975, p. 370), enfatizando-se, dessa forma, o caráter comercial da inovação e o papel da firma como seu agente principal. Nessa acepção, a inovação diz respeito a transformações de caráter tecnológico que incidem sobre processo de produção e/ou sobre o produto. Atualmente, utiliza-se a expressão inovação organizacional para o caso de “alterações nas formas de gestão e de organização da produção”.

Em sintonia com o referido logo anteriormente, na concepção tecnológica,

As inovações são ditas tecnológicas quando compreendem a apropriação comercial de conhecimentos técnico-científicos para introdução de aperfeiçoamento nos bens e serviços utilizados pela sociedade. Referem-se à utilização do conhecimento sobre novas formas de produzir e comercializar bens e serviços. (BARCELOS, BATISTA e RAPKIEWICZ, 2005, p. 57).

E na esfera organizacional quando:

[...] referem-se à introdução de novos meios de organizar empresas, fornecedores, produção e comercialização de bens e serviços. Essas inovações são complementares. As inovações não se relacionam apenas com questões de ordem técnico-científica, mas apresentam, também, dimensões de ordem política, econômica e sócio-cultural. (*Idem*).

Depreende-se, assim, que as concepções de inovação tecnológica e organizacional são basicamente conceitos econômicos, pois enaltecem a relação direta com a competitividade e de vantagens advindas da exploração de produtos e serviços. Além disso, no contexto organizacional, a inovação é de grande relevância em diferentes âmbitos e faz-se importante para indivíduos, grupos e para a sociedade em geral. Com o advento da globalização e a concorrência entre distintas organizações mais acirrada, a inovação transformou-se em crucial para o desenvolvimento social e econômico, e de maneira singular, na perspectiva das organizações e dos desafios interpostos a gestores e dirigentes (VAN de VEN; ENGLEMAN, 2004).

Na concepção multidimensional, a inovação é concebida como um instrumento de resposta ao mundo complexo, diverso e incerto de hoje. O que os sujeitos humanos aprendem, pensam e acreditam está sempre em constante mutação, assim como o contexto

social em que estão inseridos. Inovar, desta maneira, não é fácil, pois pressupõe que os sujeitos tenham desenvolvido capacidades cognitivas para lidar com as situações inusitadas que por ventura apareçam (FARIAS, 2006).

Na perspectiva educacional, de acordo com Goldberg (1980), a inovação em educação é tida como o “[...] processo planejado e científico de desenvolver e implantar no Sistema Educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema” (1980, p. 184). E segundo se percebe na concepção presente no Dicionário da educação profissional, o termo inovação é concebido como sinônimo de aprimoramento, renovação e é comumente relacionado a valores e condicionado por um “contexto político, econômico e social” (FIDALGO & MACHADO, 2000, p.188).

Já o *Diccionario de las Ciencias de la Educación* oferece definições que distinguem reforma educacional – que teria um aspecto de abrangência porque supõe uma mudança estrutural em um sistema; e inovação educativa, que mais nos interessa e que o referido Dicionário define como:

A ação permanentemente realizada mediante investigação, para buscar novas soluções aos problemas de âmbito educativo. A ação renovadora tem estado ligada à história da própria humanidade, na medida em que o progresso existente nos diferentes campos do pensamento tem influenciado no desenvolvimento e aperfeiçoamento do estudo da atividade educativa (1988, p. 1223).

Constata-se, assim, que a relação entre inovação e mudança é recorrente na literatura especializada sobre a temática em questão. Para Sebarroja (2002), inovação é “[...] um conjunto de ideias, processos e estratégias mais ou menos sistematizados mediante os quais trata-se de introduzir e provocar mudanças nas práticas educativas vigentes” (SEBARROJA, 2002, p. 11).

Aguerróndo (2002) sugere o termo inovação ligado à mudança, reforma, novidade. No contexto da educação, segundo o autor, corresponde a alterações superficiais no sistema educativo, uma vez que não se faz uma revisão nos paradigmas que norteiam a proposta de ensino. Harmonizando com esse ideário, Moraes (1997) afirma que o paradigma educacional dominante não se transforma ou muda “[...] apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero expectador, de simples receptor, presenciador e copiador” (1997, p. 17).

Conforme observado, essas concepções utilizam o termo inovação educativa ligando-o a mudanças mais concretas e em menor escala, com uma intervenção centrada mais na prática educativa do que no sistema educativo. A proposição desse trabalho de pesquisa confluiu com tais ideais, uma vez que seu interesse foi investigar experiências curriculares inovadoras presentes na prática em sala de aula de professores de Língua Portuguesa da última etapa da Educação Básica em instituições públicas de ensino no Distrito Federal e, por conseguinte, tentou compreender os processos de ensino-aprendizagem que “[...] apresentam perspectivas de emancipação, entendidas como estimuladoras de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança” (CUNHA, 2006, p. 9). Esses foram os intentos que se buscou atingir com a proposição de análise nesse estudo, lembrando-se que a mudança de prática pedagógica pode resultar em possíveis alterações no sistema educacional.

Ressalte-se que o interesse pela temática da inovação em educação só foi despertado em países como o Brasil a partir da década de 1970 quando, de acordo com Escudero Muñoz (1988), teve início “[...] uma investigação sistemática sobre a natureza e os processos de inovação educativa, bem como as condições, os fatores e as variáveis determinantes do êxito ou fracasso de projetos inovadores” (ESCUADERO MUÑOZ, 1988, p. 84-100). Jorge (1993) ressalta que o interesse por desenvolver literatura sobre o problema relacionado às mudanças em educação foi, à época, quase inexistente – como no caso dos Estados Unidos — ou superficial, à exceção das obras antropológicas sobre a mudança social nas culturas primitivas (HUBERMAN, 1973). Hoje, todavia, esse cenário mudou radicalmente, aflorando o interesse pelo fomento à inovação nos mais diferentes ramos. E não só na educação... na publicidade, medicina, psicologia etc. Todos intentam de uma forma ou de outra atar seus nomes à inovação, nem que seja na forma, deixando, às vezes, pouco ou quase nada para o conteúdo.

Há que salientar que, conforme elucidam Garcia e Farias (2005), foi no cenário das mudanças propaladas pelos neoliberais, mais visivelmente notadas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso que a inovação educacional “desembarca” de vez no Brasil, em nome da melhoria da qualidade da educação e configuradas como “[...] discurso hegemônico da reforma educativa promovida pela política educacional” (GARCIA; FARIAS, 2005, p. 62).

Entretanto, conforme complementam esses autores, a diferença entre a verdade e o falatório, infelizmente este último muito mais prevalente do que o necessário e desejado, é que:

A persistência da dicotomia entre os valores proclamados e os valores reais, recorrendo aos termos de Anísio Teixeira, tem transformado a política educativa em algo de “faz de conta”, algo que se deve enunciar como importante, mas não é para valer. Romper com a adoção de artifícios visando criar uma imagem de que muito se faz em termos de política educativa apresenta-se como um passo ainda necessário para que a tarefa educativa assuma a importância que ela merece na administração pública. (GARCIA; FARIAS, 2005, p. 71).

Em relação à inovação, para esse trabalho, será adotado o conceito de ruptura paradigmática concebido e cunhado por Cunha (2006), para quem

[...] os processos de ensinar e aprender repousam em alternativas que rupturam com as tradicionais formas de transmissão de conhecimento e reconhecem os sujeitos envolvidos nas experiências como portadores de culturas e saberes. Se são os docentes os artífices principais das experiências desenvolvidas, essas não aconteceriam sem a parceria dos estudantes. Nesse sentido, formam a condição da comunidade em que todos ensinam e todos aprendem, sem diluir os necessários papéis que cabe a cada um dos atores. (CUNHA, 2006, p. 5).

Acrescente-se que a concepção de inovação tratada pela autora quando se refere “à ruptura com o paradigma dominante” foi apropriada do termo paradigma desenvolvido por Thomas Kuhn. Para ele, “[...] paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo fornecem problemas e soluções modelares aos praticantes de uma ciência” (1991, p. 81).

Capra (1988, p. 17), por sua vez, amplia tal conceito ao afirmar que paradigma significaria a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão de realidade; uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza. Para Cunha (1998, p. 22), paradigma seria, então “[...] apenas um referencial de análise e interpretação de uma realidade. Trata-se de uma construção teórica que tem o sentido de auxiliar a apreensão organizada das relações sociais, num tempo e num espaço”.

Desta forma, quando fala-se aqui em práticas inovadoras como ruptura paradigmática, está-se utilizando expressão de sentido semelhante a experiências curriculares/pedagógicas que rompem com a lógica reprodutiva na transmissão do conhecimento e estabeleçam uma nova relação de ensino e aprendizagem nos quais os processos inovadores de ensinar e aprender apresentem “[...] perspectivas de emancipação entendidas como estimuladoras de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança” (CUNHA, 2006, p. 9) na forma de entender o conhecimento, concebido sob um novo olhar não mais privilegiando uma “formulação prescritiva e fragmentada da ciência moderna” (*Idem*, p. 105).

A autora, entretanto, sobreavisa em relação à ruptura com o paradigma dominante e sobre as dificuldades em desafiar a “presença paradigmática dominante” (2006, p. 17), que tem consonância em Sousa Santos (2000). Este autor, assim sendo, nos alerta que “A luta paradigmática é, no seu conjunto, altamente arriscada” (p. 344), pois demanda “uma subjetividade emergente que envolve ruptura epistemológica e societal” em que “formas alternativas de conhecimento geram práticas alternativas e vice-versa” (p. 344). Fica evidente, por conseguinte, que percorrer o caminho da inovação exige a anulação de dicotomias típicas e há muito cristalizadas no bojo do paradigma tradicional de transmissão de conhecimentos e que uma reconfiguração de saberes facilitaria a admissão da necessidade de trabalhar tendo o intuito de transformar, como diz Sousa Santos (2000), “a inquietude em energia emancipatória”.

A despeito das mais diversas concepções de inovação aqui retratadas, a desenvolvida por Gilleran (2006) sintetiza uma interessante que muito nos representa uma vez que o locus dessa pesquisa é a sala de aula de instituições públicas de ensino:

[...] muita inovação é contextual, baseando-se na criatividade e imaginação dos professores para tirar o melhor proveito dos recursos disponíveis. Assim, uma escola que execute apenas um simples projeto de correio eletrônico em um país com recursos limitados – em termos de acesso à internet e disponibilidade de computadores – poderia ser tão inovadora como uma bem equipada, com banda larga, que participe de projetos que envolvam o uso de transmissões de vídeo e videoconferências. No mesmo sentido, o conceito de melhor prática também depende do contexto. Contudo, se construímos uma comunidade em que os professores compartilhem suas práticas, teremos a base da inovação e do crescimento comunitário. (GILLERAN, 2006, p. 106).

Não se pode contestar que a autora inova ao conceber a inovação de forma simples, relevando um conjunto de circunstâncias de uma dada situação, diferenciando-se das diversas concepções acerca do termo na qual relacionam a inovação diretamente à melhoria, como também não releva o aspecto de etapas em que tais ações ocorrem.

Assim sendo, para esse estudo se estabelecem as concepções de inovação educacional desenvolvidas por Cunha (2006) e Guilleran (2006) como fundantes.

3.4 Concepções de Currículo

O termo currículo é cercado por uma polissemia que percorre o contexto histórico em que foi fundido e as concepções educacionais e curriculares observadas.

A história do campo curricular é relativamente recente, contudo as experiências curriculares que a humanidade viveu fazem-se presentes desde a Antiguidade Clássica, conforme nos esclarece Goodson (2013).

Os estudos sobre o currículo tiveram sua origem nos Estados Unidos da América (EUA), no início do século XX, em decorrência da massificação da educação daquele país, sucedida a partir da inquietação entre a insuficiência de mão de obra e a formação intelectual de alto nível até então. As obras que estabelecem o marco referencial são “The curriculum” de Frank Bobbitt e “The Project method” de William Kilpatrick, ambas de 1918 (SILVA, 2002).

Podemos considerar que, no Brasil e em outros países da América e da Europa, os estudos sobre o currículo estão organizados em três grandes abordagens teóricas: *as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas* (SILVA, 2002).

As teorias tradicionais concebem o currículo prioritariamente em uma dimensão operacional, com o enfoque em quatro aspectos estruturantes (objetivos, conteúdos, atividades e avaliação) que se tornaram determinantes da organização curricular. As categorias fundamentais dessa teoria são: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos (*Idem*).

Na contramão das tradicionais, as teorias críticas possuem como característica o questionamento dos arranjos sociais e educacionais. Estas teorias apresentaram dois movimentos principais: um na Europa, conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE) e outro nos EUA, denominado Reconceptualização. Tiveram como ancoragem teórica a fenomenologia (principalmente no início do movimento de reconceptualização americano), o materialismo histórico dialético de Marx e a teoria crítica da Escola de Frankfurt (PACHECO, 2005). Essas eram “[...] teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2002, p. 30).

Pode-se considerar que, sob o âmbito das teorias críticas, a compreensão de currículo se desloca de uma perspectiva instrumental para uma perspectiva política, de espaço, de poder e algumas de suas categorias são: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência (SILVA, 2002).

As teorias pós-críticas tiveram origem e influência em movimentos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo. Estas teorias estabelecem suas análises em

categorias como: a identidade, a subjetividade, a cultura, a etnia, a sexualidade, a representação, a significação e o discurso (SILVA, 2002). Elas concebem o currículo como uma questão de identidade, conhecimento e poder (MOREIRA, 2003).

As teorias do currículo aqui apresentadas estão presentes no cenário educacional brasileiro influenciando o campo das políticas e das práticas curriculares. É importante considerar que as teorias curriculares também podem contribuir para descrever, compreender e transformar os fenômenos curriculares.

Para essa pesquisa, há a compreensão das relações e os distanciamentos das três concepções teóricas destacadas, cada uma atendendo a uma demanda específica, contudo entende-se que, no objeto em questão, o problema central e o referencial teórico são mais bem delineados a partir do crivo das teorias críticas de currículo.

Destaca-se, ainda, que a opção pelas Teorias Críticas do Currículo prepondera apesar de saber-se que transitamos, disfarçada ou indisfarçadamente, pelas Teorias Tradicionais (SILVA, 2002). Tal posicionamento melhor sustenta-se a partir do seguinte fragmento:

A filiação política e epistemológica a partir de cada uma dessas perspectivas teóricas desenvolvidas por Silva (2011), tradicionais, críticas ou pós-críticas, traz consequências diversificadas para todos os níveis e etapas do currículo. Por entendermos que ainda persistem questões a serem respondidas pelas teorias críticas educacionais, e curriculares, nos posicionamos nessa linha teórica, considerando que ainda vivemos a maioria das contradições do sistema econômico capitalista e sua interferência ideológica nas instituições educativas. (BORGES; SILVA, 2017, p. 63).

Silva (2011, p. 15-16) declara que “[...] talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”. O autor enfatiza a vinculação entre o conceito de currículo e as teorias do currículo sustentando que uma definição de currículo não explicita com exatidão o que é o currículo, mas o modo como determinada teoria concebe o que é o currículo.

Pacheco (2000, p. 7) define que “[...] o currículo é, cumulativamente, uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado, e que são o resultado de decisões tomadas em vários contextos”. Ele arremata esta concepção ao adicionar que “[...] desta perspectiva dinâmica e processual, o currículo, e todo processo do seu desenvolvimento, é uma intersecção de práticas com a finalidade de responder a situações concretas” (PACHECO, 2000, p. 8).

Stenhouse diz que

O currículo deve ser um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática e deve expressar, entre outras variáveis, uma intenção, um plano, uma ideia acerca do que gostaríamos que ocorresse; o estado de fatos e teorias, que configuram as práticas e a expressão de princípios essenciais de um propósito, aberto à discussão e à crítica, com condições de aplicabilidade prática. (STENHOUSE, 1984, p. 101).

Para este autor, o currículo é o meio pelo qual as práticas educativas são colocadas em prática.

Grundy (1987) afirma que “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (p. 5).

No mesmo sentido, Huebner (apud McNeil, 1983) assinala que “O currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura”.

Interessante a forma como esses autores salientam para o fato de o currículo não ser condição estranha à prática e tampouco em ser “estático”, “abstrato”, “de existência fora”, pois ao defini-lo está-se descrevendo “a concretização das funções da própria escola” que “[...] tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Não há como falar em escola, em educação ou em prática pedagógica sem explicitar a síntese de Gimeno J. Sacristán sobre a temática:

O currículo é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica. Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc. Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares. (SACRISTÁN, 2000, p. 32).

Outros autores enfatizam o currículo como seleção particular de cultura e como campo de disputa, sobretudo os que fundaram a chamada Nova Sociologia da Educação (NSE).

Young (1980), por exemplo, afirma que

O currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente. Com isso, a natureza do saber distribuído pela escola se situa como um dos problemas centrais a ser colocado e discutido. O currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade (YOUNG, 1980, p. 25 apud WHITTY, 1985, p. 8). Este autor tece a fala de que “as alegações de conhecimento são sempre as alegações políticas dos grupos dominantes”.

O autor reafirma que as proposições em torno do currículo não são neutras ou sem propósito vez que refletem uma posição política, pedagógica e social assumida e eivada de intencionalidades. Segundo ele, a materialização de um currículo concretiza os interesses de grupos dominantes (YOUNG, 2007).

Basil Bernstein expõe um interessante significado sobre o termo ao declarar que o currículo é o que conta como conhecimento válido. O autor afirma ainda que “As formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social” (BERNSTEIN, 1983, p. 85).

Esse autor salienta, desta forma, e corrobora com Young (2006), acerca da não neutralidade do currículo uma vez que não é estranho aos contextos nos quais é criado. A escola, diante dessas circunstâncias, tem de ser uma comunidade crítica de aprendizagem (YOUNG, 1998) e não a disseminadora neutra dos conteúdos da classe dominante.

Além do exposto, para ele, interessam o modo como o currículo está organizado, como foi estruturalmente construído e de que maneira está havendo a gradação do conteúdo em seu interior (BERNSTEIN, 1983).

Destarte, esse trabalho de pesquisa concebe o currículo através da concepção desenvolvida por Moreira e Silva, para quem

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é o elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 6-7).

O sistema curricular, por sua vez, envolve uma série de níveis pelos quais passam a própria prática curricular. Para introduzir e incorporar a temática da inovação curricular na prática, faz-se igualmente necessária a compreensão do conceito de *currículo prescrito* cunhado por Sacristán (2000):

[...] Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social,

existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. [...] (p. 104).

Não obstante, nesse texto, nosso olhar se deterá sobre a categoria “currículo em ação”, mesmo sabendo-se que, antes de ser realizado na prática, este currículo é modelado¹⁴ (SACRISTÁN, 2000). O currículo em ação se realiza:

É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

O autor, por seu lado, declara o que seria o currículo nas condições da prática, na qual “[...] antes de ser um objeto idealizado por qualquer teorização, se constitui em torno de problemas reais que se dão nas escolas, que os professores têm, que afetam os alunos e a sociedade em geral” (p. 48). Complementa tal aceção ao afirmar que “O problema da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir das atividades que preenchem o tempo no qual transcorre a vida escolar, ou que se projetam nesse tempo, e em como se relacionam umas tarefas com outras” (SACRISTÁN, 2000, p. 207).

As práticas inovadoras advindas da sala da aula eram o nosso foco, ou seja, reafirma-se que o objeto de investigação da pesquisa era o que compreende o currículo nas tarefas do professor de Língua Portuguesa desenvolvidas na fase interativa de ensino, conforme reflete Sacristán (2000). Nesta, ocorre o desenvolvimento de ações pedagógicas em que a prática de ensinar está diretamente relacionada ao ambiente da sala de aula (SACRISTÁN, 2000, p. 235) ou ainda no contexto do que acontece nas aulas dentro “do horário da classe”, que engloba a prática real (*Idem*, p. 238, 241).

O que se pretendeu nessa pesquisa foi desvelar a prática inovadora desses professores e tentar descobrir como traduzem o currículo prescrito na prática de experiências curriculares inovadoras, ou seja, em qual momento deixa de ser prescrito e torna-se ação. Não nos esquecendo da observação pertinente do próprio autor ao afirmar a importância da participação docente em todas as etapas de elaboração, execução e avaliação curriculares.

¹⁴ Currículo modelado: segundo Sacristán (2000, p. 105), o professor “[...] é um tradutor que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares”, moldando, a partir de sua cultura profissional, as prescrições e sendo decisivo na concretização dos conteúdos e significados do currículo.

Diante do que está posto por Sacristán (2000), parece relevante relacionar as discussões em torno de experiências, de propostas curriculares inovadoras com a prática. Principalmente, quando se enseja a potencialização do ensino e da educação a fim de concebê-los como instrumentos de fundamental transformação social, pensando no estudante de Ensino Médio como um ser ontológico, que se forma a partir do dialogismo que se estabelece entre os mais diferentes autores presentes nos conteúdos curriculares.

3.5 Inovação Curricular

Conforme evidenciado, de maneira geral, as inovações curriculares e educativas têm comumente sido associadas a transformações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade e à crise do sistema, fazendo com que, em muitas ocasiões, surjam como solução aos problemas adjacentes a estas.

Sacristán (2000) contempla a inovação curricular como a que “[...] implica relacionar propostas novas de conteúdos com esquemas práticos e teóricos nos professores” (p. 221). Ele salienta que “A inovação nos sistemas educativos provém mais dos modelos de formação no exercício, dos programas de inovação curricular, dos grupos de professores autônomos, que dos sistemas de formação inicial, muito desligados das necessidades da prática” (p. 246). Esta foi a concepção de inovação curricular basilar para o desenvolvimento dessa pesquisa.

O autor parece dar pistas do que seja a inovação quando afirma que “A renovação é um processo de acomodação de esquemas prévios em função da assimilação de outras propostas” (SACRISTÁN, 2000, p. 206), ao salvaguardar, além do mais, sobre a assoberbante carga de trabalho imposta aos docentes em nome de ações e práticas educativas vinculadas à inovação, mas que não traduzem a essência dessa. Segundo ele:

Muitas inovações e modelos educativos não consistem em propostas de mudanças ou substituição de funções nos professores, mas de acréscimos muito decisivos às atividades que a profissão concretiza, e esta não pode ser estendida à vontade, apenas dentro de certos limites. (SACRISTÁN, 2000, p. 235).

Ferretti (1980), ao desenvolver uma conceituação acerca da temática, sobreleva que os modelos que se afastam da escola dita tradicional apresentam maior disposição na proposição de atividades que estimulem o desenvolvimento do aluno nos diferentes

aspectos, sejam físicos, intelectuais e socioemocionais, em contraposição ao destaque que esse padrão educacional comumente atribuiu às atividades de caráter intelectual. Por conseguinte, o autor afirma que, sob o aspecto acima descrito, a inovação curricular “[...] tem o significado propor atividades suficientemente diversificadas para mobilizar e integrar os vários aspectos do desenvolvimento do aluno” (FERRETTI, 1980, p. 60).

A etimologia do vocábulo inovação deriva do latim *innovare*, que significa incorporar, trazer para dentro, inserir o novo, a novidade. Utilizando abordagens mais tradicionais sobre o que a palavra quer dizer, Joseph A. Schumpeter, o primeiro teórico clássico da inovação e que a situou no centro da temática econômica, em 1942 afirmou que “Inovação é a reforma ou revolução de um padrão de produção a partir da exploração de uma invenção, ou de forma geral, uma possibilidade tecnológica original, para a promoção de um novo produto ou serviço” (SCHUMPETER, 1984, s/p).

De forma mais específica, inovar é colocar em prática uma ideia nova, um plano novo, um novo método para melhorar a performance de algo que já existe. É o ato de introduzir algo novo e significativamente diferente. Ou simplesmente, é a exploração exitosa de ideias novas.

Sendo a inovação uma alteração conscientemente promovida visando a melhoria tanto da prática como dos resultados da ação educativa (MASETTO, 2004), as questões pedagógicas se encontram em condição de ofertar novas e inovadoras respostas aos diferentes e complexos obstáculos que se colocam à vista da educação.

Inovar, na acepção de Saviani (1980, p. 26), é “utilizar outras formas” e é compreendida como “colocar a experiência educacional a serviço das novas finalidades”, isto é, inova-se a partir do questionamento das finalidades da prática.

Corroborando com o exposto acima, Cardoso (2007) atesta que inovar é introduzir mudanças de maneira programada com a intenção de gerar um progresso na ação educacional. Para ela, a inovação curricular parte de uma disposição, de uma intenção predeterminada de alteração de uma certa situação tendo como base a concepção de que essa pode ser organizada de outra forma, diferente da usual.

De acordo com este entendimento, a autora aponta que é crucial não somente a condição de flexibilidade, como a disposição dos agentes em ousar, em atrever-se na promoção de ações planejadas e norteadas por novas finalidades ensejadas pela realidade educacional exclusiva de cada circunstância.

Senge (1996) assinala para outra importante e fundamental atitude presente em qualquer inovação: a iniciativa para aprender, para alterar conceitos e ideias, para assumir

novos comportamentos e atitudes, para repensar a cultura pessoal e organizacional, para mudar crenças, adquirir novos conhecimentos e aderir a novas formas de pensar e agir. A dimensão de inovação é, portanto bem mais ampla do que uma simples renovação, pois é defendida uma mudança deliberada e conscientemente assumida.

Tal análise denota para o assentimento de propostas inovadoras como algo planejado e desenvolvido com a intenção de modificar uma determinada situação, o que se insere no conceito de inovação apresentado por Senge (1996). Ademais, descerrar espaço às iniciativas curriculares inovadoras pode oportunizar a formação de espaços emancipatórios.

Existem suspeitas de que novas atividades curriculares só são possíveis mediante a abertura do corpo docente a novos saberes, desafios a novos conceitos e ideias, para assunção de novos comportamentos e atitudes. Nesse juízo, reforça-se a compreensão de inovação conforme os propostos por Saviani (1980) e Cardoso (2007).

Assim sendo, numa abordagem pedagógica inovadora, o professor é o mediador do processo ensino-aprendizagem, bem como tem a atribuição de estimular a produção de conhecimento e a visão crítica dos alunos (SAVIANI, 2007).

Outrossim, consoante Sacristán e Pérez Gómez (1996),

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzem à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1996, p. 32).

Arroyo (2014) desenvolve uma concepção que parece ir além da compreensão de um currículo cuja organização curricular esteja presa ao restrito cumprimento dos conteúdos curriculares que perpassa pela reinvenção do Ensino Médio e na qual contempla uma visão diferenciada acerca dos sujeitos envolvidos:

Há um currículo de Educação Básica reinventado na prática escolar. Quem são os sujeitos dessa reinvenção? Os sujeitos da ação educativa, os docentes e os jovens-adultos educandos. O núcleo da transformação do Ensino Médio está na reinvenção dos currículos, da concepção e da prática da educação. (ARROYO, 2014, p. 55).

Em consonância com o disposto, de acordo com Canário (1999), a inovação curricular só é coerente para o estudante se for para “[...] favorecer situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de forma diferente, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a sua vida profissional” (p. 3).

Carbonell (2002) parte da ideia de que o conceito de inovação é eivado de intenções direcionadas. As contribuições trazidas por esse autor se tornam ainda mais ricas quando conectadas às desenvolvidas por Fullan (2009), que defende que toda mudança se realiza na prática.

Deste modo, o interesse pela investigação de experiências inovadoras se deu em um contexto “de abrangência micro, envolvendo apenas um professor e seus alunos” (CUNHA et al., 2006, p. 61) para se descobrir a fonte de inspiração, ou os referenciais de sua prática, pois de acordo com Goodson (2007):

Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno. Relatam, muitas vezes, que: “foi esta a pessoa que, pela primeira vez, me fez aderir ao ensino”; “estava sentado na sala de aula, quando, pela primeira vez decidi ser professor”. Em conclusão, tais pessoas fornecem um “modelo funcional” e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso” [...]. (GOODSON, 2007, p. 72).

O modelo funcional descrito pelo autor corrobora com Tardif (2002) quando afirma que uma das fontes dos saberes é a experiência profissional que os professores tiveram nas suas trajetórias enquanto alunos.

Tal entendimento mostrou-se instigador à investigação sobre a motivação dos professores que inovam, se por ventura reconheciam em sua própria trajetória como estudantes experiências protagonizadas por professores inovadores e se isso os estimulou a inovar, especialmente para essa pesquisa, na qual um dos objetivos específicos era desvelar quais referenciais teóricos e metodológicos esses professores mobilizavam para exercer práticas pedagógicas inovadoras.

Huberman (2007), ao analisar os ciclos de vida dos docentes, aborda a *Fase da diversificação*, que é quando os percursos individuais dos professores parecem divergir mais, sendo um período de experimentação e de variação entre diferentes práticas uma vez que, já tendo vivenciado anteriormente a *Fase da estabilização*, nesta os docentes estariam mais seguros de sua atuação e motivados a buscar novos desafios. Ao final do Capítulo 4 dessa dissertação há uma breve análise acerca do ciclo de vida profissional dos professores em que se intenta comprovar tal ideário.

Enfatizando no contexto que serviu de base para o estudo, ou seja, as instituições públicas de ensino no Distrito Federal, foram significativas as ponderações de Carbonell (2002) nas quais destaca que “[...] as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelos professores” (p. 28) e que “as [...] que vêm de baixo, do próprio

coletivo docente, têm mais possibilidades de êxito e continuidade do que aquelas que emanam de cima” (CARBONELL, 2002, p. 28).

O autor ainda sobreleva que o papel do Estado é oferecer para o ensino público os recursos que sejam necessários para que os professores possam levar a cabo as inovações qualitativamente. Outrossim, as reformas verticais, além de tirarem a autonomia e o poder dos professores, têm muitas chances de insucesso porque não foram originalmente criadas por eles. Benavente (1992), ao tratar desse tema, afirma que “[...] as inovações não têm hipóteses de sucesso se os atores não são chamados a aceitar essas inovações e não se envolvem na sua própria construção” (p. 28).

Diferentes autores esmeraram-se no desenvolvimento da temática, tais como Goodson; Good (2000); Canário (1995); Popkewitz (1997); Sacristán (1997) e confluem que “A ênfase em modelos de reforma educativa ‘de cima para baixo’ tem reforçado a tendência de atribuir aos agentes educativos, em especial aos professores, o papel de meros executores da reforma materializada nas diretrizes da política educacional” (FARIAS, 2006, p. 61), o que subestima o papel central dos docentes, quando na verdade são quem usualmente pensam, promovem e executam as inovações na escola.

Pacheco (2003) afirma que ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca. O autor exalta os desafios que a atual conjuntura impõe aos professores, à escola, à educação. Hargreaves (2004), por sua vez, diz que “[...] a sociedade do conhecimento processa informações de forma a maximizar a aprendizagem, estimular a criatividade e a inventividade, desenvolver a capacidade de desencadear as transformações e enfrentá-las” (*Idem*, p. 302). Conforme exposto, fica claro que a escola e por consequência os professores têm desafios, complexidades e exigências em demasiado por enfrentar.

4 ACHADOS EMPÍRICOS DE PESQUISA

O objetivo geral dessa dissertação é compreender a dinâmica das experiências curriculares inovadoras da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio em instituições públicas de ensino do Distrito Federal. O meio pelo qual tratou-se essa questão foi, inicialmente, a pesquisa bibliográfica - a análise documental - e por fim a entrevista narrativa. Preliminarmente, foram selecionados sete professores inovadores, segundo indicação das respectivas Unidades Regionais de Educação Básica (UNIEB) onde trabalham. No entanto, no decorrer das entrevistas, de forma surpreendente, por sugestão e indicação dos próprios entrevistados, chegou-se ao número final de quinze docentes que, gentil e calorosamente aceitaram colaborar para a realização desse trabalho. Assim sendo, contemplou-se o primeiro objetivo específico que era o de identificar esses profissionais e suas práticas pedagógicas inovadoras.

Os parâmetros utilizados para afirmar-se a condição de professores inovadores foram os inspirados em Carbonell (2002), para quem “A principal força impulsora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar” (p. 30). O autor complementa esse ideário enaltecendo o movimento de baixo para cima, ou seja, o entabulado por iniciativa dos docentes, e que “[...] orienta-se para a obtenção de uma educação integral que articula as experiências dos alunos e os problemas sociais reais com a cultura escolar, superando a visão estreita, tecnicista e academicista do rendimento escolar” (*Idem*).

De mais a mais, o autor tece ponderações sobre quais seriam alguns atributos dos professores inovadores. Entre esses, estariam harmonizar o profissionalismo com um compromisso ético e social, entre os quais: conhecer cada estudante ao buscar conhecer suas especificidades, entender a escola e seu entorno, os processos de ensino-aprendizagem de maneira a torná-los compreensíveis e assim aptos à transformação, e que melhor se traduz quando dito que esses mestres têm de “[...] ter um pé na escola e outro na sociedade” (CARBONELL, 2002, p. 109). Nesta acepção, tem-se a prática educativa como elemento propulsor da desalienação, condição indispensável da inovação pedagógica dentro e fora da sala de aula.

Chama a atenção ainda à função de criar condições ao desenvolvimento máximo das potencialidades dos estudantes; da criação de uma relação pedagógica afetiva; de

atenção desses profissionais a sua formação contínua, realizada no plano individual e no trabalho cooperativo nas instituições onde lecionam; à submissão à autocrítica, à análise, ao questionamento, ao olhar do outro. Tal constatação empírica destaca a necessidade do trabalho coletivo na escola (CARBONELL, 2002).

Conforme se viu presente nas narrativas dos professores-participantes¹⁵ (PP), notar-se-á que tais apanágios se fazem reconhecíveis em todos os que colaboraram com esse trabalho de pesquisa, justificando, desta maneira, a escolha pela UNIEB da SEDF de cada um deles como professores inovadores ou ainda a justa indicação por seus pares.

As entrevistas narrativas foram realizadas no período compreendido entre os dias 28/08 e 05/10/2018. Desses interlocutores, doze eram mulheres e três homens, pertencentes a diferentes regionais de ensino, entre as quais: Ceilândia (03); Taguatinga (02); Samambaia (01); Núcleo Bandeirante (01); Sobradinho (01) e Plano Piloto (01). No entanto, conforme explicitado anteriormente, com a finalidade de entrevistar o máximo de docentes e oportunizar a recepção de mais dados atinentes ao intento da pesquisa, por indicação dos próprios entrevistados e da banca examinadora de qualificação do projeto de mestrado, foram incluídos como sujeitos da pesquisa professores de instituições públicas de ensino que não somente da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, tais como do Colégio Militar de Brasília – com quatro novos interlocutores – e da Universidade de Brasília – com duas professoras categorizadas na condição de ex-professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio e que atualmente trabalham na formação de futuros docentes da Educação Básica. A condição da escolha para novos participantes da pesquisa era que tivessem experiência comprovada no Ensino Médio e possuíssem contribuições para o estudo.

Aliás, vale destacar que a participação desses últimos interlocutores de pesquisa em muito contribuiu para a qualificação dos dados empíricos e fizeram toda diferença no empreendimento da experiência desenvolvida à luz da metodologia de pesquisa qualitativa, dada a sua flexibilidade e múltiplas possibilidades de refazer os itinerários investigativo e formativo da pesquisadora.

Situando o perfil dos interlocutores de pesquisa, distinguem-se os seguintes elementos: dos docentes acima relacionados, 01 tem como formação somente a graduação em curso de licenciatura em Letras/Português; 03 possuem curso(s) de especialização na

¹⁵ PP = Professores-participantes da pesquisa. De modo a não os identificar, foram enumerados, aleatoriamente, de PP1 a PP15.

área em que atuam; 02 são mestrados na Universidade de Brasília; 02 são mestres; 01 é doutorando nessa mesma universidade e 06 já são doutores. A configuração acadêmica dos interlocutores da pesquisa aqui descrita serve de referência para demonstrar a qualidade dos quadros docentes da nossa rede pública de ensino na capital do país.

Tendo identificado os professores que reconhecidamente atuam de forma inovadora no Ensino Médio, seja pela UNIEB ou por seus pares, avançamos ao segundo objetivo específico constante: identificar quais concepções de inovação possuem.

No roteiro das entrevistas narrativas constavam sete perguntas, sendo seis abertas e uma fechada. A opção para analisar os dados advindos dessas entrevistas foi a análise temática de conteúdo (BARDIN, 1977).

Dessa maneira, segundo a autora, “[...] fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1995, p. 105), ou seja, qualquer elemento relacionado à inovação narrado pelos participantes. As categorias emergiram no percurso analítico advindo das entrevistas narrativas, o que possibilitou a definição de sete delas:

Quadro 3 – Categorias de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE
1- Quebrando Paradigmas
2- Mudança
3- Ouvir os Alunos
4- Formação Docente
5- Dinamização do Ensino-Aprendizagem
6- Antigos Mestres
7- Testes Padronizados e Currículo

Fonte: A autora (2018).

As categorias identificadas fazem-se presentes em diferentes autores da literatura acadêmica de forma implícita, seja quando tratam a inovação pedagógica ou curricular. Saliente-se que, para esse estudo, não interessa diferenciar a inovação pedagógica da curricular; são aqui reconhecidas como sinônimos.

Cabe novamente reforçar um sentido que se apresenta valioso e que relaciona os intentos dessa pesquisa às teorias críticas do currículo uma vez que visam à emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, distanciando-se, assim de uma

visão acrítica das questões pertinentes à estruturação e regulação do currículo, “[...] considerando que ainda vivemos a maioria das contradições da era moderna, embora respiremos outro contexto histórico demarcado pelas contradições do sistema econômico capitalista e sua interferência nas instituições educativas” (BORGES; SILVA, 2017, p. 63). Desta feita, acredita-se que a escola não pode ser reprodutora das desigualdades próprias à sociedade do capital, a qual bem conhecemos e nos inserimos, embora não a reconheçamos como a ideal.

Outro aspecto relevante para a dissertação foi a concernente à importante contribuição da Banca de Qualificação. Inicialmente, somente as entrevistas narrativas embasariam o trabalho empírico para a pesquisa. Entretanto, incorporou-se a proposta de que a pesquisadora convidasse todos os interlocutores de pesquisa para, se assim desejassem ou tivessem disponibilidade no dia e horário propostos, participar de uma oficina na qual seriam cotejadas as falas desses com o já narrado anteriormente nas interlocuções.

Tendo sido convidados os quinze professores-participantes (PP) das entrevistas narrativas, a nomeada “Oficina do(a) Professor(a) Inovador(a)” ocorreu na tarde do dia 3/10/2018 e contou com a participação de quatro integrantes que, ao cabo de 3 horas e meia de duração, se dispuseram a mais um importante aporte em que deram depoimentos que, embora muito se assemelhassem aos relatados nas entrevistas narrativas, foi notabilizada, de acordo com a fala desses membros, pela rica socialização de experiências inovadoras tendo, inclusive oportunizado aprendizagem e reconhecimento entre os participantes da experiência. O intuito era de que, por meio da utilização de propostas dinâmicas intimistas, tais como, por exemplo, a proposição de um anagrama ou de um jogo de palavras usando os próprios nomes como pano de fundo, entre outras, os participantes contassem sobre suas experiências e concepções acerca da inovação pedagógica.

Contudo, foi possível a observação das trajetórias, os locais de onde partiram esses professores inovadores e onde estão hoje. Segundo o poeta Antônio Machado (1875-1939), “[...] não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”. Dessa maneira, houve a compreensão dos percursos de formação em docentes, do caminho que trilharam em busca da inovação, dos processos pelos quais passaram e nos quais estão envolvidos.

Outro acontecimento de igual relevo e que faz jus à revelação foi sobre um inesperado convite que a pesquisadora recebeu de um professor-colaborador do Colégio Militar de Brasília: assistir, no mesmo dia em que concederia a entrevista, a uma atividade

interdisciplinar envolvendo a temática central, “O perigo de uma história única” e diferentes disciplinas e conteúdos, como História, Filosofia, Gramática, Direitos Humanos, Literatura e Música. A aula se deu no auditório do CMB na qual todos os estudantes das turmas do último ano do Ensino Médio estavam envolvidos.

Antes do início da atividade – enquanto os discentes iam entrando e sentando organizadamente – um dos professores, ao microfone, tecia comentários acerca da discussão que serviria como mote, com a evidente finalidade de ativar alguns conhecimentos prévios dos estudantes. Na hora marcada, houve a apresentação de um vídeo no telão e em seguida todos os professores implicados foram convidados ao palco a fim de que cada um, a seu modo, pudesse exprimir o conteúdo de sua disciplina a ser transmitido, fazendo-se uma relação entre o vídeo, a temática comum e suas inter-relações. Tudo de maneira dinâmica, lúdica e descontraída, mas muito bem embasada teoricamente.

A atividade completa, que contou com a apresentação do vídeo, de slides e explicações acerca da teoria, como também de uma apresentação musical de um ex-aluno que hoje é músico profissional na cidade, durou 60 minutos. Antes de seu término, foi oportunizado aos alunos questionar a qualquer docente sobre dúvidas ou questões atinentes à temática do dia.

Um aspecto que chamou a atenção foi a sequência de atividades que me foi apresentada pelo professor-colaborador e a organização, entre todos os docentes envolvidos, ali expressa em uma ação multidisciplinar, na construção de uma atividade inovadora e atraente para os estudantes. Outro foi referente aos aplausos e gritos esfuziantes que o interlocutor dessa pesquisa recebeu dos alunos ao dirigir-se para subir ao palco.

Como a entrevista ocorreria tão logo encaminhasse sua turma de volta à sala de aula, no caminho para a biblioteca interpelou-se a algumas alunas sobre o referido docente que viria a ser entrevistado. As palavras não poderiam ser mais elogiosas e o carinho evidenciado. Naquele momento se constava a importante ligação docente e discente alimentada pela competência e relação de afeto.

Assim sendo, apesar do convite inusitado, e ainda que não fosse a intenção dessa pesquisa assistir às aulas de professores inovadores, foi cativante e encantador presenciar a conjunção entre teoria e prática convenientemente correlacionados e poder experienciar o modelo de educação inovadora que se quer alastrar.

4.1 Questões da Pesquisa Narrativa e Análise das Categorias

Tendo como referências as sete questões constantes no Apêndice C dessa dissertação que abordam assuntos relacionados à inovação, tais como concepções, prática de ensino e currículo, foram realizadas as entrevistas narrativas cujas sequências das respectivas respostas, sob vários aspectos, foram surpreendentes e outras bem dentro do esperado. É o que segue.

4.1.1 CATEGORIA “QUEBRANDO PARADIGMAS”

Quando perguntados se consideravam-se inovadores e o porquê, todos responderam afirmativamente. Contudo, quando questionados sobre a razão, sobressaiu uma variedade de respostas em que “[...] a análise das experiências relatadas pelos professores favoreceu a localização de distintas compreensões de inovação e da natureza do trabalho de cada uma delas” (CUNHA, 2006, p. 131).

Exemplo disso está nas respostas a seguir: Inovar “*É ter um novo olhar para um velho quadro*”, complementando que “*É transformar o que tem em novidade*” (PP1); ou “*É ter a coragem de olhar para a escola, para o que estou fazendo e perceber se está funcionando*” (PP2); “*É repensar a forma de ensinar e aprender*” (PP13); “*Porque estou sempre em busca do novo*” (PP4; PP15). Conforme notou-se, há diversificadas respostas para o que seria a razão por que se consideram inovadores. Entretanto, a mais prevalente na fala de cinco professores foi “*Quebrar paradigmas*”.

Importante sobressaltar que quase todos, em trechos posteriores, igualmente frisaram sobre a importância de romper com “[...] os parâmetros da escola tradicional: repetição de conteúdos oficiais, ênfase na memória, pedagogia da ordem” (CUNHA, 2012, p. 14). Houve, inclusive a resposta a seguir que deixa bem destacada a posição defendida pelo respondente:

Inovação é reconhecer que nós temos, sim, uma escola [...] que trabalha na lógica da repetição, da reprovação, do condicionamento, muito mais do controle e da formação para a obediência e para a subserviência do que da formação para a liberdade. É partir desse ponto e entender, considerando que

tenho essa escola, o que que eu posso trazer de inovação para colocar em questão esse modelo ultrapassado (PP2).

Assim sendo, foi possível perceber que o traço compartilhado, comum aos entrevistados foi justamente ter tido a ousadia de tentar o novo, de fazer diferente, de modificar, sem medo de errar, as suas práticas pedagógicas e curriculares em classe, em um esforço para descontinuar, romper - dentro de suas possibilidades - com as formas tradicionais de ensino-aprendizagem. Além do mais, deduziu-se das falas dos participantes PP2, PP3, PP6, PP11 e PP12 sobre a relevância e potência da ação que esses mestres realizam em sala de aula, o que é reforçado por Saviani (1980, p. 18) quando afirma que “Inovador é o que se opõe a tradicional”, transparecendo que inovar é fazer diferente ao que concebemos como tradicional.

Sobre esse tópico, Fernandes (2011) pontua que:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado, mais precisamente um lócus onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um território demarcado por conflitos, encontros e possibilidades de construir ou destruir a capacidade humana, que é infinitamente a dialética da vida: teoria e prática, conteúdo e forma, sentimento e imaginação, aceitação e rejeição. (FERNANDES, 2011, p. 103).

Tal posicionamento se expõe de certo modo no fragmento a seguir quando o participante explicita sua história enquanto estudante e a trajetória na qual envereda rumo à ensinagem significativa e inovadora:

[...] Até pelo fato de ser fruto de uma educação nada inovadora, da minha formação básica ter sido feita ainda muito marcada pelo conservadorismo [...], fui criado numa educação muito autoritária, então eu tento quebrar alguns paradigmas [...]. Mas eu acredito que eu proponha atividades que busquem fazer o aluno uma pessoa crítica e reflexiva. [...] O professor tem que inovar no sentido de tentar oferecer uma forma de que aquilo (o conteúdo) tenha significado (PP14).

Por meio da fala de PP14, são perceptíveis os conflitos e contradições que permeiam o processo de inovação e mudança na escola. Sobre esse tópico, Carbonell (2002) enfatiza que, como toda atividade laborativa e humana, a inovação educativa está cheia de contradições, antinomias ou dilemas em que conceitos e princípios se contrapõem, tais como liberdade e igualdade; certeza e incerteza; realidade e utopia; autonomia e controle; risco e segurança; individualidade e coletividade etc. O autor, contudo, focaliza que:

Essa estrutura antinômica não constitui em absoluto um obstáculo e um freio à inovação, muito pelo contrário: sua abordagem obriga à reflexão, sobretudo

quando ocorre na vida escolar e alimenta e dinamiza qualquer processo inovador. (CARBONELL, 2002, p. 39)

Um ponto que merece relevo é a percepção, bastante usual entre diferentes pessoas, de que a inovação esteja sempre apensa à tecnologia da informação e da comunicação. Entretanto, há que se relevar que “[...] a pura e simples introdução destas tecnologias não é garantia desta transformação. Esta introdução é, portanto, uma condição necessária, *mas não suficiente* para que tenhamos um sistema educacional compatível com o momento histórico” (PRETTO, 2003, p. 80, grifo do autor).

Do grupo de quinze interlocutores de pesquisa, notadamente apenas um professor participante faz uso dos meios tecnológicos digitais junto aos estudantes e com fins pedagógicos ao criar uma conta no *Instagram*, rede online de compartilhamento de fotos, vídeos e textos para postar dicas de Língua Portuguesa e contribuir para o aperfeiçoamento da produção literária dos estudantes do Ensino Médio na escola onde trabalhava.

Não obstante, o mesmo professor exaltou que, ao contrário do que muitos preconizam sobre a imprescindibilidade do uso das tecnologias para que a inovação aconteça, trata-se de um instrumento à prática. “[...] *A inovação está para além de utilizar ferramentas digitais, [...] está mais para você estreitar a relação professor-aluno. Acho que a grande inovação está aí: nessa nova forma de enxergar o outro*”. E ponderou: “*Eu considero essa uma atividade inovadora não pelo fato de utilizar a tecnologia, mas por perceber que, transformando essa forma de pensar, eu posso atingir o meu aluno com maior facilidade*” (PP13). O trabalho que PP13 desenvolve tem acolhida no que Kenski (2012) defende. Para a autora, “As mudanças advindas do uso das redes transformaram as relações com o saber” (KENSKI, 2012, p. 47).

Carbonell (2002) faz um adendo relacionando até que ponto a tecnologia pode ser sinônimo de modernidade, embora acredite que não seja de mudança. Isso, segundo o autor, tem ligação com o fato de que “[...] os artefatos tecnológicos cumprem função idêntica a dos livros de texto e limitam-se a ditar a mesma lição de sempre. Muda o formato e nada mais” (p. 16). Ou seja, as tecnologias podem agregar para não trazerem em si mesmas o significado da inovação. Os interlocutores dessa pesquisa corroboram esse entendimento.

Atina-se, desse modo que, por exemplo, a simples inserção de *slides* a projetar o conteúdo em uma aula não garante a prática inovadora, visto que se está cambiando o quadro negro pela projeção de textos com a finalidade mesma: de que o estudante copie.

“[...] Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida” (KENSKI, 2012, p. 46). Isso faz pensar que a inovação não é o ato de mediação pedagógica, mas o resultado que tal mediação produz no processo pedagógico.

E levando-se essa discussão mais adiante, essa pesquisa infere que, não obstante nos PCN de 1999 exista a incorporação normativa que relaciona a utilização de novas tecnologias à melhora na aprendizagem discente, nas instituições escolares de Ensino Médio do Distrito Federal há um paradoxo pois, ainda que se disponha nos documentos a normatização da questão nacionalmente – tais como nos DCNEM e PCNEM – há, concomitantemente a Lei n. 4.131, de 02 de maio de 2008, que “Proíbe o uso de aparelhos celulares, bem como de aparelhos eletrônicos [...] pelos alunos de escolas públicas e privadas de Educação Básica do D.F.” (DISTRITO FEDERAL, 2008).

Ao acautelar para esse dissenso, não se está aqui empreendendo a defesa à desobediência ao que dita a referida lei, no entanto é de conhecimento de todo indivíduo que, em determinados momentos, o uso direcionado e responsável do aparelho pode servir de apoio a ações pedagógicas em sala de aula. Acredita-se, desse modo, que a sua proibição, além de patentear a falta de conexão entre os anseios dos estudantes e a escola, em última análise significa, igualmente, uma restrição à inovação educacional.

Houve também a colocação de que inovação seria “[...] *desestabilizar as relações de poder dentro da sala de aula*” (PP9). Consoante notou-se pelas profusas concepções aqui expostas, a inovação para os professores-colaboradores está mais associada a pequenas, por vezes sutis mudanças no modo como atuam, ao imprimir um olhar sempre renovado e revigorante sobre a rotina escolar e as atividades correlatas, ou repensar a forma como ensinam, ao buscar novidades, novas metodologias ou contemplar o conteúdo de modo mais significativo para o estudante, e em seu bojo, ensejar a quebra com o ensino reprodutivo e acrítico, mais do que propriamente promover mudanças de grande relevo.

Leite (1999) vem respaldar tal ideário quando referencia que inovação em educação se relaciona a uma ação advinda de experiências que ostentam “[...] uma ruptura clara com os paradigmas [...], ou uma transição para um novo padrão ou, ainda uma reconfiguração de saberes/poderes/conhecimentos” (p.66), o que nos levou à próxima questão: “O que você entende por inovação na educação?”

4.1.2 CATEGORIA “MUDANÇA”

Mediante a pergunta relacionada ao que entendiam por inovação, à medida que as respostas emergiram, a primeira e a segunda questões do roteiro de entrevistas notadamente mostraram-se imbricadas entre si. Pelas respostas advindas e recorrência, pareceu-nos coerente nomear “Mudança” como categoria de análise. Na verdade, apesar de serem questões abertas, ambas tratam da concepção de inovação particular a cada participante e apresentaram novamente um espectro bastante amplo de manifestações e posicionamentos, segundo percebeu-se nas respostas “*Sair do senso comum*” (PP11); “*Sair da aula tradicional e inovar com outras técnicas*” (PP8); “*Fazer diferente*” (PP12); “*Apresentar temas de maneira interessante para os alunos*” (PP5); ou ainda, “*Processo profundo de transformação e que não depende unicamente do professor*” (PP7).

Mais graficante do que registrar nos achados de pesquisa o interesse e o empenho dos interlocutores no desejo de inovar nas suas práticas pedagógicas em sala de aula foi constatar que eles acreditam na possibilidade da mudança e da transformação da educação capaz de impactar positivamente na vida dos estudantes, por meio do ensino de Língua Portuguesa, para jovens, uma etapa de vida que requer muita atenção e cuidado.

Segundo Cunha (2006),

As narrativas dos professores indicam que a concepção de inovação incorpora dimensões distintas, dependendo do contexto e experiência dos docentes, sua inserção reflexiva e teórica sobre o que realizam e o grau de sistematização de suas práticas. Percebe-se, entretanto, que algumas visões se aproximam da condição de rompimento com acepções ingênuas e caminham no sentido de uma fundamentação mais fundamentada, num claro movimento de procura de mudança pedagógica e epistemológica. (p. 53).

Tal afirmação se mostrou coerente com as concepções apresentadas por três colaboradores para quem inovação na educação “*É pensar a prática de maneira crítica*” (PP2; PP9; PP7). Reforça ainda a potencialidade teórica e metodológica em que se posicionam os professores entrevistados, mostrando o elevado nível de formação acadêmica e profissional que desenvolveram no decurso da docência na Educação Básica.

Em diferentes momentos das narrativas é perceptível a presença de traços comuns aos colaboradores da pesquisa. Houve para quem inovação representasse “*Formar uma comunidade de aprendizagem significativa em sala de aula*” (PP10); “[...] *ressignificar a prática, sem ficar preso somente ao que é novidade*” (PP1); “[...] *gerar processos de significação*” (PP14) e “[...] *inovação em educação é a capacidade de manter a nossa*

profunda consciência de que o nosso papel como professores é de nos perceber como intelectuais transformadores, pessoas capazes de pensar de maneira reflexiva e crítica à própria prática, é a gente ser capaz de entender a grandiosidade do nosso papel [...]” (PP2). Os demais enfatizaram novamente que *“É romper com os paradigmas típicos do ensino tradicional”*. Tais manifestações localizam nossos interlocutores no campo das teorias críticas.

Ademais, depreendeu-se das narrativas dos professores que “[...] através do movimento da busca pelo diferente, quer seja numa perspectiva de tensão entre o tradicional e o rupturante ou simplesmente buscando um novo formato metodológico de trabalho, o professor procura alterar a lógica tradicional de suas aulas” (CUNHA, 2006, p. 59). Tal *performance* fica evidenciada quando os professores se revelam cientes da condição de experimentação em suas práticas uma vez que assumem que não tiveram aula, à época da graduação, sobre como ser inovadores ou ainda, como inovar. Um inclusive atestou esse vácuo em sua formação com a seguinte declaração:

[...] como podemos conectar a política de formação de professores com as reais demandas desse professor lá no chão da escola? Porque às vezes você oferece uma formação que não conversa em nada com o desafio que o professor está enfrentando na escola. Para a inovação chegar à escola, a gente tem de pensar que o professor é o principal agente da transformação e é quem leva a inovação para o chão da escola, mas para ele estar em condição de fazer isso, muita coisa precisa ser mudada [...]. (PP2).

Em outro ponto da narrativa, PP2 complementa seu raciocínio com o seguinte trecho:

[...] o professor vai para a graduação e ouve que tem que inovar, mas lá na graduação as aulas são “mais do mesmo”. [...] um primeiro ponto é: se a gente quer de fato que o professor inove, a gente tem de provocar a inovação fora da estrutura escolar: na universidade, na academia, na formação dos professores, nas políticas públicas. (*Idem*).

Tal opinião foi percebida com bastante similaridade nas falas de outros participantes (PP3; PP4; PP6; PP13; PP14).

Essas manifestações encontram ressonância na obra referencial de Borges (2010) ao tratar da problemática existente na *“disjunção”* entre os currículos dos cursos de licenciaturas nas instituições da educação superior que formam os profissionais que atuarão na Educação Básica, e os currículos da escola. Algo que merece nosso cuidado e gestão na política pública educacional, principalmente ao tratar do Ensino Médio.

Para além, há de se considerar o precioso ensinamento de Freire (1996) quando, ao lembrar sua trajetória de professor, reafirma que:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira mais radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 1996, p. 29).

Como se percebe, os participantes dessa pesquisa, até aqui e mais adiante, parecem ter noção diante das lacunas em sua formação. Tal percepção, contudo, não progride uma vez que não se satisfazem com esse sentimento, reconhecendo que, conforme brilhantemente consolidado por Freire (1996), ensinar exige consciência da incompletude.

4.1.3 CATEGORIA “OUVIR OS ALUNOS”

Inquiridos acerca da pergunta em sequência que questionava sobre quais atividades realizaram que consideram inovadoras, surgiram as respostas de que seriam “[...] *ter o diferencial de personalizar a educação, chamando a todos os estudantes pelo nome, o que os torna únicos e estreita a relação entre professor e aluno*” (PP1); ou “*Estabelecer relações entre diferentes registros*” (PP10) e “*Destacar os pontos positivos de tudo o que os alunos fazem*” (PP12). Essa última fala se contrapõe ao nosso modelo de educação atual que prima por enfatizar majoritariamente os erros e não os acertos.

Todavia, todos chamaram a atenção para a necessidade incontestada de “*Ouvir os alunos*” por meio de falas iniciais ou subsequentes, tornando-a uma categoria que emergiu do trabalho empírico a ser analisada. “*Ter um diálogo maior com os alunos*” (PP13); “*Perceber a demanda dos alunos e ouvi-los*” (PP6) ou “*Desenvolver diferentes modos de interação entre professores e alunos*” (PP8) foram algumas das respostas. O que em princípio parecia óbvio, saltou aos olhos: o diálogo profícuo tão decantado e difundido na obra magistral de Paulo Freire (2011).

Sobre essa categoria analítica, o fragmento a seguir mostrou-se coerente e emblemático ao enaltecer que:

[...] o que é mais inovador muitas vezes na escola é o que é mais prosaico: [...] ouvir os alunos. Parece uma coisa básica, provinciana, previsível, mas a escola ouve muito pouco, principalmente os adolescentes. Por força dessa cultura adultocêntrica que a gente tem, [...] é como se [...] aquele estudante não

pudesse ser autorizado a pensar e a agir porque ainda não é suficientemente adulto. [...] para que eles avancem para as outras etapas do desenvolvimento de maneira mais plena, é fundamental que sejam ouvidos, e que tenham espaço de expressão. (PP2).

Inquestionavelmente, ouvir os estudantes parece algo comum a todos os docentes. Na verdade, ouvir muitos podem até fazê-lo; o “novo” aqui seria relevar o que os discentes dizem sobre a aula ministrada pelo professor, por exemplo. Assim sendo, reforçou-se que:

Eu passei a ouvi-los, eu passei a prestar atenção no que eles estavam colocando. Não basta ouvir. Tem que ouvir de verdade, ouvir sem censura, ouvir estando aberta para receber as críticas, ouvir tendo a coragem de se colocar em questão, ouvir admitindo que a gente está errando, que a gente não é perfeita [...]. (*Idem*).

Pois, “[...] aprender com os educandos a sermos educadores amplia e enriquece nosso projeto de realização profissional e humana. O professor é um ser humano, sua docência é humana docência com tudo o que implica escolha, de realização humana” (ARROYO, 2011, p. 26). Ademais, capturar e atender aos interesses e necessidades dos estudantes é criar um caminho de possibilidades de motivação, participação e efetivação de aprendizagens, ou seja, é a concretude plena no processo pedagógico democrático, na contramão da malfadada e tão rejeitada pedagogia tradicional na perspectiva crítica, aqui recorrentemente narrada na expressão dos interlocutores.

Conforme já abordado anteriormente nesse estudo, independentemente do papel que cada um exerce, no ensino inovador, professores e estudantes ensinariam e aprenderiam juntos, pois como salientou Cunha (2006),

Se são os docentes os artífices principais das experiências desenvolvidas, essas não aconteceriam sem a parceria dos estudantes. Nesse sentido, formam a condição de comunidade em que todos ensinam e todos aprendem, sem diluir os necessários papéis que cabe a cada um dos atores. (CUNHA, 2006, p.5).

4.1.4 CATEGORIA “FORMAÇÃO DOCENTE”

A quarta pergunta formulada foi se os docentes já tinham buscado formação na área de inovação e caso a resposta fosse afirmativa, que descrevessem. Diante da pergunta, oito professores declararam que sim; sete responderam negativamente. Entretanto, cabe fazer uma consideração sobre os colaboradores que responderam que

não apresentavam a formação questionada, mas que complementaram suas respostas de modo bastante peculiar, conforme se pode notar pouco adiante.

Quanto à formação, os que responderam afirmativamente declararam ter feito cursos tais como o *Gestar Português*¹⁶; O uso do lúdico no ensino de Língua Portuguesa¹⁷; Mulheres Inspiradoras¹⁸; ou ainda cursos na área de tecnologia. Contudo, mostraram-se ímpares as considerações de que “*O professor inovador na verdade está buscando sentido para ele mesmo ao inovar*” (PP10) e de que “[...] *as inovações em educação são importantes para todo mundo: tanto para o professor quanto ao aluno*” (PP8), o que denota que o professor inova também para tornar a aula mais interessante em vários aspectos, abrangendo diferentes perspectivas com tal atuação.

É importante perceber, igualmente, a presença de respostas ambivalentes¹⁹, pois ainda que sete docentes tenham afirmado não ter formação na área da inovação em educação, acreditavam que há diversificados meios de formar-se, como se nota na fala a seguir, para quem “*Existem muitas formas de formação. Se eu pensar em leituras, pesquisas na área: com certeza. Gosto muito de ler sobre práticas inovadoras, gosto de ler sobre tecnologia. Considero que tenho formações nesse sentido da leitura*” (PP12). O que esse professor não percebia é que os estudos individuais e autônomos também fazem parte da formação continuada, tão necessária à profissão docente. Desse modo, à guisa da ambivalência, faz-se mister a percepção de que não há que se afirmar que a quase maioria não possua algum tipo de formação porque seguindo seus preceitos, não se pode analisá-los sob uma única ótica por possuírem mais de um valor.

¹⁶ Programa Gestar Português é um curso de formação continuada oferecido pelo Ministério da Educação aos professores da Educação Básica, desenvolvido no DF pela UnB em parceria com a SEDF.

¹⁷ O uso do lúdico no ensino de Língua Portuguesa é um programa de formação continuada do MEC em parceria com a SEDF e direcionado a professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁸ Projeto Mulheres Inspiradoras: nascido em Ceilândia, cidade satélite de Brasília, e criado pela professora da SEDF Gina Vieira, busca estimular a educação para a transformação social com vistas à valorização da figura da mulher, hoje engloba mais de 3.000 estudantes em 15 escolas da rede pública de ensino no DF.

¹⁹ De acordo com Bauman (1999, p. 09), compreende-se por ambivalência a “[...] possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria”.

4.1.5 CATEGORIA “DINAMIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM”

Quando perguntados sobre em quais aspectos as atividades inovadoras que realizaram interferiram na prática pedagógica, veio à tona mais uma unanimidade: a totalidade dos interlocutores, de um modo ou de outro, afirmaram que “*Em todos*”, no sentido da “Dinamização do ensino-aprendizagem”.

Sobre esse processo, a fala a seguir foi muito reveladora sobre a necessidade de assunção do professor ao papel de *eterno aprendiz* em sua formação e prática pedagógicas:

[...] essas atividades interferem na minha prática, primeiro no sentido de me fazer feliz naquilo que eu faço, me renova. Outro é que comecei a perceber o aluno como único; não como algo anacrônico, de pensar que ele tem de ser como eu era como aluna. Tenho de ver o lugar que o aluno ocupa: o aluno de hoje não é o aluno do meu tempo. A gente não tinha toda essa tecnologia. [...] Eu vejo o aluno no tempo dele. [...] Tenho de partir da perspectiva de como eu me sentiria se estivesse assistindo a minha aula. Então, eu repenso sempre as minhas práticas. [...] Até hoje eu estou em formação: cada experiência me forma; o dia que eu estiver formada, estarei deformada. O professor é aquele que nunca se forma; está em constante formação. (PP1).

Aqui novamente dialogamos com a visão de docente como “*estudante permanente*” já mencionada por Borges (2010), em um ato de reconhecimento da nossa incompletude enquanto ser no mundo que busca o constante aperfeiçoamento. Interpretando o excerto e levando-o um pouco adiante, depreende-se que o docente se forma de maneiras díspares. Nada obstante, há que firmar a relevância da reflexão (Schon, 1992) sobre a prática para a formação do professor:

[...] A reflexão ativa a memória e ajuda a comparar nossa experiência presente com a passada; a contrastá-la com a de outros professores e professoras; e a revisar a mudar nossas práticas – porque a reflexão é também experiência. (CARBONELL, 2002, p. 112).

Em outra participação, assume-se a mudança na visão do que seria o local de fala do professor:

[...] tive que ter a coragem e sair desse lugar de professor que professa conhecimentos, que está num patamar superior ao do aluno e ir para um lugar muito mais de mediadora, que ganharia os alunos não pela imposição, mas pela consistência da prática pedagógica, pela clareza na intencionalidade pedagógica. Então, essas metodologias que eu utilizei, elas procuraram se afastar desse modelo instrucional, instrucionista onde a gente fica falando, falando, falando para os meninos; eles ficam ali como objetos passivos [...] e ir para um outro modelo onde houvesse muito mais interlocução, muito mais interação, que a interação não fosse só comigo, que as aprendizagens não

acontecessem só a partir da minha movimentação, mas também a partir da movimentação entre eles; que eu fosse capaz de criar percursos, sequências didáticas em que eles se sentissem incitados, engajados a participar. Para além daquele modelo onde eu professo, eu queria um modelo onde eles fossem os protagonistas, onde botassem a mão na massa, questionassem, onde eles fizessem, fossem sujeitos de fato. (PP2).

As ponderações de PP2 encontram ressonância em estudos atuais sobre formação docente, tais como os empreendidos por Schon (1992), Tardif (2002), Imbernón (2010), entre outros. Para esses teóricos da educação contemporânea, a análise e a reflexão do professor acerca de sua própria prática é condição preponderante para possíveis mudanças.

Do mesmo modo, a fala dialoga com a de Masetto (2012) quando o autor contempla:

[...] a mudança do papel e das atividades do professor de ministrador de aulas e transmissor de informações para o de mediador pedagógico entre os alunos e suas aprendizagens para desenvolver relação de parceria e corresponsabilidade com eles e trabalhar juntos e em equipe. (MASETTO, 2012, p. 27).

Dentro dessa mesma categoria, respondeu-se que

Interferem diretamente, [...] quando você trabalha com a pedagogia inovadora, como é a pedagogia de projetos²⁰, [...] às vezes esses percursos são múltiplos [...], porque a pedagogia tradicional, de você dar o conteúdo e o aluno escuta, estuda e responde em uma prova, é pouco democrática. (PP10).

Nesse trecho foi possível depreender a importância da inovação para amplificar o processo de ensino e aprendizagem. E há outra resposta sobre a transformação causada por um novo olhar às práticas cristalizadas na escola e suas repercussões para a formação do professor na qual afirma-se que:

Em todas. Eu não sou o mesmo professor. A formação acadêmica – e essa é uma crítica que eu faço – no Curso de Letras, a maior parte da sua formação se dá a partir de elementos específicos de linguagem, linguística, literaturas e línguas de modo geral. Acaba que a formação pedagógica é muito superficial. Então você só vai realmente entender [...] o que é ser professor dentro da sala de aula: experimentando, errando, quebrando a cara [...] E todas essas formações me formaram professor. E eu acho um elemento fundamental que é parar de pensar que professor – principalmente de Educação Básica – não é pesquisador. O professor é um grande pesquisador. A sala de aula é um ambiente de pesquisa. Os meus estudantes são uma base de pesquisa inimaginável. Eu não estou simplesmente conceituando de um ambiente distante. Ali eu fui experimentando e cada experiência que eu fiz, dá para ser

²⁰ Pedagogia de projetos é a resignificação da prática educacional em que são explorados aspectos referentes ao contexto do aluno a fim de utilizá-los no processo de ensino-aprendizagem, conforme análises derivadas da produção do norte-americano John Dewey.

discutida teoricamente. Então, eu não sou aquele professor que acha que a teoria está desvinculada da prática. [...] as duas são um diálogo. (PP14).

Essa opinião recebe encaixe nas ideias desenvolvidas por Hargreaves (2004), para quem os professores mais do que nunca terão, entre suas “necessidades”, que:

[...] promover a aprendizagem cognitiva profunda, aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados, comprometer-se com aprendizagem profissional contínua, trabalhar e aprender em equipes de colegas, desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva, construir uma capacidade para a mudança [...]. (HARGREAVES, 2004, p. 40).

Dessa feita, entre as mudanças, anseia-se por superar as relações hierarquizadas, o ensino compartimentado, o professor como detentor do saber; o estudante como repositório de conhecimentos acríticos e desconectados de sua realidade, conforme Freire (1974) ao tratar da “educação bancária”, e dar um passo na direção da integração de conteúdos, na promoção da participação de atores diversos, na estimulação do protagonismo discente, no partilhamento de poderes e do saber na escola.

Nesse cenário, o professor atua como mediador, contribuindo substancialmente na formação de cidadãos reflexivos, críticos, emancipados, intercedendo e auxiliando os estudantes a acessar os mais diferentes e significativos saberes. E ao invés de assistir a uma aula – uma vez que “assistir” é ser telespectador de algo -- os alunos participariam ativamente de sua formação. Uma fala muito interessante que dá o tom de como se desenlaçam as práticas inovadoras adveio de PP1: “[...] Não gosto da palavra ensinar; na verdade estou despertando os alunos para o conhecimento”.

O professor é a fonte primordial de informação e conhecimento sistematizados. Entretanto, dinamizar o ensino-aprendizagem perpassa em dividir protagonismos, alterar a lógica do ensino tradicional que, sob vários aspectos, não se apresenta como fácil para nenhum dos lados. Em uma abordagem sobre esse tópico, Cunha (2012) argumenta que: “Tenho a impressão até de que os professores criam um certo sentimento de culpa se não são eles que estão “em ação”, isto é, ocupando espaço com a palavra na sala de aula. Tudo indica que foi assim que eles aprenderam a ensinar” (p. 122). Todavia, no que se relaciona aos discentes, conclui que:

[...] os estudantes, de acordo com estudos feitos, estão condicionados a ter um tipo de expectativa em relação ao professor. Em geral, ela se encaminha para que o professor fale, “dê aula”, enquanto ele, o aluno, escuta e intervém quando acha necessário. O fato de se achar na condição de ouvinte é confortável ao aluno [...]. (*Idem*, p. 122).

Conforme se observou, o cotejamento pela autora de conclusões de estudos acerca de professores e alunos pareceu-nos apontar para um quadro pouco animador: o de que as alternativas que mantém formas de transmissão de conhecimento tradicionais solidificaram-se e que desbravar o diferente não é prosaico uma vez que os dois principais sujeitos do processo educativo mostram-se por vezes desmotivados a transformar a prática e inovar.

Como agravante, nos últimos tempos tem-se tornado constante no seio de segmentos conservadores de nossa sociedade a fala de que os professores de Educação Básica são desqualificados, ou desinteressados. Essa dissertação permitiu desmistificar essa distorcida visão e clarificar que há, sim, professores inovadores, críticos, reflexivos (SCHON, 1992) e apaixonados pela prática e função que desempenham, comprometidos em romper com os paradigmas da educação como a conhecemos, e mais ainda, empenhados com o trabalho que exercem e com seus estudantes.

Diariamente estão à procura do novo, mesmo que seja ter um distinto olhar para uma situação, conteúdo ou turma já conhecida. Estive diante de mais de uma dúzia deles e afirmo: há ainda muitos mais do que os com os quais tive o privilégio e a honra de entrevistar e conhecer. Eles são merecedores de reconhecimento e fazem muito diante do contexto de adversidades no qual trabalham. São igualmente merecedores de valorização, respeito, formação de qualidade, acesso à pós-graduação e de que possam alimentar o sonho de um dia ver a educação tida como investimento, projeto de futuro e não apenas como gasto, ou pior, mencionada apenas em período eleitoral. Afinal de contas, hoje é primordial que se tenha a visão de que:

A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas. (KENSKI, 2012, p. 64).

É imperativo que as instituições educativas acompanhem as mudanças inerentes ao permanente processo de transformação pelo qual a sociedade atual se encontra imersa devido ao desenvolvimento tecnológico e científico rápido e permanente, de modo a garantir aos estudantes viver e usufruir de uma sociedade em contínuo processo de transformação.

4.1.6 CATEGORIA “ANTIGOS MESTRES”

Antes de dar sequência à pergunta seis, enfatiza-se que o motivo pelo qual formulou-se a questão acerca do planejamento das atividades inovadoras -- se os docentes que inovam se basearam em algum autor, teórico, antigo professor ou método de ensino -- teve como escopo encontrar respostas às questões atinentes ao objetivo específico “Investigar junto aos professores inovadores quais os referenciais teóricos e metodológicos mobilizam para exercer práticas inovadoras”.

Mediante as respostas, chegou-se à categoria temática “Antigos mestres” por ter sido comum a quase todos os interlocutores. Tardif e Raymond (2000), em uma abordagem aos saberes docentes baseados na experiência pré-profissional, asseguram que “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216), chamando a atenção, deste modo, para a influência que ex-professores exercem sobre a prática dos professores, servindo-lhes de modelo.

Ainda acerca desse tema, Anastasiou (2002) explica que:

Por falta de um outro referencial de ação, do conhecimento da teoria e da prática pedagógica que possam lhe oferecer formas mais atuais e adequadas de ação como profissional docente, o professor seleciona de suas experiências como aluno àquelas que considerou mais afetivas para sua aprendizagem, e passa a reproduzi-las em sala de aula. (ANASTASIOU, 2002, p. 176).

Houve, não obstante, uma opinião na qual foi expressa a contramão do entendimento da maioria dos professores participantes, mas que entretanto recebe tutela de Cunha (2006, p. 46) quando reconhece que “[...] a trajetória que (os professores) vivenciaram enquanto estudantes marca sua trajetória como profissionais, tanto para repeti-la como para negá-la”.

[...] eu saí odiando Língua Portuguesa e eu decidi estudar, fazer graduação para entender por que eu odiava tanto. As minhas experiências com professores de Língua Portuguesa não foram boas. Na verdade, eu aprendi como não dar aulas de Português, a aula que não deveria ser ministrada. (PP6).

Além do mais, o quase consenso presente na fala de diferentes participantes ao declararem que têm antigos professores como modelo diverge da constatação de que, enquanto estudantes da Educação Básica e Superior, não tenham tido alguma ou quase

nenhuma chance de presenciar a inovação, segundo a continuação da fala anterior na qual afirma-se que “[...] *Na graduação eu tive alguns bons professores, não foram muitos. Eu tive excelentes experiências foi mesmo no mestrado e doutorado [...]*” (Idem). Tal assertiva encontra em Cunha (2006, p. 58) a ratificação para o registro acima quando a autora diz que:

[...] parte significativa dos entrevistados não se lembram de nenhuma experiência inovadora enquanto estudantes. Suas graduações foram marcadas por um componente fortemente tradicional, principalmente no tocante à dinâmica em sala de aula. Pode se supor que, pelo contra-exemplo, hoje, parte significativa desses professores seja identificada como inovadora.

O fato de os professores-colaboradores terem afirmado que os seus antigos mestres tiveram papel preponderante na constituição de suas trajetórias profissionais e/ou que lhes serviram de inspiração parece denotar que mais relevante do que se esses ex-mestres eram ou não inovadores foi o vínculo que se formou entre alunos e professores. Esse corolário tem embasamento em Carbonell (2002, p. 74), que defende que “O desejo de aprender e de estudar do menino ou da menina cresce em função da relação que estabelece com seu professor ou professora e de como estes o seduzem com seus planejamentos metodológicos”.

Essa constatação foi erigida na narrativa de que:

O que me mobilizava na escola era o afeto. Então, quando fui aluna da professora Cleusa aos 8 anos de idade e eu era essa criança assustada, que não conseguia aprender e ela me oferece colo, ali, em grande medida, ela imprime uma marca em mim. Ela diz assim: “olha, educar é acolher, é acreditar, é cuidar, é se conectar”. Então eu construo uma percepção do que é ser professora vinculada a essa ideia de que ser professora é não ficar indiferente; ser professor é não olhar para a fragilidade, mas olhar para o que há de potência em uma criança. Porque foi isso o que ela fez comigo. (PP2).

E da mesma maneira no trecho selecionado de outro professor quando disse que “[...] *eu vim me constituindo com as minhas professoras, desde a Educação Básica*” (PP1). Hoje, mostra-se premente, quiçá mais do que em muito tempo, que não caia no esquecimento, talvez conveniente, a educação proporcionada por professores, pois sabe-se que a transcendem. Segundo Santos (1993),

Paul Valery dizia que foi esquecido algo essencial na educação dos jovens: que é muito mais importante para uma pessoa aprender com seu professor do que das páginas de um livro. O que se aprende com professores tem como base a experiência de vida, e, portanto, o que ensinam não são coisas, mas muito mais do que coisas. Nos ensinam a viver, e viver não é uma coisa, mas algo que está mais além, um assunto quase desconhecido hoje. (SANTOS, 1993, p. 40).

Para além, abre-se espaço, ainda nessa alocução de Santos, a rememorar a dimensão que alude à atual conjuntura brasileira na qual, uma vez mais, os professores são desconsiderados ou omitidos do processo decisório sobre os rumos que a educação em nosso país tomará dentro em pouco. Conforme salientado, os docentes têm muito a ensinar e a dizer. Nesse contexto,

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999, p. 3).

Partindo-se do referenciado por Nóvoa (1999), importa reafirmar que um dos aspectos mais marcantes de proceder à investigação para essa dissertação foi o reconhecimento de que, em razão de o Ensino Médio hoje se encontrar tão aviltado pelos ditames da BNCC, mostrou-se primordial e recompensador ter a possibilidade de revelar o valoroso e inovador trabalho desenvolvido por professores de Língua Portuguesa em instituições públicas de ensino aqui no Distrito Federal.

4.1.7 CATEGORIA “TESTES PADRONIZADOS E O CURRÍCULO”

A última questão diz respeito à dualidade entre o tempo cronológico (tempo de Kronos²¹) e o tempo de qualidade (tempo de Kairós²²) em relação ao currículo do Ensino Médio e como solucionar tal embate. A categoria que emergiu das falas dos respondentes foi “Testes padronizados e currículo”.

Foram exibidas respostas que enaltecem a disputa que no presente momento ocupa o cotidiano e a vida de professores e alunos do Ensino Médio acerca do engessamento do nosso currículo aos testes padronizados, tais como vestibulares, ENEM e PAS:

Isso é muito problemático, ainda mais hoje com a expectativa da BNCC, em que não se propõe pensar o currículo ao que você vai oferecer para que o professor possa realmente trabalhar. Infelizmente nós temos um currículo inchado de conteúdos – e conteúdos que são considerados obrigatórios e que não dará tempo de trabalhá-los na sua integralidade. [...] O ENEM, que é um

²¹- Kronos e Kairós são termos gregos para designar o tempo. Kronos é o tempo medido pelo relógio, calendário, rotina. É o tempo determinado dentro de um limite. Kronos quantifica (TORALES, 2012).

²²- Kairós significa o momento certo, oportuno. Refere-se a um aspecto qualitativo do tempo. Kairós, diferentemente de Kronos, qualifica o tempo (Idem).

elemento que cada dia mais pressiona, faz com que você formate ou modele o ensino, como também o vestibular, [...] e as escolas simplesmente formatam toda a educação a partir das avaliações, e não do que é significativo. [...] O professor não deve se preocupar somente em cumprir o currículo. [...] o importante é que todos produzam significação a partir daquilo que você ensina. [...] O ensino tem que ser transformador, propositivo e emancipador. (PP.14).

Fragmentando essa fala, cita-se o inchaço do currículo, tema constante entre as respostas de quase a totalidade dos demais colaboradores ao enfatizarem o excesso de conteúdos presentes no currículo como sendo “[...] o grande impasse. Esse currículo que prima muito mais pela quantidade do que pela qualidade é um problema” (PP.7).

O participante PP10 faz uma análise sobre o currículo extenso, comum a todos os discentes e indiferente às realidades e interesses diversos dos alunos, na qual expõe um dilema que acompanha muitos professores no Ensino Médio atualmente que é:

[...] Você vai ter de fazer escolhas e equacionar: é humanamente impossível. E você tem diferentes alunos. Os meus alunos que eram mais direcionados para o ENEM e para o PAS, eles iam na terça-feira à tarde (contraturno) e a gente resolvia. Mas tinha também outros alunos que tinham outros objetivos na vida: uns já eram artistas, outros já inseridos no mercado de trabalho etc. Mas a gente tem de fazer de forma que propicie várias salas de aula em uma só [...]. (PP.10).

Na realidade, os testes padronizados têm pressionado de sobremaneira os processos de ensinar-aprender em que “O problema vivido nas salas de aula passa pela tensão entre retomar o foco apenas no conteúdo que cairá nas provas oficiais e abandonar o foco nos educandos [...]” (ARROYO, 2011, p. 28).

Nesse sentido, prospectou os dilemas pelos quais os docentes têm de lidar, embora aparentemente sejam ignorados pelos órgãos competentes para fazer a gestão educacional e que ficam acentuados no trecho a seguir:

Ao meu ver, o próprio currículo deveria mudar. E a Secretaria de Educação deveria dividir por áreas: um professor trabalhar literatura; outro, produção de texto e o outro, gramática. Porque um único professor trabalhando essas 3 frentes e com 4 aulas por semana é inviável, por mais que o professor se esforce, por mais que ele queira [...]. O profissional tem de selecionar o que é mais relevante [...], fazer uma seleção criteriosa. (PP3).

Tomando-se por referência esta fala e sabendo-se dos enfrentamentos e da regulação que têm como cerne o sistema curricular, fica perceptível que mudanças nesse campo não acontecem com facilidade. Sacristán (2000) vem esclarecer os entremeios nos quais se desenrolam ao afirmar que:

[...] o sistema curricular é objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas. Tendo o currículo implicações tão evidentes na ordenação do sistema educativo, na estrutura dos centros e na distribuição do professorado, é lógico que um sistema escolar complexo e ordenado tão diretamente pela

administração educativa produza uma regulação do currículo. Isso se explica não só pelo interesse político básico de controlar a educação como sistema ideológico, mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo, o que é uma forma tecnicizada de realizar a primeira função. (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

Por meio da fala do autor compreende-se a intenção presente nas regulações e intervenções políticas sobre o currículo e suas repercussões sobre todo o sistema educativo, pois intenta-se, direta ou indiretamente, regradar o consumo cultural “[...] numa sociedade na qual os saberes escolares, ou ao menos sua validade, são tão decisivos” (*Idem*, p. 113).

Para enriquecer a discussão sobre a disputa por conhecimentos, Apple (1989) acrescenta que “[...] as escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação da cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica de grupos dominantes” (p. 58), evidenciando que não é só o conhecimento que está em disputa, mas a sociedade que se quer formar.

Sabendo-se do embate político no campo do conhecimento, Arroyo (2011) opina que deveria ser assumido como um campo de disputa democrático de diferentes modos de pensar:

É necessário e urgente um movimento de reação ao caráter controlador, padronizador que as políticas de avaliação impõem sobre os docentes e educandos, sobre o que ensinar-aprender. As diretrizes curriculares perderam sentido inovador soterradas no caráter impositivo das políticas nacionais e estaduais de avaliação. (ARROYO, 2011, p. 39).

Refletindo-se sobre o aluno de escola pública que se intenciona formar e de modo a sintetizar o que foi aqui analisado, esse fragmento parece contemplar o que se quer evitar por um lado, e em oposição, o que se deseja preparar nas instituições educativas:

[...] O que mais me assusta é o quanto se faz na escola e não traz intencionalidade. Está muito vinculado a uma “fazeção” de coisas, volumosa, para ocupar o tempo desse menino, porque ele não pode ficar parado um minuto, numa lógica fabril, operária. Então além de faltar uma lógica pedagógica, falta clareza do que eu quero significativamente que esse aluno aprenda, como é que isso está chegando para ele. Para além da prova escrita, como é que isso está impactando na construção do pensamento crítico dele, na maneira como olha para a própria realidade. (PP2).

Outro autor que muito contribui para esse debate é Garcia (1980), ao fazer uma dura constatação acerca do período conservador exposto na legislação educacional do contexto do final do século XX, que ao invés de estimular uma nova visão de educação, estava mais direcionada ao controle da atividade educativa: “Neste contexto, a função do

professor é a de ser um provedor de meios, ou seja, de aulas, notas e outros requisitos da burocracia escolar. Neste universo, a função social da escola e o seu ajustamento às necessidades do aluno são situações que pouco importam” (GARCIA, 1980, p. 215).

Ao que transparece segundo a fala deste autor é que a qualidade da educação em nosso país, já há algumas décadas, tem se resumido ao rendimento escolar e à *performance* nos testes oficiais, tendendo-se a transformar a escola em centro de treinamento de alunos para realizar os testes.

Como agravante,

Os exames nacionais instituem uma política do conhecimento que tende a expulsar dos currículos escolares conteúdos e conhecimentos mais locais, cuja significação está diretamente relacionada às experiências culturais e modos de vida de comunidades locais e regionais. Ao mesmo tempo, legitimam a ideia de conhecimentos universalmente válidos e de uma cultura comum que privilegia o letramento, a matemática e “habilidades essenciais à vida”. (GARCIA, 2010, p. 453).

Sinal de destaque da política descrita pela autora é a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular cuja intenção é engessar 60% do conteúdo curricular, deixando o restante para os conteúdos relacionados às contextualizações, à diversidade regional e que não serão cobrados nas avaliações padronizadas. Como resultado desse engendramento, os 60% na realidade tornar-se-ão a totalidade do currículo. A longo prazo, os 40% restantes constarão normatizados nos documentos curriculares, porém é provável que sejam esquecidos pela maioria dos docentes frente à extensa quantidade de conteúdos que têm para mediar e ainda preparar os discentes para os testes e exames nacionais padronizados.

E a maneira como professores e alunos são levados à transmissão desse currículo extenso na qual sobra pouco ou quase nenhum tempo de qualidade – que por sua vez poderia ser o tempo propício à inovação – mostra-se como um dificultador à criação de relações e vínculos entre os atores desse enredo ao desconsiderar outros aspectos primordiais e conscritos à função da escola que não somente ensinar e treinar, no sentido negativo que o termo carrega, os estudantes para fazer testes:

[...] Eu acho que a escola perde muito quando não inova em relação a entender que “não, eu não sou só um espaço de transmissão de conhecimentos; eu sou muito mais do que isso: sou um espaço de formação de sujeitos, de formação para a cidadania. A escola ainda está muito ancorada nessa lógica de educar para o condicionamento, para a repetição, como se o que mais interessasse fosse preparar o aluno para uma prova específica [...] “Ele passou na prova? Então está tudo certo”. [...] o nosso maior desafio é inovar a qualidade das relações que acontecem dentro da escola; é transformar a escola num espaço de vivência, de democracia, de direitos humanos. [...] Eu não ensino só os

conteúdos. Eu ensino pelas vivências: a escola é um espaço de tensionamento, de conflitos. E é o espaço mais rico para aprender. (PP2).

Sem embargo, outro colaborador segredou o que tem feito para driblar alguns obstáculos acerca do inchaço de conteúdos curriculares e tornar a aula “argumentativa”:

A saída que eu encontrei para tentar equalizar essas questões é tornar as minhas aulas espaços de debate. Em relação ao inchaço do currículo, que é uma realidade, isso seria minimizado se a gente buscasse a perspectiva interdisciplinar ²³, estabelecendo um diálogo maior entre as diferentes disciplinas (PP6).

Acerca do ensino interdisciplinar e dos ganhos que pode propiciar aos alunos, Sacristán (2000) afirma que

A justificativa pedagógica mais genuína de um currículo organizado em torno de áreas significa um esforço para conectar conhecimentos provenientes de campos disciplinares mais especializados, para proporcionar *uma experiência de aprendizagem mais significativa e globalizada para o aluno que aprende*. [...] permite buscar estruturas unificadoras de conteúdos diversificados, deter-se naquilo que é próprio de uma família de disciplinas com estruturas epistemológicas mais parecidas, em vez de ater-se à estrutura particular de cada uma das parcelas especializadas. (SACRISTÁN, 2000, p. 80, grifos do autor).

Masetto (2012, p. 27) vem ao encontro desses anseios ao defender que os projetos inovadores apontam para na direção da necessidade de um currículo que dê asas para “[...] a integração e a interdependência das disciplinas e das atividades curriculares em função dos objetivos educacionais, buscando a superação do isolamento das disciplinas, da fragmentação do conhecimento [...]” incentivando desta maneira a assunção de projetos de interdisciplinaridade.

Outra valiosa contribuição de um interlocutor surgiu no sentido de que não há razão para exaurir-se um conteúdo antes de passar para um novo:

Nós, professores, não temos tanta autonomia a ponto de dizer que não daremos determinado conteúdo. O que acho que se pode fazer é escolher atividades em que faça “um passeio” e tire a essência. Porque se souber escolher a atividade, você consegue avançar e extrair o melhor sem necessariamente ter de esgotar um assunto para partir para outro. Tudo vai depender do recorte que o professor faz, [...] eu não preciso fugir do programa (dos conteúdos contidos no currículo), mas eu posso redimensionar de uma forma de mais qualidade acerca do que tenho de ensinar. (PP1).

²³ Segundo Cardoso et al., a interdisciplinaridade pode ser entendida como a “integração de objetivos, atividades, procedimentos e planejamentos, visando intercâmbio, a troca, o diálogo, o conhecimento conexo e não mais a compartimentalização das disciplinas” (2008, p. 25).

Assim sendo, explicita-se nesse cenário que, embora os documentos normativos insistam na necessidade de o professor inovar, demonstra-se que a extensão dos currículos de Ensino Médio dificulta a solidificação de aulas diferenciadas uma vez que ao professor cabem muitas atribuições e pouco tempo cronológico para efetivar a transformação desse em tempo de qualidade, de inovação.

Alguns desses entraves ficaram visíveis na fala de alguns professores que participaram do estudo, tais como no fragmento a seguir:

[...] além dessa questão curricular, é problemático também para o professor hoje um excesso burocrático. E como professora, eu me pergunto “Em qual momento eu pesquiso?”. Eu estou normalmente preenchendo o diário, fazendo prova, corrigindo prova, corrigindo trabalho etc. E como equilibrar todas essas atividades e planejar uma aula de qualidade, de reflexão, [...] tendo o plano de ensino como foco esse universo de vestibulares e provas. É tanto que a gente coloca como obras obrigatórias a partir do Programa do PAS. (PP7).

Tendo esse excesso burocrático como cenário, acha-se em Sacristán (2000) a denominação apropriada para o acúmulo de atividades pedagógicas e curriculares a que todo professor do Ensino Médio tem como atribuição: o controle do currículo. Segundo esse autor,

A ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo. O controle pode ser exercido, basicamente, por meio da regulação administrativa que ordena como deve ser a prática escolar [...] ou por meio de uma avaliação externa dos alunos como fonte de informação. (SACRISTÁN, 2000, p. 118).

Conforme evidencia-se pela narrativa do colaborador e da fala do autor, a gestão de inúmeras tarefas vistas como deveres dos docentes e inerentes à função que desempenham não está restrita às provas e aos testes padronizados. O poderio se alvidra de diferentes formas, ocasionando ao professor poucas oportunidades à inovação ou à criatividade. A opção pelo tempo de qualidade nas aulas e no processo de ensinar e aprender poderia, assim, ser mais do que uma ânsia; melhor seria se pudesse ser um caminho trivial.

Segundo Nóvoa (2009),

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão. (NÓVOA, 2009, p. 17).

As reflexões do autor se mostram muito coerentes, principalmente quando, segundo captado das entrevistas narrativas, apesar de haver uma afluência de instrumentos que normatizam e incentivam nos documentos a que os professores inovem, demonstra-se que, à vista do vultoso currículo obrigatório ao Ensino Médio nas escolas da rede pública de ensino no Distrito Federal, esse apresenta-se como desestimulador à inovação pedagógica e curricular e ademais “[...] pode ser apontado como um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar na realização das tarefas tanto docentes quanto discentes e, conseqüentemente, pelos problemas de aprendizagem dos jovens estudantes” (BORGES; SILVA, 2017, p. 73).

Uma maneira de confirmar a assertiva acima baseia-se no fato de que, imediatamente após o desligamento do aparelho de gravação usado nas entrevistas narrativas, não foi incomum ouvir-se que “[...] *O Ensino Fundamental é muito mais propício à inovação. Isso porque não temos, por enquanto, tanto conteúdo, o que facilita bastante nosso intento criativo e inovador em sala de aula*”.

Isto posto, é considerável o papel que desempenham o excesso de conteúdos contidos no Currículo em Movimento do Distrito Federal, e por sua vez, o estreitamento curricular (FREITAS, 2012) como responsáveis por inibir os professores da última etapa da Educação Básica a desafiar-se e enfrentar os parâmetros da escola tradicional (repetição de conteúdos, memorização, acriticidade) e mover-se rumo ao novo, ao diferente, a romper paradigmas, visto que o momento atual porque perpassa o Ensino Médio dita que as avaliações de larga escala determinam os conteúdos que serão praticados nos currículos (BORGES; SILVA, 2016), parecendo evidente que, ao que tudo indica, com a BNCC o quadro não mudará.

Além do mais, a adoção de um currículo de base nacional comum, conforme cristalizado em nosso país, levou à implantação de um sistema de avaliação nacional (PAS, ENEM, entre outros) que, conforme Apple (2001),

Uma vez instituído o teste nacional, baseado no currículo nacional, regra geral o conhecimento dos grupos de elite econômica e cultural dominará. [...] o currículo nacional numa época de hegemonia neoconservadora e neoliberal é uma forma para aquilo que simplesmente sem cerimônia denomino por “apartheid educativo”. (APPLE, 2001, p. 28-29).

Ainda que se tenha consciência das relações de poder presentes nas proposições das propostas curriculares atuais, Apple (2001), mesmo tendo teorizado tais reflexões há quase duas décadas, assombra a todos ao enxergar com nitidez e amplitude a atual conjuntura educacional pela qual passamos.

Em relação à interpretação e ao mapeamento da legislação concernentes ao Ensino Médio, ao Currículo em Movimento do Distrito Federal e à análise dos dados presentes nessa dissertação, capitaneados a partir da perspectiva crítica, percebeu-se que, embora o movimento do currículo e do que está previsto nos documentos normativos visem ao reconhecimento do aluno como cerne do processo educativo, aqui se estabeleceu a reflexão, por tudo o que foi posto, de que, na realidade, há ainda muitos desafios para que esse currículo se constitua como uma prática dialógica.

Desta feita, evidenciou-se que urge, diante da atual realidade brasileira e da dimensão desses obstáculos, a sua devida transposição, de maneira que o currículo possa ser discutido, problematizado, construído e colocado em prática como verdadeiramente significativo por todos os envolvidos no processo, partindo-se da premissa de que “[...] preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias obriga a planejar e desenvolver propostas curriculares que contribuam para reforçar esse modelo de sociedade” (SANTOMÉ, 1998, p. 7).

Esta pesquisa se constituiu um esforço investigativo cuja finalidade era conhecer o trabalho pedagógico dos professores inovadores no ensino de Língua Portuguesa, suas concepções, práticas e referenciais. No entanto, embora achasse que, por meio desses docentes, fosse acessar meios pedagógicos do ponto de vista didático e curricular, restou perceber que são professores, em sua maioria, muito experientes e insatisfeitos com o trabalho que estavam realizando segundo os preceitos da educação tradicional de transmissão de conhecimentos e com os resultados provenientes deste, e que em dado momento, puseram-se à prova e a refletir sobre a própria prática docente (SCHON, 1992), entendendo-a como espaço de ressignificação e mudança. Ao final, há a percepção de que não há modelos fáceis de inovação; há novos olhares para conhecidas paisagens!

O resultado foi grandioso na medida em que se percebeu que os professores inovadores são pessoas que tomaram para si a tarefa de estar em constante aprendizagem, lendo, estudando, modernizando conteúdos, apreendendo ou reaprendendo para melhor ensinar. Quinze deles foram identificados na presente pesquisa, inqueridos, perscrutados, analisados e muito compartilharam, multiplicaram, iluminaram. Que seus exemplos possam suscitar a transformação e insuflar a inovação e a mudança, auxiliando na formação de jovens do Ensino Médio críticos, reflexivos, emancipados e éticos.

Fazendo-se uma analogia da metáfora da educação inovadora, sabendo-se que os verbos aqui utilizados não foram definidos pela gramática em si, mas sobretudo capitaneados das ações e falas advindas dos sujeitos participantes das entrevistas

narrativas, esses verbos serviram à finalidade de transitar na construção de novos paradigmas, em rupturas que possam ensejar o que seria uma inovação curricular. Como uma homenagem aos professores inovadores que participaram desta dissertação, segue a merecida deferência:

Professar conteúdos não é professorar! Professorar é se enamorar, se apaixonar, se encantar... pela prática, dinâmicas e estudantes. É se inovar, renovar o lecionar, criar, recriar, reinventar, sem nunca se deixar tentar nem levar pelo ordinizar ou consolidar. É sempre enxergar o aluno e os velhos temas sob um olhar para refrescar, que vá salientar o ineditar, e há que tentar até cansar para se habituar. Pois se e o ensinar não está a rressonar, a fazer sentir para o educar, ponha-se a reinventar, a ressignificar o seu praticar, pois refratar o ensinar é alumiar, formar, preparar, mediar o conhecer, e não esquecer que refratar é maior e melhor do que refletir. Porque conforme perceber-se-á, o primeiro vai prenuunciar o reverberar; quanto ao outro, quicá pode se limitar a somente reproduzir o copiar a imagem do que se está a espelhar. E esse último há de quedar sempre aquém do inovar!

4.2 Ciclo de Vida Profissional dos Professores

Ao pesquisar fragmentos das histórias de vida dos professores inovadores por meio das entrevistas que concederam para esse estudo, surgiu a possibilidade de comparar suas trajetórias profissionais e o momento pelo qual sentiram-se impelidos à mudança, ao novo, ao diferente. Desta maneira, ventilou-se a circunstância de intentar relacionar o ciclo de vida profissional dos professores inovadores investigados na pesquisa e os estudos teóricos formulados por Huberman (2007).

Esse autor referenciou um estudo acerca do desenvolvimento profissional dos professores no qual buscou fazer análises, entre outros tópicos, da existência de fases comuns aos docentes, exaltando o que há de melhor e de pior entre os momentos inerentes ao seu ciclo profissional. Tendo por conclusão que há muitos “itinerários-tipo” que descrevem o caminho profissional de determinados grupos de professores e que cada um tem por características seqüências de desenvolvimento profissional que se sobrepõem ao longo das cinco fases descritas pelo referido autor, suas análises sobre o desenrolar e

desenvolver da carreira docente permitem identificar como se caracteriza o ciclo de vida dos professores.

Ainda que o ciclo de vida profissional docente seja, enquanto objeto de estudo científico, um tópico recente, de modo algum sobreleva o interesse que essa tônica desperta ainda hoje. No vácuo dos estudos de natureza sociológica em que se restaurou a metologia da história oral (NELSON, 1992) – que abre espaço à análise e interpretação de dados de histórias de vida sem muita padronização, esse foi, segundo o autor, o pano de fundo para abranger o crescente interesse aos estudos biográficos da docência, visto que, até os idos de 1960, notava-se uma quase completa ausência de estudos sobre a “carreira” dos professores e suas fases.

Uma vez identificada nas narrativas dos interlocutores de pesquisa a presença desta categoria de análise, compreende-se que é na perspectiva da carreira dos professores que inovam no ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio que se debruça para situar seus posicionamentos no que isto se relaciona com suas práticas inovadoras em sala de aula.

Huberman (2007) faz uma divisão segundo a qual os professores, entre a entrada na carreira e posteriormente a saída, percorreriam entre alguns estágios. A saber: a *Fase de Entrada na carreira* (1 a 3 anos de docência); *Fase de estabilização* (4 a 6 anos); *Fase da diversificação* (7 a 25 anos); *Fase de serenidade* (25 a 35 anos) e *Fase de desinvestimento* (mais de 35 anos de docência).

Mesmo que de maneira breve, pois não se objetiva exaurir o assunto, pretende-se apresentar pontos em comum na trajetória profissional dos professores inovadores investigados, tendo-se consciência das diferentes características inerentes à história particular de cada um deles e como uma importante fonte de dados sobre a prática profissional dos professores que inovam.

Além do mais, o ciclo de vida profissional dos professores, conforme o próprio autor, não se constitui em etapas imóveis, fixas, ao contrário, é um processo dinâmico e bem particular ao percurso próprio e pessoal de cada docente (HUBERMAN, 2007).

Tardif (2000) descreve a carreira como sendo uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional. De acordo com esse autor e Raymond (2000, p. 217) “[...] a socialização profissional refere-se a um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (TARDIF; RAYMOND, 2000).

O processo de socialização profissional dos professores, segundo Gabardo e Hobold (2012),

[...] é onde as pessoas adquirem os valores e atitudes, os interesses, habilidades e conhecimento – em suma, a cultura – correntes nos grupos nos quais elas são ou pretendem se tornar membros. Contudo, o processo de socialização não ocorre de forma linear, por meio de uma incorporação progressiva dos valores do grupo de pertencimento, nem o agente socializado é objeto passivo dos agentes e condições socializadoras. (GABARDO; HUBOLD, 2012, p. 14).

Esses autores consideram desta maneira que para que se solidifique a compreensão desse processo de socialização profissional seriam cruciais relevar a história de vida de cada professor, suas expectativas e seus projetos quanto às características próprias do grupo profissional em que estaria inserido.

Huberman (2007) compreende que a *Fase inicial* (Entrada na carreira), apesar de rica em descobertas visto que é a fase da experimentação, da exaltação e do entusiasmo, caracteriza-se igualmente por ser o “*choque do real*”, em que os professores se percebem envolvidos em situações de responsabilidade, tendo de confrontar-se com as complexidades e desafios da situação profissional, e sobre a qual ao professor recai a atribuição de aprender a lidar com “[...] a distância entre os ideais e as realizações quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, [...] dificuldades com alunos [...]” (p. 39).

A exemplo de Huberman (2007), Tardif (2002) entende a entrada na carreira como “[...] um período realmente importante na história profissional do professor determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 11), associando as primeiras experiências a sentimentos contraditórios e a desafios inerentes à falta de prática.

A *Fase da estabilização* poderia ser comparada à fase de exploração no ciclo de vida humana, sendo comum a atribuição de estágio do comprometimento, ou da efetivação (estabilização) e da tomada de responsabilidades próprias à prática docente, mas também de estabelecer o senso de pertencimento a um corpo profissional, em que “[...] a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente” (HUBERMAN, 2007, p. 40), o que conferiria aos docentes confiança para enfrentar situações difíceis ou surpreendentes. É a chamada consolidação pedagógica na carreira que vem acompanhada, normalmente, de uma percepção positiva pelos professores.

A seguinte, a *Fase da diversificação*, seria a que abarcaria uma série de experiências sortidas do ponto de vista educacional. “Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica” (HUBERMAN, 2007, p. 41). Contudo, nesse estágio, observa-se a solidificação do professor enquanto parte de um grupo comum de profissionais e na qual a segurança sobre a própria prática pedagógica seria fixada, o que tornaria os docentes outrossim propensos a ser mais motivados, dinâmicos e mais adeptos ao ativismo pedagógico, tais como em reuniões pedagógicas, por exemplo.

É preciso considerar que essa classificação de Huberman serve de boa referência para analisar o tempo de trabalho nas diferentes trajetórias profissionais dos docentes e estabelecer uma relação temporal com a experiência narrada. A esse respeito, a presente pesquisa apresenta recortes narrativos que resguardam analogia com a perspectiva teórica desenvolvida pelo autor.

Outros dois autores que se desbruçaram na análise dos ciclos de vida profissional dos professores e cujas análises foram cotejadas por Huberman (2007) e trazendo relevantes contribuições para esse estudo foram Prick (1986), que ao atentar sobre a *Fase da diversificação* assinalou que a motivação pode ser igualmente concebida sob a forma de ambição pessoal na qual o docente estaria buscando promoções, prestígio em cargos mais altos, mais autoridade através do acesso em funções e papéis administrativos e que parece dialogar com o afirmado logo anteriormente acerca dessa fase; e Cooper (1982), que, por sua vez, ainda interessado e envolvido na compreensão acerca desta fase (*da diversificação*), afirmou que seria nela que o professor solidificaria a sua prática e estaria muito mais experiente. Seria assim, o momento em que empreende a busca por desafios na carreira:

Durante essa fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência. (COOPER, 1982, p. 81).

De outra parte, a *Fase da diversificação* caracterizaria por ser multifacetada, na qual a monotonia ou ainda o desencanto tenderia a provocar questionamentos acerca da prática e a crise. Geralmente, o período situaria docentes entre os 35 e 50 anos de idade e o 15°. e 25°. anos de ensino.

A *Fase da serenidade* (Huberman, 2007) teria como características principais a placidez no modo de encarar a carreira e o distanciamento afetivo no trabalho, resistência mais firme às inovações, nostalgia do passado, maior rigidez e dogmatismo, que “[...] enceta um processo de desinvestimento nos planos pessoais e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida (*Idem*, p. 46). Segundo o autor, o nome da referida fase se deve, em grande parte, ao domínio que esses mestres possuem da situação pedagógica, uma vez que, ao longo dos anos de experiência, não há muitas surpresas ou imprevistos que não encontrem uma solução rápida, sem, no entanto, contar com o entusiasmo de outrora.

A última descrita pelo referido autor, a *Fase do desinvestimento*, evoca um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional, normalmente associada a uma postura positiva, pois ao docente há um sentimento de desligamento, mas igualmente de libertação, de prospectar novas ações que vão além de dar aulas. O docente já estaria envolvido em planos e perspectivas posteriores à aposentadoria e por consequência, seu desligamento do trabalho pedagógico.

4.2.1 CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INOVADORES

Ao conversar com alguns professores inovadores e analisar os dados de identificação de cada um dos professores-colaboradores, constatou-se que, ainda que haja concordâncias com vários dos aspectos delineados pelo ciclo de vida profissional de Huberman (2007), somente uma análise mais pormenorizada e profunda se mostraria capaz de adentrar com maior sistematicidade na carreira desses professores, ainda mais sabendo-se que não há como se falar que todos os docentes passam por fases idênticas, em uma mesma ordem, independentemente das condições de trabalho ou de vida ou que somente a idade cronológica daria conta de determinar o estado atual ou a progressão de uma fase à outra. O que se intenta demonstrar é que ordenar uma vida profissional em sequências (ou fases) pressupõe uma ideia de continuidade.

Contudo, apresenta-se relevante acrescentar que, de um total de quinze profissionais pesquisados, não se pode acreditar no encontro de constantes e em generalização. O intento é tentar integrar analiticamente algumas semelhanças entre os interlocutores somente.

Entretanto, o que existe de mais concreto é o que se refere a não ser possível

[...] saltar impunemente de uma geração para outra, de um contexto para outro, como se os elementos constitutivos de uma geração para outra, de um contexto para outro, como se os elementos constitutivos de cada um fossem idênticos. Cada descrição é, por definição, relativa ao momento e às condições específicas em que teve lugar. (HUBERMAN, 2007, p. 57).

Assim sendo, é a esse preceito que ambasar-se-á a análise acerca do ciclo de vida profissional dos professores inovadores participantes da pesquisa.

Conforme explicitado anteriormente, dos 15 professores-participantes, 12 são mulheres – com idades entre 25 e 54 anos de idade e 3 são homens – entre 28 e 47 anos. Os professores com os quais oportunizou-se falar sobre essa temática houve concordância sobre a *Fase da diversificação* se relacionar à abertura à inovação. Tal preceito parece justificar-se não só pela coincidência de idades cronológicas entre a maioria dos professores inovadores ou de anos de experiência em docência, mas primordialmente por ser consensual entre os teóricos que abordam a temática que é nesta fase também que os professores estariam mais suscetíveis ao que Jung (1926) e outros psicanalistas chamam de “*período perigoso*”, que englobaria os mestres na faixa etária compreendida entre os 37 - 45 anos de idade, fase em que sentiriam-se impelidos a fazer um “balanço” de suas carreiras, e por consequência, de suas próprias vidas. Segundo este autor, essa crise estaria mais ligada a fatores inconscientes suprimidos ou sublimados do que com o sucesso que o indivíduo alcançou até o ponto onde se encontraria.

O “balanço” ao qual o autor se refere parece estar conectado, sobretudo à análise pelo profissional sobre o momento crucial de afirmação da sua identidade docente, época destinada às mudanças substanciais acerca de sua prática, ressignificando-a, ou por outro lado, na qual resolveria reinventar-se em uma carreira alternativa, antes que fosse tarde demais para intentá-lo.

Deste modo, depreende-se que, sendo a fase em que os conflitos internos e externos emergiriam, como também da ressignificação acerca da própria prática docente, abre-se à perspectiva de que, igualmente esse docente se dispusesse ao novo, a sair da zona de conforto, repensar como tem executado as atividades pedagógicas e curriculares, sua relação com os colegas e estudantes, remodelando-a, formando, assim, a consonância com Cooper (1982) quando afirma que é justamente na *Fase da estabilização* que os profissionais estariam mais dispostos a correr riscos, o que vem a corroborar com as narrativas de PP2, mas de fácil detecção na fala de outros colaboradores também, tais como PP11 e PP7, mas que ficou mais bem entendida

segundo o trecho a seguir quando um interlocutor dessa pesquisa tece considerações sobre sua experiência e vivências atreladas à vida de discente e posteriormente enquanto docente em escolas públicas de ensino no Distrito Federal:

[...] eu me considero uma professora inovadora em relação ao fato de que eu estou mergulhada no chão da escola pública há 27 anos como professora, estive na escola pública durante 11 anos como aluna. Isso me coloca num mirante privilegiado no sentido de ter vivido profundamente o que é a escola. E essas vivências foram sinalizando para mim que a necessidade de inovação na escola está muito mais para o fato de que a gente precisa repensar as crenças, os discursos, as práticas que estão sedimentados e cristalizados na escola, naturalizados e que precisam ser contestados. Então, nessa perspectiva, eu me considero uma professora inovadora, no sentido de que em algum momento, eu comecei a perceber que aquilo que a gente achava natural, correto, usual dentro da escola, era algo absurdo. (PP2).

Nóvoa (1995), ao fazer referência à construção da identidade profissional, referencia três elementos que seriam a sustentação desse processo:

Adesão, porque ser professor implica a adesão a princípios e valores [...] Ação, porque na escolha das melhores maneiras de agir jogam decisões de fórum profissional e de fórum pessoal [...] e Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão em que a mudança e a inovação pedagógica são intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (NÓVOA, 1995, p. 16).

Traçando-se um paralelo entre os três elementos aos quais Nóvoa (1995) menciona e os ciclos profissionais dos professores (Huberman), ao ater-se aos dos professores inovadores, percebe-se que o elemento “Adesão” estaria conectado à *Fase da estabilização* (Cf. Huberman, 2007); enquanto os elementos “Ação” e “Autoconsciência”, à *Fase da Diversificação* (Id), no sentido de que é nesta fase que o profissional -- no caso concreto, o professor -- uma vez tendo atingido a estabilidade e a segurança concernentes ao fazer pedagógico, é capaz de colocar-se à prova, questionar-se quanto a sua prática, tendo ciência de que “[...] as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condição de lançar ataques às aberrações do sistema” (HUBERMAN, 2007, p. 41).

Acerca do que foi afirmado acima, tal colocação se encontra particularmente delineada ao término do fragmento relatado por PP2, ao admitir que “[...] em algum momento, eu comecei a perceber que aquilo que a gente achava natural, correto, usual dentro da escola, era algo absurdo” (PP2).

Assim sendo, foi possível estabelecer relações entre o que os interlocutores da pesquisa concebem como inovação educacional e o momento em que ocorre um *click* a impulsionar a autoconsciência acerca da prática até então usual desses professores.

Do ponto de vista de olhar para a escola e estranhar o que já está naturalizado dentro dela, eu me considero uma professora inovadora. E inovação, nesse sentido, para mim, é relevante, é ter a coragem de olhar para o que a gente está fazendo, perceber se aquilo está funcionando, se não está, que resultados estão sendo trazidos, perceber que concepções estão por trás disso tudo. (PP2).

O que se intenta demonstrar, dessa feita, é que a autoconsciência seria um dos estagiamentos da autorreflexão como expressão de similaridade à reflexão (SCHON, 1992), que por sua vez deveria estar atada à ressignificação, à transformação sobre a própria prática, ou seja, a prática docente entendida como espaço de ressignificação. O elemento da autoconsciência se faz observável na fala desse participante quando complementa a fala anterior ao afirmar que:

[...] inovação, para mim, é a capacidade de manter o frescor no olhar, é a capacidade de manter o viço, e em grande medida, é a vibração do que é a educação. Porque para mim educação sempre teve muito a ver com conexão: se conectar com as crianças, se conectar com os adolescentes, e se a gente pensar que cada criança é única, cada adolescente é único, cada turma é única, as coisas não se repetem. Na escola a gente tem essa ilusão de que “mais um ano, tudo do mesmo jeito!” [...] é mais um ano, é um novo grupo, novos estudantes, novos desafios. A inovação, na verdade, deveria ser a tônica, deveria ser a máxima na educação porque aquelas pessoas que estão ali, elas nunca se repetem: elas sempre trazem outros repertórios, outros pertencimentos, outras identidades, e isso por si só já deveria nos imputar a responsabilidade de manter esse olhar fresco, de não ter vícios, de achar “ não, eu já conheço isso aqui, eu já sei como é que é”. (*Idem*).

Acerca desses depoimentos e dos possíveis ciclos aos quais se tenta posturar como crivo de análise categorizada das narrativas dos professores, é importante balizar que:

[...] são os nossos respondentes que identificam os acontecimentos sociais ou as condições institucionais ligadas a uma época particular que exerceram uma certa influência, mesmo que esses acontecimentos ou condições estejam ausentes ou sejam diferentes para outros grupos. (HUBERMAN, 2007, p. 58).

Ademais, conforme salienta o próprio autor, “[...] os nossos dados vêm das proposições dos indivíduos sobre os factos e não dos factos em si. É um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de vida profissional, um estudo das (suas) representações” (*Idem*).

Assim sendo, procurou-se enaltecer assimilações acerca de diferentes indivíduos que se coadunavam em uma mesma fase, como foi o caso da *Fase da estabilização* que, segundo a análise empreendida nessa dissertação, melhor retratou o período pelo qual a maioria significativa dos professores inovadores participantes da pesquisa aparentemente se encontraria, ainda que um dos professores-colaboradores mais inovadores com os quais teve-se oportunidade de entrevistar se localizasse, segundo o ciclo profissional de Huberman (2007), na *Fase da serenidade*.

Tais percepções explicitam que justamente esse fosse um dos interlocutores mais inovadores e criativos com os quais estabeleceu-se contato, não somente por suas falas e exemplos sobre as mais variadas práticas realizadas desde há muito, quando ainda trabalhava com o Ensino Médio, mas sobretudo acerca da vivacidade, da humildade, do respeito e do amor que nutre pela profissão que exerce e que são sobressaltados em seus relatos, transformando em quase tangíveis os preceitos do que defende acerca da prática pedagógica do professor inovador.

Quando se inquiriu sobre seus referenciais, teóricos, ou modelos que se alinha, ou antigos mestres, sua resposta não poderia ser mais surpreendente:

[...] O que eu achava mais bonito neles era a simplicidade, não era a erudição. Mas o meu maior mestre, que ensinava contando histórias: Jesus. O método dele é fantástico: é olhar o outro, é contar história, é se interessar pelo que o outro quer que eu faça, olhar no olho. (PP1).

Quanto a sua concepção de inovação, constata-se que nem todos os docentes, seja por idade cronológica ou tempo de serviço, podem se adequar às características da *Fase da Serenidade*, ainda mais quando se diz que algumas das características que preponderam nessa fase seriam justamente o conservadorismo e o distanciamento afetivo. Ao se analisar o fragmento de PP1 a seguir, descobre-se que não se fazem constantes nenhuma das particularidades tipificadas para a referida Fase.

Inovador é, todas as vezes em que eu chego em uma turma nova, mesmo que seja um conteúdo que eu já tenha dado muitas vezes, eu sempre dou um jeito de fazer de forma personalizada. Outra coisa que faço é, desde o primeiro momento, chamar todo mundo pelo nome. Os alunos percebem que, quando você chama o nome, isso estreita a relação. O prosaico, o ordinário muitas vezes é o inovador. Inovador hoje é você personalizar a educação, é olhar o outro como único, numa perspectiva de uma educação inovadora. (PP1).

Conseqüentemente, entende-se que, por mais que a análise dos ciclos da carreira e da história de vida de professores inovadores pareça dar uma ideia de unitariedade, seu estudo é rico no que tange à observação de pontos em comum a diferentes trajetórias de professores inovadores porque, pelo que foi possível depreender até aqui, constatou-se que trata-se de profissionais heterogêneos em suas práticas e uniformes nos seus intentos e percepções sobre o que se quer com uma aula inovadora.

Para além, interessa relevar que toda pessoa, enquanto estudante, teve a oportunidade de perceber que cada professor que por ventura “passou” por seu trajeto rumo ao conhecimento possui um modo particular de agir, de tratar os alunos, e por analogia, também de encarar a carreira profissional. O que de mais relevante importa

salientar é que a carreira docente é um processo de formação contínua e de desenvolvimento permanente do professor -- seja no campo profissional ou pessoal -- que não se restringe somente aos conhecimentos e às competências que sedimentou durante a sua formação, mas igualmente que esse docente é permeado de saberes, idiosincrasias, crenças e histórias de vida: a sua própria e de muitas outras que embasam e contextualizam a prática (GONÇALVES, 2009).

E que, por sua vez, os ciclos de vida profissional são essenciais fontes de informação alinhadas à prática do professor, seja inovador ou não. O que os estudos demonstram é que a carreira é permeada de encontros e desencontros, alegrias e desafios, problemas e dilemas, retrocessos e conquistas que repercutem no trabalho docente. Deste modo, a assunção e a complementação de estudos mais fundamentados se fazem necessários.

5 DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PERCEPÇÃO TEMPORARIAMENTE CONCLUSA

Nesta pesquisa, estudar e analisar a inovação, seja curricular ou pedagógica -- e compreendida como ruptura paradigmática com o modelo tradicional de transmissão do conhecimento – constituiu-se como um processo envolvente, instigador e apaixonante. O estudo estabeleceu uma total transformação na maneira como até então enxergava os colegas de profissão que ministram a disciplina Língua Portuguesa.

Estando diante de um cenário laboral inquietante e adverso, como é o atual panorama educacional brasileiro, a presente dissertação de mestrado em educação guiou-se pela questão primordial investigar a existência de experiências inovadoras na ação do trabalho pedagógico realizado por professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio de instituições públicas de ensino do Distrito Federal.

A escolha pela temática se deu por acreditar que a prática de professores inovadores e a repercussão de seus trabalhos são arautos da esperança na educação pública de qualidade. Tal sentimento permeou todos os momentos da pesquisa e com isso, espera-se que seus frutos venham a inspirar o fazer pedagógico e curricular de muitos mestres Brasil afora que estão insatisfeitos com a própria prática ou sentem que algo tem de ser mudado, mas que no entanto, equivocadamente, acreditam que para isso tem de imprimir um enorme esforço.

O objetivo geral foi a compreensão relacionada à dinâmica de experiências curriculares inovadoras da prática pedagógica de professores que por sua vez desdobrou-se em três objetivos específicos, a saber: identificar professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio cuja prática pedagógica é reconhecida pela Unidade Regional de Educação Básica (UNIEB) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e por seus pares como experiência inovadora; investigar junto a esses professores quais concepções têm de inovação; e quais os referenciais teóricos e metodológicos mobilizam para exercerem práticas pedagógicas inovadoras.

Com metodologia de abordagem qualitativa, o caminho metodológico se realizou por meio da análise documental de instrumentos normativos relacionados ao Ensino Médio (Art. 26 da LDB 9.394/96; Resolução CNE/CEB n. 2/2012; Lei 13.415/2017; e o Currículo em Movimento do Distrito Federal) e de entrevistas narrativas como base para a pesquisa, sob a perspectiva da teoria crítica do currículo (SILVA, 2011).

Os eixos teóricos que orientaram a pesquisa foram o Ensino Médio no Distrito Federal; o ensino de Língua Portuguesa; a inovação; e o currículo.

Assim sendo, esse estudo teve por pressuposto a existência de dinâmicas diferenciadas nas práticas pedagógicas e curriculares inovadoras na ação de professores que ensinam Português sob o argumento de que o momento atual - social, político, econômico e cultural - demanda a assunção e a ousadia na implementação de novidades nos processos educativos de forma a motivar e transformar a aula, na perspectiva de melhoria da qualidade no processo educacional em um meio para transfigurar a prática pedagógica, a escola e a educação.

No que diz respeito à construção do estado da arte, entre todos os trabalhos analisados de 2012 a 2017, os de Martins (2016) e Santos (2014) foram os que mais se aproximaram do que sejam práticas curriculares e pedagógicas inovadoras. Ambos tratam do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e retratam a busca por diferentes meios, como o humor, para estimular o gosto dos alunos pela literatura e leitura literária. E apesar de não anunciarem a inovação como ensejo, foram considerados criativos e inovadores pela pesquisadora, uma vez que “[...] as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências [...]” (CUNHA, 2008, p. 468).

A pesquisa compreendeu uma investigação exploratória entre as 14 Regionais de Ensino da SEDF e a Unidade Regional de Educação Básica mediou a indicação de sete professores que desenvolveriam trabalhos pedagógicos sob a perspectiva da inovação curricular no Ensino Médio na área de Língua Portuguesa na SEDF. No entanto, assim que as entrevistas narrativas tiveram início, alguns docentes indicaram colegas ou profissionais de quem tinham conhecimento por trabalhar inovadoramente e desta maneira, mais 8 se somaram ao grupo de abertura e enriqueceram esse trabalho. Assim sendo, no total, entre professores da SEDF, do Colégio Militar de Brasília e da Universidade de Brasília foram quinze colaboradores.

Essa pesquisa concebe as escolas de Ensino Médio como um espaço institucional de aprendizado privilegiado, onde poderão ser educadas as futuras gerações, e reafirmou-se o interesse em investigar docentes de instituições públicas com experiência no Ensino Médio do Distrito Federal, pois devem emanar práticas curriculares inovadoras para os vários sistemas de ensino brasileiro, inclusive à rede particular de ensino.

Nesta, a temática da inovação se situa a partir do contexto das reformas na educação quando o Brasil tentava redefinir seu campo econômico e acelerar o projeto de desenvolvimento nacional, nos anos 1950 (FONSECA, 2004).

Nas décadas seguintes, análises das teorias da educação empreenderam o estabelecimento dialógico entre educação e inovação de modo a provocar mudanças sociais. A inovação assim passou a ser vista como empreendedora da mudança e protagonista na implantação de políticas cujo foco é a educação no Ensino Médio.

Com isso, as reformas na educação da década de 1990, especificamente nos PCN de 1999, incluem a utilização de novas tecnologias no ensino como instrumento auxiliar da aprendizagem dos alunos.

Esse amplo movimento de reforma na educação teve como foco principal a reforma curricular (LOPES, 2004) da educação brasileira sob o discurso da necessidade da melhoria de sua qualidade (CANDAU, 2001).

Desde então, o Ensino Médio está sob os holofotes: foram alteradas as finalidade e organização por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (parecer n. 15/1998; resolução n. 3/1998); (BRASIL, 1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 1999 a, b, c; 2000), e quanto: à divisão entre a formação geral e a formação para o trabalho, a separação entre o ensino médio e a educação profissional, organização do conhecimento escolar, tendo conceitos como integração, contextualização e tecnologias próprios da lógica do currículo por competências (LOPES, 2008; MOEHLECKE, 2012; MOREIRA, 2013).

No entanto, o que tem sobressaído é a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que o estímulo aos testes padronizados como sinônimo de medição de desempenho expressa uma lógica meritocrática e ranqueadora, com um viés político-ideológico de prestação de contas e responsabilização da escola pelos resultados obtidos (MENDES, 2012; MENDES; SORDI, 2017).

Para além, demonstrou-se relevante o questionamento atinente à possibilidade de que essas avaliações como estão sendo feitas fomentassem o fenômeno do “*estreitamento curricular*” (FREITAS, 2012).

Sobre essa discussão, Borges e Silva (2015) alertam que o estreitamento curricular (FREITAS, 2012) é quando as avaliações de larga escala determinam o conteúdo curricular a ser ensinado, direcionando conteúdos e a dinâmica da prática pedagógica e curricular na escola.

A promulgação da 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou o Ensino Médio a etapa final da Educação Básica e incluiu o EM no âmbito da Educação Básica sendo sua oferta compulsória a todos os alunos de até 17 anos, denotando o reconhecimento de sua relevância política, econômica e social.

Recentemente, a redação da LDB 9.394/96 foi alterada pela Medida Provisória n. 746, de 2016. A mudança basicamente é no sentido da adoção de uma política de unitariedade curricular em nível nacional que resultará no engessamento do trabalho pedagógico e no forte controle estatal.

Uma das consequências é a normatização da avaliação em larga escala, o que vai privilegiar a classificação e categorização do sistema educacional e o estreitamento curricular. No Brasil, a justificativa tem se embasado na garantia dos direitos à aprendizagem para todos os alunos em todo o território nacional por intermédio de uma base curricular comum.

Para além, há o excesso de disciplinas e de componentes curriculares que foram sendo acrescentados, tornando o currículo do Ensino Médio inchado e extenso, o que “[...] pode ser apontado como um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar na realização das tarefas tanto docentes quanto discentes e, conseqüentemente, pelos problemas de aprendizagem dos jovens estudantes” (BORGES; SILVA, 2017, p. 73).

De mais a mais, os documentos analisados denotam a existência de componentes curriculares incoerentes com o pretendido no Ensino Médio e falta de conexão com os interesses do estudante, estando ele na Educação Superior ou no mundo do trabalho após sua conclusão.

A Lei n. 13.415/2017 regulamentou a Reforma do Ensino Médio em nível nacional tendo como disciplinas obrigatórias Língua Portuguesa, Matemática e Inglês durante toda a etapa. Desta maneira, o currículo é dividido em duas partes: uma compulsória aos 3 anos do EM para todos os estudantes e composta pelo ensino das três disciplinas acima descritas; e a outra que tem como foco os itinerários formativos.

A referida lei flexibiliza o currículo, separando o EM entre propedêutico e profissionalizante, o que reforça as práticas dualísticas. Chega-se a essa constatação mediante a análise dos objetivos e dos conteúdos, assim como à subdivisão da etapa em itinerários formativos.

A proposta curricular para o Ensino Médio no Distrito Federal é denominada Currículo em Movimento, se baseia nas DCN e nos PCN, além de em atos normativos, resoluções e legislações principais, como é a LDB.

O referido documento proclama-se um currículo integrado, de Educação Integral e sua criação tem como perfil de saída um ser multidimensional, que entende a educação como uma prática social e o currículo como um instituto que deve considerar “[...] saberes

e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços de vida” (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

De acordo com a categorização teórica curricular de Silva (2011), a análise do Currículo em Movimento transparece problemas conceituais, o que denota desconexão ao misturar premissas curriculares muito diversas entre si. O documento também preconiza os mesmos eixos curriculares, estando em sintonia com os documentos nacionais. Além do mais, Borges; Silva (2017) detectam equívocos acerca das concepções, uma vez que não distinguem os eixos estruturante e transversal, ou o princípio da interdisciplinaridade. O documento igualmente anuncia uma organização curricular integrada e o incremento de práticas interdisciplinares sem explicar como acontecerão.

O Currículo em Movimento, em suma, alinha-se às prescrições curriculares provenientes do governo federal, desconsiderando as peculiaridades de nossa realidade.

No que se relaciona à educação e ao ensino de Português, o “espaço do conhecimento” torna preciso repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo e também as novas funções do educador como mediador desse processo, pois ainda persistem a execução e a visão de uma estrutura educacional muito tradicional. Diversificá-las, trilhando um caminho que envolva as dimensões de projetos desafiadores, estimulantes, criativos e inovadores pode ser um caminho para trazer novos sentidos à educação. Afinal, um dos objetivos da escola é a apreensão de conteúdos resultantes do pensamento crítico e reflexivo e não de temáticas pouco ligadas à realidade do estudante e que estimulam a memorização.

No ensino a Língua Portuguesa, os docentes se deparam com a obrigatoriedade de privilegiar o ensino da norma culta, da linguagem formal, em detrimento à utilizada pelos alunos nos momentos externos ao ambiente escolar, expondo uma distância entre os estudos linguísticos e os problemas práticos no ensino de nosso idioma.

Nesta seara, para que mudanças ocorram, o professor precisa aprofundar seus conhecimentos, estudar, refletir sobre sua prática e estar apto a mudar: “Urge operar inovações tanto na escolha de novos conteúdos como na concepção metodológica. A competência na diferenciação e instrumentos metodológicos indicará o espaço e a autonomia profissional de cada um” (RIBEIRO, 2005, p. 227).

Ainda sobre essa temática, têm havido mudanças de cunho funcionalista, no sentido de “libertar” o formalismo que caracteriza os estudos e o ensino de nossa língua (Cf. MARCUSCHI, 2008 e outros).

Ademais, a apropriação da leitura literária só se efetivará na escola se os textos trabalhados forem significativos para o aluno e não somente porque serão cobrados nos testes padronizados.

As inovações curriculares e educativas têm participação nas temáticas abordadas, uma vez que inovar é colocar em prática uma ideia nova, um plano novo, um novo método para melhorar a *performance* de algo que já existe.

Essa investigação busca concatenar os estudos curriculares com a temática da inovação não obrigatoriamente tecnológica, tendo em sua intencionalidade um processo pedagógico inovador que amplifique a atuação de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A inovação é um termo polissêmico e em muitos textos é utilizada como sinônimo de reforma, reformulação, renovação nos processos de mudanças do ensino (JORGE, 1993).

Para esse estudo, assumiu-se o entendimento de inovação formulado por Cunha (2008) para quem a inovação “[...] é uma ruptura paradigmática” que se materializa “pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências [...]” (p. 467-568) e por esta pesquisa se embasar empiricamente nas narrativas advindas de professores de Ensino Médio de instituições públicas de ensino, igualmente apropria-se do de Gilleran (2006) quando afirma sobre a relevância da inovação e de seu contexto.

Já no aspecto do currículo, concebe-se o termo por meio da concepção cunhada por Sacristán (2000) que afirma que “[...] é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares” (SACRISTÁN, 2000, p. 32) sem contudo, desconsiderar as ponderações de Silva (2011, p. 15-16) que declara que “[...] talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”, demonstrando a ligação entre o conceito de currículo e as teorias do currículo, sustentando que uma definição de currículo não explicita com exatidão o que é o currículo, mas o modo como determinada teoria concebe o que é o currículo.

Ademais, esse trabalho investigativo se insere nas teorias críticas do currículo por ter consciência de que ainda são pungentes os efeitos e consequências nocivos resultantes do mundo capitalista para a escola.

No que se refere à inovação curricular, para Sacristán (2000), é a que “[...] implica relacionar propostas novas de conteúdos com esquemas práticos e teóricos nos

professores” (p. 221) sabendo-se que “A inovação nos sistemas educativos provém mais dos modelos de formação no exercício, dos programas de inovação curricular, dos grupos de professores autônomos, que dos sistemas de formação inicial, muito desligados das necessidades da prática” (p. 246). Tal concepção se adequa aos ensejos buscados nesse trabalho, vez que a ação micro, ou seja, as provenientes e por iniciativa de professores inovadores são o objeto de estudo dessa investigação.

Quanto à pesquisa empírica, se deu por meio de entrevistas narrativas de quinze professores-participantes (PP). Os parâmetros utilizados para afirmar-se a condição de professores inovadores foram os propostos por Carbonell (2002).

As entrevistas foram classificadas e interpretadas segundo a adaptação à análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977). Desta, advieram 7 categorias temáticas, a saber: Quebrando paradigmas; Mudança; Ouvir os alunos; Formação Docente; Dinamização do ensino-aprendizagem; Antigos Mestres; Testes padronizados e currículo.

As respostas às indagações presentes durante a pesquisa revelaram que a totalidade dos interlocutores:

- 1) Se consideram inovadores por não coadunar com os métodos tradicionais de ensino;
- 2) Apesar de não haver uma concepção que seja comum a todos acerca do que seja a inovação, sobressaiu que a mudança na maneira de enxergar a educação, o aluno, o outro é como entendem a inovação em educação;
- 3) Ainda que pareça prosaico, ouvir os alunos, tratá-los de maneira afetiva e personalizada mais do que nunca é inovador;
- 4) Sim: a maioria (8) tem formação na área de inovação e o restante (7) não. Contudo, devido à presença da ambivalência, diferentes modos de formação na área de inovação são concebidos por esses professores;
- 5) A prática inovadora é responsável por dinamizar o processo de ensino-aprendizagem;
- 6) Reconhecem seus ex-professores como inspiração de sua configuração pessoal;
- 7) Os testes padronizados têm provocado o engessamento do currículo e uma das consequências é o estreitamento curricular (FREITAS, 2012).

Nessa dissertação, atentou-se também para o trabalho que o excesso burocrático demanda dos professores, como também para o fato de, apesar de estar contida nos instrumentos normativos a temática da inovação, o vultoso currículo obrigatório (Currículo em Movimento) adotado nas escolas públicas é um desestímulo à inovação

pedagógica e curricular; seu excesso de conteúdos e o estreitamento curricular (FREITAS, 2012) são inibidores à quebra de paradigmas. Outro aspecto é que, ainda que se atrele, comumente, a tecnologia à melhora na educação, a Lei n. 4.131, de 02 de maio de 2008, proíbe o uso de aparelhos celulares em sala de aula, sendo uma restrição à inovação.

Como meio de driblar o currículo extenso e engessado, os professores-colaboradores recomendam que:

- Não é necessário exaurir o conteúdo antes de introduzir um novo, contanto que o professor saiba tirar a “essência” e mediá-lo proveitosamente;

- A introdução de projetos interdisciplinares na escola pode ser um importante aliado e envolver alunos e professores com a temática comum desenvolvida e de diferentes formas;

- Tornar a aula um espaço de debate, dividindo, por exemplo, a turma em 2 e uma parte defende algo que é oposta à outra;

- O uso de pedagogias ativas.

E por último, intentou-se uma breve análise sobre os ciclos de vida profissional dos professores inovadores em que, para esse estudo em específico, ficou demonstrado que, ainda que a pesquisadora reverencie os ciclos de carreira profissional desenvolvidos por Huberman (2007), um dos colaboradores mais inovadores, segundo a teoria, estaria na fase posterior à que seria afeita às inovações.

Esta pesquisa foi um esforço investigativo cuja finalidade era examinar os professores inovadores no ensino de Língua Portuguesa, suas concepções, práticas e referenciais. No entanto, embora achasse que, por meio desses docentes, fosse acessar meios pedagógicos do ponto de vista pedagógico e curricular, restou perceber que são professores, em sua maioria, muito experientes e insatisfeitos com o trabalho que estavam realizando segundo os preceitos da educação tradicional de transmissão de conhecimentos e com os resultados provenientes deste, e que em dado momento, puseram-se à prova e a refletir sobre a própria prática docente (SCHON, 1992), entendendo-a como espaço de ressignificação e mudança.

O resultado foi grandioso na medida em que se percebe que os professores inovadores são pessoas que tomaram para si a tarefa de estar em constante aprendizagem, lendo, estudando, modernizando conteúdos, apreendendo ou reaprendendo para melhor ensinar. Quinze deles foram inqueridos, perscrutados, analisados e muito compartilharam, multiplicaram, iluminaram. Que seus exemplos possam suscitar a

transformação e insuflar a inovação e a mudança, auxiliando na formação de jovens do Ensino Médio críticos, reflexivos, emancipados e éticos.

REFERÊNCIAS

- AGUERRÓNDO, I. **Os desafios da política educacional relativos às reformas da formação docente.** 2002. p. 1-25.
- ALARCÃO, I. A formação do professor reflexivo. In: **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.
- ANASTASIOU, L. das G. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- ANASTASIOU, L. das G.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3 ed. Joinville: Univille, 2007.
- ANDRADE SILVA, D. J. de. Formação de Professores de Língua para a Autonomia: o Buraco é Mais Embaixo. **Revista Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 52(1), p. 73-92, jan./jun. 2013.
- APPLE, M. W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. W. Reestruturação Educativa e Curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 5-33, 2001.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** Porto Alegre; Artmed, 2006. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001
- APPLE, M.; BEANE, J. A. **Escolas democráticas.** Revisão técnica de Regina Leite Garcia. Cortez, 1997.
- ARAÚJO, R. H. P. de. **Emancipação no Contexto das Redes Cibernéticas de Aprendizagem Colaborativa.** 2015. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2015.
- ARRUDA, T. S. **A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento em sua subjetividade.** 2014. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** – Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 53-73, 2014. Disponível em:

<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

AUSUBEL, D. A cognitive structure view of word and concept meaning. In R. C. Anderson e D. Ausubel. **Readings in the Psychology of Cognition**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

BARCELOS, G. T.; BATISTA, S. C. F.; RAPKIEWICZ, C. E. Um Modelo de Inovação em Serviços Aplicável ao Sistema de Ensino. **Perspectivas**, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 7, p. 53-66, 2005.

BARCELOS, M. ; GUERRA, A. Inovação Curricular e Física Moderna: da Prescrição à Prática. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 329-350, maio-agosto/2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciências: mitos, tendências e distorções. **Revista Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Portugal: Edições 70, 2008.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G.; (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

BENAVENTE, A. As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In: **Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. Decisões nas políticas e práticas educativas. Porto: SPCE, 1992.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. v. 1, São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 197-221.

BERNSTEIN, B. Clase y pedagogías visibles e invisibles. En: GIMENO, J.; PEREZ, A. (Comp.): **La enseñanza: Su teoría y su práctica**. Madrid. Akal, p. 54-72, 1983.

BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madri: Akal, 1977.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Código e Controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do Ensino Médio Profissional no Brasil atual. **Revista RBBA** – ISSN 23161205 – Vitória da Conquista. v. 5, n. 1 e 2, p. 87-100, jul./2016.

BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal. In: WELLER, W.; GAUCHE, R. (Org.). **Ensino médio em debate: currículo, avaliação e formação integral**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 57-93.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio** (2000).

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 5/2011**, aprovado em 04 de maio de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRUNER, J. **Acts of Meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto Ed., 1995.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos**. Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001

CAPRA, F. **Sabedoria Incomum**. São Paulo: Cultrix, 1998.

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

- CARDOSO, A. P. **Educação e Inovação**. 1997. Disponível em <http://ipv.pt.millennium/pce6_apc.htm> Acesso em: 24 abr. 2017.
- CARDOSO, C. Comunicação para Inovação. In: **Bahia Indústria**. Ano XVII, N. 187, Agosto 2007. Salvador: FIEB.
- CARDOSO, F. et al. Interdisciplinaridade: fatos a considerar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, Ponta Grossa, v.1, n.1, 22 – 37, jan./abr. 2008.
- CATTANI, A. D. (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico** – Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- COOPER, M. **The study of professionalism in teaching**. New York: Comunicação apresentada na Conferência Anual da AERA (American Educational Research Association), 1982.
- CORÔA, M. L. M. S. Língua e Linguagem: atravessando fronteiras do currículo. In: WELLER, W.; GAUCHE, R. (Orgs.). **Ensino Médio em debate: currículo, avaliação e formação integral**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 119-133, 2017.
- CORREIA, J. A. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**. 2.ed. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA, 1991. (Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino).
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Global, 2006.
- CROS, F. **L'innovation à l'école: forces et illusions**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- CUNHA, M. I. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.
- CUNHA, M. I. Formação de professores e currículo no ensino superior. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A. e EVANGELISTA, M. O. **Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Ed. 2003.
- CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. – XIV ENDIPE. In: EGGERT, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**, Livro 01, p. 465-476 – Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24. ed.- Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- CUNHA, M. I. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**. Curitiba. Brasil. n. 57, p. 17-31 - jul./set. 2013.

CUNHA, M. I. da; AZEVEDO, M. A. de; VOLPATO, G.; ZANCHET, B. M. A.; RODRIGUES, H. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**/ Maria Isabel da Cunha, organizadora. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. 2. Ed. Campinas: Papirus, Ibepe, 2009.

CUNHA, M. D. L. **m-learning: Proposta de ambiente de aprendizagem por projetos baseada em metodologias colaborativas**. 2015. Dissertação (Mestrado – Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2015.

DAWBOR, L. O espaço do conhecimento. In: DAWBOR, L. **A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade**. Belo Horizonte: IPSO, 1993.

DELORY, M. C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGUI, M. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Tomo I. Natal: RDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012, p. 71-93.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Santillana. Madrid, 1988.

DISTRITO FEDERAL. **Lei 4.131, de 02 de maio de 2008**. Em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/57621/Lei_4131_02_05_2008.pdf

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: Ensino Médio. Brasília: SEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Censo Escolar 2017. Brasília: SEEDF, 2017. Disponível em: http://www.cre.se.df/ascom/documentos/censo/censo_2017_final.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.

DRUCK, I. F. Currículo Integrado voltado à formação humana integral no Ensino Médio: reflexões sobre o papel da matemática. In: WELLER, W.; GAUCHE, R. (Orgs.). **Ensino Médio em debate: currículo, avaliação e formação integral**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 135-165.

DRUCKER, P. F. The discipline of innovation. **Harvard Business Review**, v. 63, n. 3, p. 67-72, 1985.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. La innovación y la organización escolar, en Roberto Pascual (140oord.), **La gestión educativa ante la innovación y el cambio**. Madrid, Narcea.1998.

FALCÃO, A. B. de F. **Interações entre professores e alunos em situações de ensino-aprendizagem mediadas por NTICE: Retratos do Projeto UCA no Distrito Federal (DF)**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

FARIAS, I. M. S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Isabel Maria Sabino de Farias – Brasília: Liber Livro, 2006. 216p.

FERNANDES, C. M. B. Sala de aula universitária. Ruptura, memória e territorialidade. In: LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. e S. (Orgs.). **Inovação e Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 97-119, 2011.

FERNANDES, F. C. Apresentação. In: **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, 2004.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol. 23, n. 79, pp. 257-272. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

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

FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

FIGUEIREDO, K. de J. A. A. **Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI: o que revelam as intenções de melhoria do Ensino Médio no Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2015.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa: Coleção pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, P. D. Gênese e precursores do desenvolvimento no Brasil. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2004.

FORSTER, M. M. dos S.; FAGUNDES, M. C. V. Inovações educativas na sala universitária: ruptura paradigmática/resistência ao ethos regulatório?. In: OLIVEIRA, J. F. de; MANCEBO, D. (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 59-71.

FRANCO, R. da S.; MARRANGHELLO, G. F.; ROCHA, F. S. da. Medindo a aceleração de um elevador. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 38, n. 1, p. 1308-1 a 1308-4, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como política de liberdade**. São Paulo, 2011.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 119, p. 379-404, 2012;

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FULLAN, M. **O Significado da Mudança Educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. O Processo de Socialização Profissional dos Professores do Ensino Fundamental. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, p. 13-24, 2012.

GALINO, L. **Dicionário de Sociologia**. Tradução José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2005.

GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez/ Autores Associados. 1980.

GARCIA, W. E; FARIAS, I. M. S.; Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica. **O público e o privado**, n. 5, janeiro/junho, 2005.

GARCIA, M. M. A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, ISSN 1413-2478, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, J. S.; HERNANDEZ, F. In: VAN ZANTEN, A.(Org.). **Dicionário de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GILLERAN, A. Práticas inovadoras em escolas europeias. In: SANCHO, J.M. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 85-109.

GOLDBERG, M. A. A. **Inovação Educacional**: a saga de sua definição. In: Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, p. 183-234, 1980a.

GOLDBERG, M. A. A. **Inovação Educacional**: grandezas e misérias da ideologia. In: Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, p. 235-264, 1980b.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 23-36, jan./abr., 2009.

GOODSON, I. F.; GOOD, T. L.; BIDDLE, B. J. (Eds.). **La enseñanza y los profesores III, La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2000.

GOODSON, I. F. **50 grandes educadores modernos**: de Piaget a Paulo Freire. [Coordenadora] Joy A. Palmer. São Paulo: Contexto, 2006.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A.; HUBERMAN, M.; HOLLY, M. L.; MOITA, M. da C.; GONÇALVES, J. A. M.; FONTOURA M. M.; BEM-PERETZ, M. **Vidas de Professores**. Org. de Antônio Nóvoa. Porto Editora: Porto – Portugal, p. 63-78, 2007.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teorias e história. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GRUNDY, S. (1987), **Curriculum**: Product or práxis. Londres. The Falmer Press. (Trad. cast.: Producto o práxis del curriculum. Madrid. Morata. 1991.)

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Cambian los tempos, cambia el profesorado. Morata. Madrid, 1996.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo do problema da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

HUBERMAN, M. **Le cycle de vie professionnelles des enseignants secondaires**. Genève: F.P.S.E. / Université de Genève. 1987.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A.; GOODSON, I.; HOLLY, M. L.; MOITA, M. C.; GONÇALVES, J. A. M.; FONTOURA M. M.; BEN-PERETZ, M. **Vidas de Professores**. Org. de Antônio Nóvoa. Porto Editora: Porto – Portugal, p. 31-62, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. Trad. Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: JAUSS, H. R. et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da

recepção. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JORGE, L. **Inovação curricular: além da mudança dos conteúdos**. Piracicaba: Editora Unimep, 1993.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G.; (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Papirus Educação).

KNEUBIL, F. B. Explorando o CERN na física do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 35, n. 2, 2013. Em: www.sbfisica.org.br

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1991.

KUENZER, A. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 15-39, 2000. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2000.

LARA, G. J. **...a gente não quer só comida...: estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013

LEITE, D. et al. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade. In: LEITE, D. (Org.). **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRS, 1999. p. 63-78.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. S. (Org.). **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. 256 p.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, p. 389-403, 2002.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumo? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio /jun. /jul. /ago., 2004.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 39, p. 7-23, 2013b.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. In: WELLER, W.; GAUCHE, R. (ORGS.). **Ensino Médio em debate: currículo, avaliação e formação integral**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 25-55, 2017.

LOPES, A. H. R. G de P. **O olhar do aluno mediado pelas tecnologias digitais: o youtube e a (re)definição da relação pedagógica**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

LOPES, F. R. F. **Software educativo, lúdico e interativo, como recurso didático em apoio à construção do conceito de número por crianças em processo de alfabetização matemática**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2015.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LUCARELLI, E. Como enseñar en la universidad: el desafío de un campo en construcción. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. XIV ENDIPE. Livro 01. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2008, p. 121-134.

MACHADO, L. C. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Revista do Centro de Educação**, v. 41, n. 2, p. 297-309, maio/ago., 2016.

MACHADO, L. R. S. A institucionalização da lógica da competição no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, Editora da Unicamp, v. 13, n. 37, p. 92-110, jan./abr., 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, T. R. P. **Por um ensino com graça: literatura e humor na sala de aula**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.

MASETTO, M. T. Inovação na Educação Superior. **Revista Interface-Comunicação, Saúde Educação**, v. 8, n. 14, set. 2003-fev. 2004.

MASETTO, M. T. (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

McNEIL, L. Defensive teaching and classroom control. In: APPLE, M.; WEIS, L. (Ed.), **Ideology and practice in schooling**. Filadelfia. Temple University Press. Pgs. 114-142, 1983.

MENDES, G. S. C. V. Avaliação institucional na escola pública: construções possíveis à contrarregulação. In: FREITAS, L. C. et al. **Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate**. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

MENDES, G. S. C. V.; SORDI, M. R. L. A avaliação formativa como estratégia de luta em prol da qualidade social da escola de ensino médio. In: WELLER, W.; GAUCHE, R. (Org.). **Ensino Médio em debate: currículo, avaliação e formação integral**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 95-115, 2017.

MENDONÇA, P. V. da C. F. **Treinamento de criatividade com professores: efeitos na criatividade e no rendimento escolar de alunos com e sem transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. 2012. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MIRANDA, T. C. R. **O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático**. 2017. Dissertação (Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação) – Universidade de Brasília, 2017.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

MORAES, R. de A. Banco Mundial, formação de professores e informática na educação. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 99-112, jan./jun. 2001.

MORAES, M. C. **Paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F. B. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para uma discussão. In: MORAES, M. C. et al. (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Editora Porto, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, A. F. B. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORIN, E. (Ed.): **Ciência com Consciência**. Editora Europa - América, Portugal, 1982.

NELSON, M. Using Oral Case Histories to Reconstruct the Experiences of Women Teachers in Vermont, 1900-1950. In: **Studying Teacher's Lives** [Ivor F. Goodson, ed.]. London: Routledge, pp. 167-186, 1992.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYI, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.** [online]. 1999, vol.25, n.1, pp. 11-20. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>.> Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/administracao/afinal-o-que-e-inovacao/56629>. Acesso em: 17 abr. 2017.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Org. de Antônio Nóvoa. Porto Editora: Porto – Portugal, 2007.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLÁRIA, V. **Ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular**. 2017. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2017.

ORTIZ RODRIGUEZ, M. D. **A música no “Espaço da Aula” no Portal do Professor de 2008-2014: as aulas para o Ensino Médio**. 2014. Dissertação (mestrado em Música) – Universidade de Brasília, 2014

PACHECO, J. A. **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Editora Porto, 2000.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, D. R. M.; CÉSAR, D. R. Inovação e abertura no discurso das práticas pedagógicas. **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba, S.P. , v. 21, n. 2, p. 619-636, julh./2016.

PEREIRA, E. M. A.; CARNEIRO, A. M.; GONÇALVES, M. L. Inovação e avaliação na cultura do ensino superior brasileiro: formação geral interdisciplinar. **Revista Avaliação**; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 717-739, nov. 2015.

PEREIRA, V. O. **Ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular**. 2017. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação, UnB, 2017.

PIMENTA, S. G. Itinerário teórico/metodológico de uma pesquisadora. In: PIMENTA, S. G. **Professores, Pesquisa e Didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor – Pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, v. 5, n. 1, p. 09-22, jan./abr. 2005. Disponível em:
><https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/802/654>> Acesso em: 28 nov. 2018.

PINA et al. Adoção de M-Learning no Ensino Superior: o ponto de vista dos professores. **REAd**, Porto Alegre, v. 84, n. 2, p. 279-306, maio/agosto 2016.

POPKEWITZ, T. **Reforma Educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRETTO, N. de L. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. **Revista do PPGE UNOCHAPECÓ**, v. 5, n. 11, p. 65-84, jul./ dez. 2003. Disponível em:
<<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/227/showToc>>. Acesso em: 21 nov. 2018

PRICK, L. **Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers**. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam, 1986.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

QUINTANILHA, L. F. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionada à geração - Z. **Educar em Revista**. Curitiba. Brasil. n. 65, p. 249-263, jul./set. 2017.

RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, B. D. de S. S. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei n. 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. **EDUCERE**, ISSN 2176-1396, p. 18284-18300, 2017. Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017_11975.pdf>

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olhos d'Água, 2000.

RIBEIRO, O. M. Alguns aspectos do ensino de gramática na escola: uma proposta de reflexão. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 219-233, jan./jun. 2005.

RICOUER, P. The Narrative Function. In: MITCHELL, W. J. T. (Org.). **On Narrative**. Chicago, IL: Chicago University Press, p. 167-185, 1980.

RICOY, M. C.; COUTO, M. J. V. S. As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade. **Rev. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 897-912, out./dez., 2014.

- ROGERS, E. M. **Diffusion of Innovations**. 5. Ed. New York: Free Press, 2003.
- ROUXEL A. Aspectos metodológicos do Ensino de Literatura. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROUXEL. A.; LANGLADE, G.; et al. (Org.). **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ed. Morata, 1996.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, A. F. **Kurosawa desvela la degradación estilística del telecine actual**. El País, Sevilla, 15 maio, p. 40, 1993.
- SANTOS, M. J. D. dos. **A cor do êxtase: uma experiência de leitura com poemas de Manoel de Barros**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, 2014.
- SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, p. 15-29, 1980.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SCHON, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992
- SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

- SCHUMPETER, J. A. **A Teoria do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e ciclo econômico**. Tradução Maria Silvia Possas. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- SCHUTZE, F. **Die Technik des Narrativen Interviews in Interaktions-feldstudien – Dargestellt an Einem Projekt zur Erforschung von Kommunalem Machstrukturen**. Unpublished manuscript, University of Bielefeld, Department of Sociology, 1977.
- SEBARROJA, J. C. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: ARTMED, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).
- SENGE, P. Conduzindo organizações voltadas para o aprendizado: o poderoso e o invisível. In: HESSEMBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. (Orgs.). **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, p. 121-5, 1996.
- SEVERINO, A. J. **Ensino de Metodologia na pesquisa científica: justificativa, fundamentação e estratégias**. Fortaleza, Universidade de Fortaleza, 1999.
- SILVA, F. T.; VASCONCELOS, L.; CASAGRANDE, R. C. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História: reflexões docentes. **Periódico Científico Projeção e Docência**, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projacao3/article/view/674>.
- SILVA, F. T. **O ensino de história no currículo de cursos de Pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOUSA, J. C. **Processo de inovação na gestão de sistemas de educação a distância: estudo de casos na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal**. 2012. Tese (Doutorado) FACE – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- SOUZA, L. de L.; TEIXEIRA, L.C.T.; CARMINATI, C.J. Um computador por aluno: um dos ícones da modernização da escola brasileira na segunda década do século XXI. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 31, n. 03, p. 379-404, jul./set. 2015.
- SOUSA SANTOS, B. de. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73, p. 209-244, dez., 2000.

TARDIF, M. **Ambiguidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério**. Texto Digitado, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TOMAZ, R. A. F. **O ensino religioso na educação integral: inovação ou repetição?** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TORALES, M. A. Entre Kronos e Kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012. Editora UFPR.

TRINDADE, R. Os benefícios da utilização das TIC no Ensino Superior: a perspectiva discente na E-Learning. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 211-233, 2014. Editora UFPR.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Edit. UFPR.

VALENTE RODRIGUES, D. **Transiarte: A arte da transição**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VAN de VEN, A. H.; ENGLEMAN, R. M. Central problems in managing corporate innovation and entrepreneurship. **Corporate Entrepreneurship**, v. 7, p. 47-72, 2004.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. **CEDES** [online], v. 23, n. 61, pp. 267-281, 2003. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-3262003006100002>. Acesso em: 26 jun. 2018.

WANDERLEY, L. E. W. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, p. 30-54, 1980.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154.

WEREBE, M. J. Alcance e limitações da inovação educacional. In: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil** (Org.). São Paulo: Cortez/Autores Associados, p. 244-264, 1980.

YOUNG, M. An approach to study of curricula as socially organized knowledge. In: YOUNG, M. (Ed.). **Knowledge and control**. Londres. Collier Macmillan. 6 impresión. Págs. 19-46, 1980.

YOUNG, M. **The curriculum of the future**. London: Falmer, 1998.

YOUNG, M. **O currículo do futuro: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>

ZABALZA BERAZA, M. A. **Innovación y cambio en las instituciones educativas**. / Miguel A. Zabalza Beraza y Maria Ainhoa Zabalza Cerdeiriña. 1. ed. 1. Reimp. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2014.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, 2005.

APÊNDICE A – Roteiro para a Análise Documental

Objetivos:

- Identificar professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio cuja prática pedagógica é reconhecida pela UNIEB como experiência inovadora;
- Investigar junto a esses professores quais referenciais teóricos e metodológicos mobilizam para exercerem práticas pedagógicas inovadoras;
- Identificar quais concepções esses docentes possuem acerca da inovação.

Documentos:

- Art. 26 da LDB 9.394/96;
- Lei de Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017;
- Currículo em Movimento do DF;
- DCNEM – Resolução CNE/CEB n.2/2012.

Eixos de Análise:

- Inovação curricular;
- Ensino de Língua Portuguesa;
- Ensino Médio no Distrito Federal.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Grupo de Pesquisa: Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas

Orientadora: Professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O/A senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Experiências curriculares inovadoras e suas repercussões no trabalho docente em Língua Portuguesa no Ensino Médio”.

A dissertação será defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – PPGE da Universidade de Brasília – UnB, na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA e Eixo de Interesse: Currículo e Formação de Profissionais da Educação.

A pesquisa tem por objetivo compreender a dinâmica de experiências curriculares inovadoras da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

Conhecendo o objeto da pesquisa acima descrito, concordo em participar voluntariamente da entrevista, podendo, entretanto, desistir desta a qualquer momento, com a garantia de que terei meu nome preservado, caso deseje, e sobretudo fico resguardado de que nenhum material que revele minha identidade seja divulgado, sem minha autorização.

A pesquisadora responsável estará à disposição a quaisquer esclarecimentos antes, durante e depois da entrevista.

Dados do(a) Participante

Nome: _____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Pesquisadora responsável: Ana Cristina Vieira Lopes Romeiro

Instituição procedente da pesquisadora: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Telefone: (61) 3307-2123

Brasília, _____ de _____ de 2018.

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista Narrativa

- Data e local da entrevista: _____

Objetivos:

- Investigar os referenciais teóricos e metodológicos mobilizados pelos docentes inovadores de Língua Portuguesa e quais concepções têm sobre a inovação.

Questões:

- Informar brevemente sobre o objeto de pesquisa e o objetivo da entrevista.

1. Você se considera um(a) professor(a) inovador(a)? Por quê?

2. O que você entende por inovação em educação?

3. Quais atividades você realiza que considera inovadoras?

4. Você já buscou formação nessa área? Se sim, descreva.

5. Em que aspectos as atividades inovadoras que realizou interferiram em sua prática de ensino?

6. Durante o planejamento destas atividades inovadoras, você se baseou em algum autor, teórico, antigo professor ou algum método de ensino?

7. Como você acha que o professor pode resolver a dualidade entre o tempo cronológico (tempo de Kronos) e o tempo de qualidade (tempo de Kairós) em relação ao currículo do Ensino Médio?

- Agradecimento pela valiosa colaboração.

Dados de Identificação

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Cargo/Função: _____

Formação: _____