



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA ROSA ALVES BORGES

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE PROTAGONISMO ESTUDANTIL  
NA PRÁXIS DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E  
SUAS TECNOLOGIAS

Uberlândia, MG  
2025

JULIANA ROSA ALVES BORGES

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE PROTAGONISMO ESTUDANTIL  
NA PRÁXIS DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E  
SUAS TECNOLOGIAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Educação da Universidade Federal de Uberlândia,  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação em Ciências e  
Matemática

Orientador: Prof. Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra

Uberlândia, MG  
2025

**Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

B732	Borges, Juliana Rosa Alves, 1976-
2025	Representações sociais sobre protagonismo estudantil na práxis de professores(as) de ciências da natureza e suas tecnologias. [recurso eletrônico] / Juliana Rosa Alves Borges. - 2025.
<p>Orientador: Sandro Rogério Vargas Ustra. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.20">http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.20</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p>	
<p>1. Educação. I. Ustra, Sandro Rogério Vargas, 1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p>	
CDU: 37	

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 02/2025/433, PPGED				
Data:	Vinte e um de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	8h	Hora de encerramento:	12h10min
Matrícula do Discente:	12113EDU018				
Nome do Discente:	JULIANA ROSA ALVES BORGES				
Título do Trabalho:	"Representações sociais sobre protagonismo estudantil na práxis de professores(as) de Ciências da Natureza e suas Tecnologias"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Educação em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Apoio à prática pedagógica do professor de Ciências/Física"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/sandro-rogerio-vargas-ustra>) da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Daniel Fernando Bovolenta Ovigli - UFTM; Jaime José Zanolla - UFNT; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU; Fernanda Monteiro Rigue - UFU e Sandro Rogério Vargas Ustra - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Rogerio Vargas Ustra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/02/2025, às 12:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **DANIEL FERNANDO BOVOLENTA OVIGLI, Usuário Externo**, em 21/02/2025, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/02/2025, às 14:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Monteiro Rigue, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/02/2025, às 13:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jaime José Zanolla, Usuário Externo**, em 24/02/2025, às 15:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6115199** e o código CRC **6CEFF5FA**.

Às minhas filhas Laís e Lívia.

## AGRADECIMENTOS

Ninguém vence sozinho(a). Se hoje tenho a oportunidade de redigir essas palavras é porque Deus em sua infinita bondade colocou em meu caminho pessoas que me assistiram até aqui. Tudo que tenho e tudo que sou vem Dele.

Agradeço ao professor Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra pelo convívio e amizade, tão valiosos neste percurso (do mestrado e doutorado). Sua orientação me permitiu construir aprendizados que levarei para a vida. Obrigada pela dedicação e parceria. Pelas ideias, perguntas, entusiasmo, compreensão, apoio e estímulo nos momentos difíceis. Tenho em você o modelo de profissional que almejo ser um dia.

Ao meu esposo Rildo, pela cumplicidade diária. Sou grata por sua resiliência e por acreditar em mim quando minhas forças esmoreciam. Companheiro de viagens periódicas para Uberlândia e congressos, seu amor e auxílio incansáveis permitiram que alcançássemos o prêmio.

Às minhas filhas, Laís e Lívia, que são a fonte da minha inspiração, pela ternura e companhia. Vocês me motivam a alçar voos altos.

Aos meus pais, Nilton e Alvani, pelo colo, conselhos e encorajamento constantes.

À minha madrinha Beni pelo acolhimento incondicional.

Aos demais familiares pela torcida e incentivo.

Às minhas cunhadas e amigas, Suzele e Janete, pelo auxílio na formatação e correção ortográfica do texto da tese, pelas orações e palavras de ânimo.

Aos(as) amigos(as) e participantes da pesquisa por disporem seu tempo para estudarmos, debatermos e buscarmos juntos soluções para a realidade que enfrentamos hoje na Educação Básica brasileira. Por partilharem seus posicionamentos e pela parceria cotidiana que torna a docência mais leve.

Aos gestores da EEJB por permitirem que a pesquisa se desenvolvesse na instituição. Obrigada pela confiança em mim depositada, pela conduta de amparo aos(as) docentes que buscam formação continuada.

Ao professor Jaime José Zanolla, do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, e à professora Fernanda Monteiro Rigue, do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, pela importante colaboração na qualificação do projeto, relevante para a finalização deste trabalho.

Aos(as) colegas do Grupo de Pesquisa na Formação de Professores de Física (GPFPPF-UFU), coordenado pelo professor Dr. Sandro, pelos diálogos enriquecedores, pela troca de experiências.

Aos(as) amigos(as) Aline, Heloísa, Sandra, Cinara, Jorge, Nathy, Tatiane, Adriana e Josely pelo auxílio mútuo durante a pós-graduação.

Ao professor Dr. Guilherme Saramago de Oliveira e demais professores(as) do PPGED/UFU que estiveram presentes na minha trajetória e contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos funcionários James e Ali pela gentileza e alto astral contagiantes, pela presteza em atender prontamente as demandas documentais concedendo o suporte e a segurança necessária aos(as) estudantes.

Ao PPGED/UFU pelo suporte técnico durante o curso.

Aos(as) professores(as) Daniel Fernando Bovolenta Ovigli, Jaime José Zanolla, Fernanda Duarte Araújo Silva, Fernanda Monteiro Rigue, pela leitura e avaliação do texto da tese e pelos questionamentos e reflexões ao longo da sessão de defesa.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para o fechamento deste ciclo.

*Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta constante viagem ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina.*

— Paulo Freire, 1982, p.101

## RESUMO

Neste estudo defendemos o protagonismo estudantil como forma de superação às imposições do sistema neoliberal. A priori pode parecer contraditório, já que o termo tem origem nos textos produzidos por organismos internacionais. Porém, nossa resistência se manifesta na busca de novos sentidos teóricos e práticos; oportunos na semeadura de um projeto pedagógico de caráter participativo (desde a elaboração até a avaliação dos resultados); bem como no resgate da docência também cativa e esvaziada de sua essência. Acreditamos em um protagonismo que proporcione emancipação juvenil e não a limitação a questões de ordem financeira ou social. O problema que nos motivou relaciona-se à falta de autonomia de professores(as) e estudantes no processo educativo. O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar as representações sociais (RS) de professores(as) da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) sobre o protagonismo do(a) estudante, desafios e possibilidades para seu desenvolvimento e as principais implicações em suas práticas pedagógicas. A metodologia é de natureza qualitativa, com delineamento de pesquisa participante. Os dados foram construídos por intermédio de um questionário que compõe o diagnóstico inicial e a organização de um grupo focal para aprofundamento das investigações. Utilizamos o diário da prática pedagógica (DPP) como fonte de dados e guia para as investigações. As análises ocorreram com o auxílio da Teoria das Representações Sociais (TRS) e da Análise de Conteúdo (AC), visto que ambas se dedicam ao estudo dos processos de comunicação apresentando completividade e contribuindo para a consistência dos produtos. A triangulação dos dados permitiu apreensão da realidade sob diferentes ângulos. Reconhecemos o caráter interdisciplinar do protagonismo e inferimos que este é um dos aspectos dificultadores do seu desenvolvimento, pois se relaciona a inexistência de um trabalho capaz de contemplar esta perspectiva. Ressaltamos a importância das micropolíticas na constituição de espaços reais para a construção de projetos pedagógicos coletivos e interdisciplinares dentro da escola. Percebemos que o protagonismo estudantil sofre atenuações e na docência, de forma implícita, ele é censurado. O(a) professor(a) “eficiente” para o sistema de ensino cumpre as solicitações da SEE/MG, executa os planos estabelecidos e transmite os conhecimentos necessários para que os(as) alunos(as) consigam êxito nas avaliações externas. As RS conduzem a práxis dos(as) professores(as), logo ganham materialidade. Embora haja a constatação de resistência dos(as) participantes, concluímos que suas RS sobre protagonismo estudantil não se distanciam dos parâmetros estabelecidos pela BNCC. As interações no campo de estudo proporcionaram a identificação de diferentes níveis de protagonismo na práxis pedagógica: os mais recorrentes são os protagonismos frequente e surpreendente, e os eventuais são os protagonismos insistente e transcendente. O protagonismo estudantil sofre influência de diversos fatores, no entanto, enxergamos a possibilidade de aumentar sua frequência e elevar progressivamente seu nível tendo como suporte a ação conjunta dos(as) professores(as), cujas forças também produzem realidades e desejos. Esperançamos que o tripé RS, práxis e currículo possa contribuir para o desenvolvimento do protagonismo transcendente no processo de ensino-aprendizagem. Nossos resultados são úteis a outros(as) professores(as) da Educação Básica que se encontram em contextos semelhantes para subsidiar reflexões com vistas ao aprimoramento de suas práxis pedagógicas. Ademais, estudos deste timbre favorecem a formação permanente de professores(as) da área de CNT.

**Palavras-chave:** Protagonismo estudantil, Práxis pedagógica, Representações Sociais, Ensino de Ciências da Natureza e suas tecnologias, Currículo.

## ABSTRACT

In this study, we uphold student protagonism as a way to overcome the impositions of the neoliberal system. At first, it may seem contradictory since the term originates from texts produced by international organizations. However, our resistance manifests itself in the search for new theoretical and practical meanings; prompt in the sowing of a pedagogical project of a participatory nature (from the elaboration to the evaluation of results); as well as in the rescue of teaching also captivating and emptied of its essence. We believe in a protagonism that provides youth emancipation and not limitation to financial or social issues. The problem that motivated us is related to the lack of autonomy of teachers and students in the educational process. The general objective of the research is to identify and analyze the social representations (SR) of teachers in the area of Natural Sciences and their Technologies (CNT) about student protagonism, challenges for their development and the main implications for their pedagogical practices. The methodology is qualitative in nature, with a participatory research design. Data were collected through the development of a questionnaire that comprised the initial diagnosis and the organization of a focus group for in-depth investigations. We used the pedagogical practice diary (DPP) as a data source and guide for the investigations. The analyses were carried out with the help of the Theory of Social Representations (TRS) and Content Analysis (CA), since both are dedicated to the study of communication processes, presenting completeness and contributing to the consistency of the products. The triangulation of the data allowed us to understand the reality from different angles. We recognize the interdisciplinary nature of protagonism and infer that this is one of the aspects that hinders its development, since it is related to the lack of work that contemplates this perspective. We emphasize the importance of micropolicies in the constitution of real spaces for the construction of collective and interdisciplinary pedagogical projects within the school. We perceive that student protagonism suffers devitalization and in teaching, implicitly, it is censored. The “efficient” teacher complies with the requests of the SEE/MG, executes the established plans and transmits the necessary knowledge for students to succeed in external assessments. The SRs guide the teachers' praxis and therefore gain materiality. Although there was resistance on the part of the participants, we concluded that their SRs on student protagonism did not stray from the parameters established by the BNCC. The interactions in the field of study allowed us to identify different levels of protagonism in teaching praxis. Namely, the most recurrent ones are frequent and surprising protagonism, and the occasional ones are insistent and transcendent protagonism. We hope that the tripod of SR, praxis and curriculum can contribute to the development of ultimate protagonism in the teaching and learning process. Our results are useful to other Basic Education teachers who find themselves in similar contexts to support reflections aimed at improving their pedagogical praxis. Furthermore, studies of this nature favor the ongoing training of teachers in the area of CNT.

**Keywords:** Student protagonism, Pedagogical Praxis, Social Representations, Teaching Natural Sciences and their technologies, Curriculum.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AC</b>	Análise de Conteúdo
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>ANPAE</b>	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>ASB</b>	Assistentes de Serviços Gerais
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BNCFP</b>	Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CHSA</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNT</b>	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
<b>CNTE</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
<b>CP</b>	Conselho Pleno
<b>CRMG</b>	Curriculum Referência de Minas Gerais
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DPP</b>	Diário da Prática Pedagógica
<b>EEJB</b>	Escola Estadual “Juventude Brilhante”
<b>EI</b>	Ensino por Investigação
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FORUMDIR</b>	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>JEMG</b>	Jogos Estudantis de Minas Gerais
<b>LC</b>	Letramento Científico
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LGG</b>	Linguagens e suas Tecnologias

<b>LLECE</b>	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
<b>MBA</b>	Master in Business Administration
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura.
<b>MG</b>	Minas Gerais
<b>MOBFOG</b>	Mostra Brasileira de Foguetes
<b>MP</b>	Medida Provisória
<b>NAE</b>	Núcleo de Atendimento Especializado
<b>NEM</b>	Novo Ensino Médio
<b>OBA</b>	Olímpiada Brasileira de Astronomia e Astronáutica
<b>OBMEP</b>	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos.
<b>OME</b>	Ordem Média de Evocação
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PA</b>	Pesquisa-Ação
<b>PET</b>	Planos de Estudos Tutorados
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PP</b>	Pesquisa Participante
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PREAL</b>	Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
<b>REANP</b>	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
<b>RS</b>	Representações Sociais
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEE/MG</b>	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
<b>SRE</b>	Superintendência Regional de Ensino
<b>TALIS</b>	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
<b>TALP</b>	Técnica de Associação Livre de Palavras
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDAH</b>	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.
<b>TDC</b>	Textos de Divulgação Científica
<b>TRS</b>	Teoria das Representações Sociais
<b>UE</b>	União Européia

**UFU** Universidade Federal de Uberlândia  
**UNESCO** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1.</b> Quantitativo de competências e habilidades docentes na BNC - Formação .....	100
<b>Figura 2.</b> Meta E. E. “Juventude Brilhante” no Ideb em 2024 .....	134
<b>Figura 3.</b> Interdependência entre RS, práxis e currículo .....	247
<b>Figura 4.</b> Níveis de protagonismo estudantes.....	248

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1.</b> Protagonismo no Ensino Médio .....	50
<b>Gráfico 2.</b> Faixa etária dos(as) participantes .....	149
<b>Gráfico 3.</b> Tempo de carreira dos(as) participantes.....	151
<b>Gráfico 4.</b> Quantidade de aulas semanais por participante.....	153

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Competências e Habilidades Específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.....	46
<b>Quadro 2.</b> O protagonismo na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.....	60
<b>Quadro 3.</b> Detalhamento das competências específicas.....	101
<b>Quadro 4.</b> Projetos tradicionais na Escola Estadual “Juventude Brilhante” .....	134
<b>Quadro 5.</b> Organização do NEM para o ano de 2024 na Escola Estadual “Juventude Brilhante” .....	135
<b>Quadro 6.</b> Sistematização dos resultados da análise quanto ao destino de temas por componente curricular em cada volume .....	143
<b>Quadro 7.</b> Frequência das palavras evocadas e agrupadas.....	155
<b>Quadro 8.</b> Elementos das Representações Sociais sobre protagonismo .....	156
<b>Quadro 9.</b> Práxis docente – principais ações.....	159
<b>Quadro 10.</b> Contribuições do protagonismo para a formação e desenvolvimento do aluno.	166
<b>Quadro 11.</b> Subsídios utilizados no desenvolvimento do protagonismo .....	174
<b>Quadro 12.</b> Ambiente escolar.....	182
<b>Quadro 13.</b> Papel do professor .....	194
<b>Quadro 14.</b> Dificuldades enfrentadas pelo professor .....	203
<b>Quadro 15.</b> Síntese das Categorias .....	244
<b>Quadro 16.</b> Síntese do Grupo Focal .....	245

## SUMÁRIO

MEMORIAL .....	18
INTRODUÇÃO.....	27
1 – PRESSÕES NO CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS: CHOQUE DE REALIDADE.....	33
1.1 A instituição da BNCC para o Ensino Médio .....	34
1.2 O ensino de CNT com enfoque no desenvolvimento de competências .....	39
1.3 Concepções de Protagonismo Estudantil presentes no currículo nacional .....	55
1.4 Abordagens pedagógicas de metodologias favoráveis ao protagonismo estudantil na área de CNT conforme a BNCC .....	69
2 - DOCÊNCIA: PERCALÇOS E POSSIBILIDADES .....	82
2.1 A precarização do trabalho docente no Brasil .....	84
2.2 A BNC - Formação: um treino para o exercício da docência .....	96
2.3 Teoria, Prática, Práxis .....	107
2.4 Contribuições da Teoria das Representações Sociais .....	116
3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	121
4 – RESULTADOS E ANÁLISE.....	130
4.1 Caracterização do campo de estudo .....	130
4.2 Reflexões sobre as atribuições do livro didático de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no contexto de reforma curricular.....	137
4.3 Perfil dos participantes.....	148
4.4 Representações Sociais dos professores sobre protagonismo.....	154
4.5 O que dizem os(as) professores(as) sobre protagonismo? .....	158
5 – DIÁLOGOS FORMATIVOS COM OS(AS) PARTICIPANTES .....	217
5.1 Grupo Focal.....	217
5.2 Observações registradas no DPP.....	234
5.3 Triangulação de dados .....	243
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	252
REFERÊNCIAS .....	263
APÊNDICE 1 .....	297
Diagnóstico inicial - Questionário .....	297
APÊNDICE 2 .....	300
Aprofundamento do processo investigativo/Roteiro – Grupo Focal.....	300

## MEMORIAL

Minha trajetória como professora da Educação Básica teve início em 1999, quando me formei em Ciências Biológicas com licenciatura plena em Matemática na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patrocínio/MG. Na sequência, cursei uma pós-graduação em Matemática - Novas Abordagens na mesma instituição. Nesta época eu atuei como professora substituta em diversas escolas e disciplinas conforme surgiam as oportunidades, trabalhei também com aulas particulares. Embora fosse uma boa forma de começar a carreira, ambas situações eram incertas.

Em 2002, com minhas filhas pequenas, a ausência de estabilidade financeira começou a se configurar como um problema. Simultaneamente, aconteciam convites para que eu assumisse as aulas de Física na Escola Estadual “Juventude Brilhante” (EEJB), em virtude de na cidade de Coromandel não haver profissionais habilitados(as). Não obstante minha afinidade com a Física, me sentia entristecida com a hipótese de atuar fora da área de formação.

A docência para mim sempre foi como uma obra de arte, logo me empenhava para deixar minha marca. Meu objetivo era equilibrar teoria, prática, resolução de problemas. Além de cativar a curiosidade e interesse estudantil. Desde a primeira vez que estive à frente de uma turma, almejei ter os(as) estudantes como cúmplices e dou meu melhor para isso. Em algumas escolas que passei, minha conduta era questionada por fugir do método tradicional. Busco mesclar as aulas expositivas com atividades que incentivam a participação dos(as) estudantes. Movimento, barulho, organização diferente do espaço, euforia e diálogo para algumas pessoas soa como desordem, indisciplina e até desleixo.

Na EEJB me sentia acolhida de uma forma especial. Como fui aluna na instituição, quando iniciei na docência era muito agradável dividir o espaço da sala dos(as) professores(as) com aqueles(as) que me viram crescer e tanto me ensinaram. Não foram poucas as vezes que algum(a) deles(as) chegou até mim dizendo admirar o meu profissionalismo e se sentir orgulhoso(a) por perceber em mim o fruto de seu trabalho. Todas as gestões que passaram na escola desde que iniciei minha carreira davam asas para os meus sonhos e isso me estimulava mais ainda.

Em 2003, aceitei o desafio e assumi as aulas de Física. Eu estudava bastante, pesquisava metodologias diversas e utilizava alguns materiais do curso de Ciências Biológicas, no qual tive aulas de Física, Química, Biologia e Matemática durante os cinco

períodos da licenciatura curta. O balanço foi muito positivo, eu me apaixonei pela Física, consegui o almejado equilíbrio financeiro e sempre fui bem quista nas turmas em que trabalhava. Estudar para mim era um hobby e com o passar do tempo me tornei cada vez mais segura em relação à matéria.

Em 2011 fui aprovada em concurso público e me efetivei no cargo de Matemática, a partir daí permaneci nas aulas de Física porque eu realmente gostava muito. Meu desempenho sempre foi motivo de elogios. Em 2014, fui convidada a apresentar meu projeto “Física Vivencial” no MAGISTRA, Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores do estado de MG, no III Congresso de Práticas Educacionais: Novas formas de Ensinar e Aprender. Senti-me extremamente feliz por ser esta uma forma de reconhecimento do meu trabalho.

No mesmo ano, surgiu outro concurso que oferecia vagas para a disciplina de Física na escola que eu atuava. Ou seja, provavelmente algum(a) profissional graduado(a), de outra localidade, aprovado(a) assumiria as aulas em caráter efetivo. A equipe da escola me incentivou a fazer inscrição, em seus argumentos a prova seria uma autoavaliação para mim, independentemente do que viria depois. Conquanto, me propus a esse fim sem grandes esforços, já tinha o costume de me manter atualizada quanto à legislação vigente e o conteúdo era o meu cotidiano em sala de aula.

Para minha surpresa várias pessoas com graduação em Física foram reprovadas e eu fui qualificada. Mesmo estando feliz, não enxergava a chance de cursar outra graduação, visto que os custos seriam altos. Novamente amigos(as) me incentivaram a buscar uma solução, em virtude de eu possuir onze anos de contagem de tempo neste cargo. Todos(as) se mobilizaram em meu auxílio, buscando uma instituição de renome, cujo curso fosse reconhecido e tivesse uma nota boa no ENADE.

Assim teve início outra etapa da minha formação, o curso era semipresencial, na Faculdade da Grande Fortaleza/CE. As aulas EAD, as provas e a parte de laboratório foram realizadas no pólo em Brasília. Aproveitei algumas disciplinas já cursadas em oportunidades anteriores. Um curso extremamente prático, voltado para a reflexão constante acerca do ensino de Física, e com vistas a sanar a problemática enfrentada em muitos lugares em virtude da quase inexistência de profissionais preparados. Nesses moldes, só poderia ser ofertado a professores(as) com licenciaturas símeis, que já trabalhavam Física sem a devida formação, ou a bacharéis de áreas afins com interesse em ingressar na docência.

Além do custo financeiro, havia o investimento de tempo diário para estudo e ainda as viagens mensais. Devido o acréscimo nas despesas, eu não tinha opção de deixar um pouco

das aulas. Minhas filhas em idade escolar exigiam acompanhamento. Foram dois anos e meio de muita luta e várias renúncias mas, com o apoio do meu esposo, mais uma vez eu venci. Em 2017, ao ser convocada para tomar posse, já estava com o diploma em mãos.

Infelizmente, o que era para ser um momento festivo se tornou um pesadelo em minha vida. Fui humilhada em uma mesa repleta de pessoas desconhecidas, e a posse foi negada. Na minha mente tudo era confuso, eu não queria acreditar naquela realidade. Fui contratada durante onze anos para as mesmas aulas, sem ser licenciada. Aliás, nunca me solicitaram um diploma e em vários momentos fui aplaudida. E após ser a única aprovada em um concurso com elevado índice de reprovação e estar devidamente documentada, eles(as) não me aceitavam mais.

Quando retornei à escola com a novidade, a indignação foi geral. Procurei meus direitos e entrei com processos administrativo e judicial contra o estado de MG. Na sequência me demitiram das aulas por “justa causa” sob o argumento que eu havia apresentado meu diploma no ato da convocação, e se ele não era aceito para a posse também não poderia ser nessa situação. Eu atuava em Física e Matemática na mesma escola, destarte, ministrava as aulas de Matemática e ficava ociosa nos horários de Física. O detalhe é que não havia outro(a) professor(a) para assumir as turmas. Os(as) alunos(as) ficaram meses sem aulas de Física, isso causou muitos questionamentos e revolta. Porque eu estando na escola não poderia atendê-los(as)?

Os(as) próprios(as) estudantes organizaram um abaixo assinado reivindicando à SRE o meu retorno como docente de Física. Por falta de outra alternativa vinda da SEE/MG, retornei minhas atividades tendo o cargo de Física como uma extensão do meu cargo efetivo. Melhor dizendo, eu atendia à demanda, recebia pelas aulas, mas elas não geravam direitos trabalhistas em relação ao plano de carreira. Sujeitei-me em prol da luta estudantil, que me foi cara principalmente por dois aspectos. Primeiro, pela iniciativa de ir em busca dos seus direitos, lição à qual sempre prezei durante as aulas. Segundo pela minha valorização como pessoa e profissional por parte daqueles(as) que são a razão do meu esforço diário.

Em meio a esse turbilhão de emoções surgiu a possibilidade de participar do processo seletivo para o mestrado acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), para a turma de 2018. Precisando ocupar minha mente com algo grandioso e fértil, coloquei todas as minhas energias ali. E mais uma vez, fui agraciada. Sonhei, projetei, cresci e silenciei as más línguas que insistiam em me difamar na pequena cidade interiorana. Adotei a linha de pesquisa de “Educação em Ciências e Matemática” e cadastrei um projeto que harmonizava com meus interesses profissionais no ensino de Física.

Fui despertada para um mundo completamente inexistente para mim. Leituras densas e alheias a tudo que eu já havia vivenciado. Os(as) professores(as) sabiamente nos direcionavam a refletir acerca das influências dos diversos setores da sociedade na educação, e consequentemente também sobre nossa atuação nesse cenário. Assisti a palestras instigantes, participei de congressos regionais, nacionais e internacionais apresentando trabalhos e trocando experiências com outros(as) pesquisadores(as). Minhas reflexões sobre a práxis pedagógicas ganharam outra dimensão. No ano de 2018, meu foco foi a conclusão das disciplinas obrigatórias, conheci diferentes metodologias de pesquisa e a construção de dados. Entre seminários, leituras e resenhas, fui fortalecida teoricamente para a consolidação e execução do meu projeto.

As disciplinas cursadas com meu orientador, Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra, ampliaram meu olhar de pesquisadora. Refletimos sobre a qualidade epistemológica, ética e política, socialmente referenciadas na pesquisa qualitativa em educação, e ponderamos sobre a análise de dados neste contexto. Os estudos sobre a epistemologia da ciência abriram espaço para o debate e diferentes posicionamentos que me intrigavam e sempre provocavam um retorno à minha prática. Desta forma, a pesquisadora foi ganhando experiência e crescendo juntamente com a professora.

A participação ativa dos(as) estudantes durante as aulas continuou sendo alvo de meu interesse e produzimos estudos sobre “O desenvolvimento da argumentação no ensino de Física por investigação” (Borges, 2020). Os resultados alcançados me remeteram a um modelo de aula dialógica e o estabelecimento de parcerias com os(as) estudantes, de forma que estes(as) se sentissem corresponsáveis pelo seu sucesso na escola. Desde então busquei promover sua autonomia traçando rotas para o protagonismo no processo de aprendizagem. Realço que esse protagonismo que está no cerne da minha atenção suplanta aquele prescrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em julho de 2018 eu já tinha a decisão judicial favorável a mim, inclusive com o parecer unânime do CNE no que tange à esfera administrativa. Todos os recursos do estado de Minas foram indeferidos na primeira e segunda instâncias. Ainda assim, a SRE se recusava a cumprir a ordem do judiciário. Apenas em janeiro de 2019 tomei posse em caráter efetivo nas aulas de Física.

Minha pesquisa de mestrado se desenvolveu dentro do esperado, passei pelo comitê de ética e o engajamento estudantil superou minhas expectativas. A qualificação aconteceu no dia 26/09/2019 e foi como combustível para que eu finalizasse com êxito a dissertação. A

defesa deveria ter sido em fevereiro de 2020, mas, com o início da pandemia de COVID-19<sup>1</sup>, as defesas presenciais foram suspensas e levou um tempo para que voltassem a acontecer em outro formato. Assim ela ocorreu em 22/07/2020 virtualmente e contou com a participação de trinta e nove pessoas. Mais um ciclo fechado com sucesso apesar das dificuldades que são próprias desse processo de formação continuada.

Na escola o ano de 2020 foi indubitavelmente o mais desafiador da minha carreira. No estado de Minas Gerais, fundou-se o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), cuja defasagem de aprendizagem se tornou imensa. Amparada nas leituras de Paulo Freire, trago comigo uma convicção de educação humanizada, a qual me remete a uma relação de “gente com gente”, um aprendizado que se dá na interação com humanos(as), na troca de experiências e no diálogo. No REANP, essa relação foi prejudicada e vinculada ao acesso aos meios de comunicação, gerando a exclusão de muitos(as) alunos(as). A SEE/MG propôs como alternativa para aqueles(as) estudantes sem acesso à internet, a impressão e entrega dos Planos de Estudos Tutorados (PET) e a disponibilização de vídeo aulas pela Rede Minas. Mas eles(as) seriam todos(as) autodidatas? De onde surgiriam as respostas para problemáticas tão inéditas? Onde ficou o contato com o(a) professor(a) e colegas?

Na melhor das hipóteses, ficava a imaginar em que condições cada aluno(a) estava realizando suas atividades e/ou assistindo às aulas. Eu mesma não possuía ambiente adequado. Minha sala de aula ficava no intercâmbio entre a sala e a cozinha conforme o movimento da casa. Tornou-se difícil a concentração e manutenção de uma rotina de trabalho estando imersa em um local que me remetia também a outras funções. Pela troca esporádica

---

<sup>1</sup> Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara o advento do novo corona vírus uma emergência de saúde pública internacional. A infecção causada pelo SARS CoV-2 surgiu como a primeira grande pandemia do século XXI. Desde a sua identificação no final de 2019 na China até o momento atual, mais de 755 milhões de pessoas foram diagnosticadas com a doença e cerca de 6,8 milhões de mortes foram registradas em 231 países e territórios. (...) No Brasil, o Centro de Informações Estratégicas em Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde, que integra a Rede Nacional de Alerta e Resposta às Emergências em Saúde Pública, foi notificado dos primeiros casos suspeitos de COVID-19 em janeiro de 2020. A Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde declarou a COVID-19 como Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. A pandemia de COVID-19 configurou-se numa calamidade sem precedentes, cujos danos e efeitos ainda estão sendo estimados (Machado, *et al.* 2023, p. 2966). Em função da inexistência de medidas preventivas ou terapêuticas específicas para a COVID-19, e sua rápida taxa de transmissão e contaminação, a OMS recomendou aos governos a adoção de intervenções não farmacológicas, as quais incluem medidas de alcance individual (lavagem das mãos, uso de máscaras e restrição social), ambiental (limpeza rotineira de ambientes e superfícies) e comunitário (restrição ou proibição ao funcionamento de escolas e universidades, locais de convívio comunitário, transporte público, além de outros espaços onde pode haver aglomeração de pessoas). Entre todas, destaca-se a restrição social (Malta, *et. al.*, 2020, p. 2).

com as famílias dos(as) meus(minhas) alunos(as), ficou óbvio o despreparado emocional, cognitivo e mesmo a falta de suporte material para auxiliá-los(as).

Prevaleceu a indignação com o(a) professor(a), que também estava recebendo diversas cobranças, por exigir a apresentação de atividades ou participação nas aulas naquele momento. Infelizmente, para muitas famílias brasileiras a educação escolar dos(as) filhos(as) não é uma prioridade. Desse modo, o(a) aluno(a) ficava sem apoio, já que a equipe pedagógica não estava presente de forma física para prestar a assistência fundamental. Por conseguinte, apesar da negação social em relação ao papel dos(as) professores(as), ficou explícita sua importância e a certeza de que, mesmo em estágio tão avançado, a tecnologia jamais poderá nos substituir.

Se estudar era um hobby, se tornou um vício. Neste período eu me reinventei, elaborei materiais diferenciados e aprendi a ser uma professora virtual. Em muitos dias ficava das 7 às 17 horas falando em frente a uma tela sem ter certeza se alguém estava ouvindo e aproveitando. Afinal, não era justo exigir que a câmera dos(as) estudantes estivesse ligada se a minha não funcionava. Minhas filhas, ambas universitárias, dividiam comigo o mesmo notebook. Em nenhum instante o governo ofereceu auxílio tecnológico para os(as) docentes. O celular, que até então era um utensílio para finalidades pessoais, transformou-se em ferramenta de trabalho. No meu caso, ele foi inutilizado pela falta de memória capaz de suportar a quantidade de arquivos disponibilizados nas dezenas de grupos dos quais eu devia participar. Concomitantemente a isto, havia a doença, o medo, o luto, a crise econômica.

Pareceu politicamente correto propiciar ao(a) estudante da escola pública meios de prosseguimento de seus estudos. Por outro lado, assistimos à ampliação das desigualdades sociais. Tudo era sem sentido, um faz de conta interminável. Constantemente, havia relatos e desabafo de estudantes comprometidos(as) sem conseguir acompanhar e entender. Será que eu era a única a ouvir essas vozes? Minha concepção de educação não é convergente com esse ensino que sacrificou a família, deixou o(a) estudante com sabor de derrota e massacrou o(a) docente em suas inúmeras tentativas para viabilizar o inviável.

Interessante apontar que em algumas áreas do conhecimento os(as) estudantes se mostram mais dependentes dos(as) professores(as) no processo de aprendizagem. A exemplo da CNT, que pelo fato de usar uma linguagem muito específica a qual quase sempre foge do seu cotidiano, necessita de um letramento científico distante da realidade. E ainda de conter um elevado nível de abstração, exigindo perspicácia professoral na utilização de recursos didáticos que facilitem o entendimento e significação dos conceitos.

Embora estejamos nos referindo ao estado de Minas Gerais, por se tratar de nosso campo de atuação, sabemos que a situação se estendeu a toda a nação. A qualidade do ensino público brasileiro, a qual precisava ser melhorada, no período pós pandemia, abaixou seu nível de eficiência. Aprendizagem escolar em tempos de pandemia: utopia ou realidade? A justiça social foi exercida ao se alcançar uma pequena parcela da população que deveria ser contemplada? O que realmente foi essencial, em termos de aprendizagem, naquele momento trágico, para a formação cidadã do(a) aluno(a)?

Tais indagações, Paulo Freire também as faz:

[...] a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam a confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político. Freire (1992, p.97)

Neste ano, ainda realizei várias leituras e publicações e participei do processo seletivo para o doutorado em educação na UFU. Meus estudos e experiência profissional apontavam para uma gama de questões que mereciam atenção de pesquisadores(as) e docentes da Educação Básica no Brasil. A perspectiva de implantação do Novo Ensino Médio (NEM), coincidente com o retorno ao modelo presencial de ensino, seguramente não seria fácil. Aprovada, reiniciei na pós-graduação em 2021, tendo o prazer de contar novamente com a orientação do professor Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra.

Contudo, o isolamento social basilar naquele momento me levou a cursar todas as disciplinas obrigatórias e eletivas virtualmente. Fui subtraída do encontro presencial com os(as) colegas e professores(as), dos cafés na lanchonete durante os intervalos, das tardes na biblioteca, dos almoços no restaurante universitário e das conversas nas quais cada pós-graduando(a) falava da sua temática, suas dúvidas e experiências. Certamente essa troca poderia ocorrer virtualmente, mas o fato é que o contato via tecnologia é cansativo e, quando as aulas terminavam, todos(as) estavam exaustos(as). Por outro lado, participei de eventos online com custo bem menor e tive a oportunidade de estar em diversas bancas.

O ensino de CNT no âmbito do NEM se tornou um desafio ainda maior para os(as) professores(as). Destaco como aprofundamento do nível de dificuldade no processo de aprendizagem, o fato dos(as) estudantes ingressantes nessa nova modalidade serem oriundos(as) de um período pandêmico e terem permanecido praticamente dois anos no

sistema remoto. Ao realizar uma análise superficial da situação constatei que os(as) estudantes iniciantes do Ensino Médio em 2022 estiveram diariamente na escola até 2019, ou seja, concluíram o 7º ano no regime presencial. Então, em termos de desenvolvimento das habilidades e competências referentes ao 8º e 9º ano, muito ficou a desejar. Saliento que nas aulas de ciências do 9º ano realiza-se a introdução à Física e Química, componentes curriculares inéditos no Ensino Médio.

O retrato da situação quanto ao processo de ensino nos anos de 2020 e 2021 aponta que,

[...] o balanço sobre o modelo não é promissor. Isso porque o ensino à distância não contempla todos os alunos, principalmente aqueles que vivem em realidades econômicas mais carentes. Segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que 54% das famílias mineiras não possuem computador e 24,7% não têm acesso à internet. Dentre os 853 municípios de Minas Gerais, a Rede Minas está presente em apenas 200 (Marinho; Raimundo, 2021, p. 2).

No contexto de reforma curricular consecutivo à pandemia é que se desenvolveu minha pesquisa. A escola não era mais a mesma, embora todos(as) reconhecessem sua importância, muitos(as) temiam estar lá. As pessoas estavam fragilizadas, os relacionamentos estremecidos, o isolamento social transformou condutas, o convívio presencial causava insegurança. Alguns(as) estudantes praticavam automutilação, em casos extremos tentaram suicídio repetidas vezes, outros(as) apresentavam sintomas de violência familiar. O número de casos de adoecimento emocional na comunidade escolar era enorme. Os(as) professores(as) se equilibravam entre considerar e trabalhar essas questões e avançar no planejamento escolar. O objetivo era sanar o enfasamento e seguir o plano de curso associando aspectos pedagógicos e socioemocionais.

A reforma do Ensino Médio impactou no cotidiano escolar. Causou revolta nos(as) professores(as) que, por falta de alternativa, migraram da sua área de formação para os itinerários formativos e sacrificou sobremaneira os(as) estudantes que já sofriam com as consequências da pandemia. A falta de autonomia e o silenciamento dos(as) mais interessados(as) no processo de ensino-aprendizagem me levaram a optar pela pesquisa participante (PP). Na PP ocorre a intercessão do objeto de estudo com as vivências do(a) pesquisador(a). O estudo investigativo e a práxis caminham juntos, as vezes em plena harmonia ou causando conflitos intensos que provocam consternação e crescimento simultâneos, tanto para o(a) pesquisador(a) quanto para os(as) participantes que comungam do processo.

A despeito do projeto por mim idealizado no processo seletivo ter sido o mais bem classificado na linha de pesquisa, as alterações na carga horária das disciplinas e a enorme defasagem na aprendizagem dos(as) estudantes o tornou completamente inviável. As circunstâncias me conduziram ao encontro de um objeto não distante do que eu almejava anteriormente e possibilitou vislumbrar o protagonismo estudantil do ponto de vista docente. Dar voz aos(as) professores(as) neste momento histórico era uma questão de honra para mim. Creio que a denúncia assim como um projeto de sociedade igualitária são elementos essenciais à práxis.

É mister tudo isso passar pelo crivo minucioso do estudo e da pesquisa acerca da situação atual. Ou seja, é preciso conhecer para agir com perspicácia. Entendo que o conhecimento deve ser compartilhado, por isso, convidei a equipe de CNT da EEJB para participar comigo desta busca. Apostei nas micropolíticas como forma de transformação da realidade local. Meu olhar sempre esteve voltado para a participação estudantil no processo de ensino-aprendizagem, tendo em mente que a postura do(a) professor(a) é altamente categórica. Na formação estudantil para a cidadania, o exemplo preceptoral é mola da ação, confiamos na ação munida de reflexão.

O doutoramento foi uma experiência incrível, testei os meus limites físicos e emocionais, evolui e fui protagonista onde passei. A vida não para e neste período perdi duas amigas com as quais mantinha convívio diário, passei por uma depressão profunda, doença na família e muitas dificuldades no trabalho. Por outro lado, fui acolhida, cuidada pelos meus e apoiada cotidianamente. Confesso ter pensado em desistir. Ponderei que a ignorância pode ser uma benção. A obviedade de que o adoecimento também decorre do fato se ter uma convicção e ser pressionado(a) a seguir no caminho oposto. Creio nesta possível explicação para o que ocorre também com toda a classe de educadores(as) brasileiros(as).

Aprendi em uma proporção absurda, não apenas sobre o protagonismo estudantil, ou sobre a práxis pedagógica, mas sobre prioridades. Convido você a conhecer meus caminhos por intermédio da palavra repleta de imperfeição, contudo concedo a ti a oportunidade de interpretar e se colocar no universo que pertence ao coletivo de professores(as) deste país. Minha jornada não foi solitária, tive a companhia e orientação constante do professor Dr. Sandro. Espero que nossas reflexões possam estimular as suas e lançar sementes de um futuro melhor para a juventude brasileira e seus(suas) educadores(as).

## INTRODUÇÃO

A tese deste trabalho defende o protagonismo transcendente como forma de superação às imposições do sistema neoliberal. O problema o qual nos motivou relaciona-se à falta de autonomia de professores(as) e estudantes no processo educativo. Compreendemos que ela seja essencial para assegurar a aprendizagem significativa. Aliás, demanda da escola a concepção de que os(as) estudantes aprendem de formas diferentes e em tempos desiguais, em espaços para além da escola. Eles(as) exigem respostas particularizadas, diferentes maneiras de realizar e orientar o processo pedagógico.

Nosso pressuposto é o estado de descontentamento com a atual política governamental para a educação brasileira e a indignação com a desvalorização profissional daqueles(as) professores(as) brasileiros(as) que têm o intuito de oferecer uma educação de qualidade. Alinhamos nossos pensamentos aos de Gros (2018) ao tentar compreender, questionando a posição ética do sujeito político, a razão de ser tão simples concluir sobre o desalento da ordem do mundo globalizado, e ao mesmo tempo tão árduo desobedecer-lhe. Destarte, nosso foco aqui é o(a) professor(a). Acreditamos que a escuta, o reconhecimento das experiências pessoais e o estabelecimento de um ambiente para planejamento conjunto possam ser o limiar para o resgate da autonomia e dignidade docente.

O interesse pela temática tem sua gênese no campo de atuação da professora e pesquisadora que intenciona, juntamente com a equipe de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) da Escola Estadual “Juventude Brilhante” (nome fictício), repensar a práxis pedagógica perante a nova lógica profissional imposta pelos documentos oficiais. No âmbito da Linha de Pesquisa “Educação em Ciências e Matemática” do PPGED/UFU, este estudo está inserido e contempla a temática Formação (inicial e continuada) de professores(as), importante segmento de pesquisa que visa à produção de conhecimentos, envolvendo estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem e por meio destes, busca responder às singularidades inerentes à docência em uma perspectiva de crescimento profissional frente às demandas atuais.

Em relação ao Ensino Médio, última etapa da Educação Básica e também foco de nosso estudo, as diretrizes curriculares nacionais (DCN) de 2011 já sinalizavam a necessidade de recriar a escola a fim de incluir adolescentes, jovens e adultos(as) que possuem realidades e perspectivas diversas. O documento reconhece a incapacidade da instituição escolar para solucionar tantas adversidades e aponta como caminho a democratização da ciência, da tecnologia, da cultura e o acesso ao trabalho. Nossa juventude é diversa em relação aos

objetivos de vida e desigual em condições de acesso à educação. Por isso, outro fator que ganhou relevância foi a garantia da permanência do(a) estudante até o final da referida etapa.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que **garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização**, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 463, grifo nosso).

Com o intuito de fundar esta escola flexível é que foi idealizada a Lei nº 13.415/2017, a qual define um currículo para o Novo Ensino Médio (NEM) constituído de uma parte comum (BNCC: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas) e uma parte diversificada (Itinerários formativos nas áreas do conhecimento curricular ou formação técnica e profissional) que, em conformidade com as necessidades e possibilidades locais, foram organizados com diferentes contornos. O Ministério da Educação (MEC), na pessoa do ministro da educação, justifica a referida mudança.

O documento de Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC, assinado pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, justifica a necessidade da reforma nesta etapa da Educação Básica. Conforme o documento, um dos objetivos prioritários é melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações de aprendizagem do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É com base nisso que a nova proposta pretende justificar-se e também ante à necessidade de atender as orientações de organismos internacionais – a exemplo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O tópico 14 da Exposição de Motivos expressa a urgência de investimentos na educação tendo em vista a carência de trabalhadores qualificados para impulsionar o desenvolvimento econômico, preenchendo vagas no mercado de trabalho. Outrossim, na mesma Exposição de Motivos, o Ministério da Educação considera que o Ensino Médio não está cumprindo com o seu papel social instituído pela LDB em virtude da inexistência de diálogo entre currículo, alunos e setor produtivo (Schutz; Cossetin, 2019, p.210-211).

As lacunas na oferta do Ensino Médio brasileiro são históricas e notórias. Mesmo assim, a reforma atual aspira solucionar a problemática ignorando as causas dessas deficiências, que abrangem desde o sucateamento da escola pública e da debilidade da

formação docente, à desigualdade social, econômica e cultural dos(as) estudantes. Percebemos a necessidade urgente de discutir o projeto do governo brasileiro para a Educação Básica visando à reflexão e implementação de micropolíticas que possam sustentar a práxis libertadora e repercutir no acolhimento das reais carências estudantis.

Assim como Demo e Silva (2020), não temos a intenção de condescender ao neoliberalismo ou súplicas do positivismo revestido da psicologia burguesa. Queremos encontrar ocasiões as quais, em meio ao caos vivenciado, aconteça a promoção da liberdade de ensinar e aprender por intermédio da práxis reflexiva permitindo aos(as) estudantes a nutrição de motivação intrínseca para serem autores(as) de seus destinos dentro e fora da escola.

Porque a escola está prostrada na rua da amargura, quase inútil para os estudantes, em especial no Ensino Médio (EM), não implica apelar para qualquer coisa no desespero. Tomando em conta que a BNCC (2018) encaixou a ideia do protagonismo estudantil no currículo escolar, e havendo relativo consenso de que formação socioemocional é indispensável na escola, ao lado da intelectual, cultural, formal, é preciso reconstruir a ideia na escola, implicando o que também consta na BNCC: recriação da escola. [...], protagonismo estudantil faz todo o sentido, levando em conta que aprendizagem é uma dinâmica autoral [...]. Adiantemos que protagonismo estudantil não dispensa, desqualifica ou desenha os docentes. Muito ao contrário. Valoriza-os em sua função [...] (Demo; Silva, 2020, p. 72-73).

Nesse sentido, a presente pesquisa implica considerar que há representações sociais (RS) dos(as) professores(as) de CNT sobre protagonismo, que estão sendo produzidas também a partir da BNCC e demais documentos norteadores da educação nacional. Ou seja, professores(as) de Ciências da Natureza e suas Tecnologias podem ou não ter representações sociais sobre o protagonismo na sua prática educativa, utilizando-se dos pensamentos da sociedade moderna, da troca de experiências com seus pares, da sua visão individual ou de conhecimentos alheios à área de educação. No entanto, um(a) professor(a) pode compreender teoricamente o protagonismo do(a) estudante, e ainda ser desqualificado(a) para implementá-lo, ou mesmo sendo apto(a) não dispor das ferramentas necessárias para oportunizá-lo. Contudo, as representações sociais dos(as) professores(as) de Ciências da Natureza sobre o protagonismo estudantil impactam suas práticas pedagógicas e a construção de um ensino mais participativo e autônomo. Nossa proposta se ampara na amplitude das pressões vividas no dia-a-dia da escola e no anelo da valorização docente e uma escolarização decente para a juventude brasileira. Moscovici (2005) explica que:

[...] nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (Moscovici, 2005, p.35).

Isto posto, o problema desta pesquisa está alinhado com a seguinte questão: Quais são as representações sobre protagonismo estudantil de professores(as) da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), da Escola Estadual “Juventude Brilhante”, em Coromandel, e como elas repercutem em suas práxis pedagógicas?

Diante dessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa consistiu em identificar e analisar as representações sociais de professores(as) da área de CNT sobre o protagonismo do(a) estudante, desafios e possibilidades para seu desenvolvimento e as principais implicações em suas práxis pedagógicas. Esse panorama deriva da hipótese de que as representações sociais se conectam intrinsicamente às práxis pedagógicas dos(as) professores(as), as quais podem contribuir ou dificultar o protagonismo estudantil.

A escolha do município de Coromandel/MG se deu pelo fato da pesquisadora ser residente e profissional da cidade, atuando na rede estadual de ensino na Educação Básica, exercendo atualmente o cargo de professora nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na Escola Estadual “Juventude Brilhante” (nome fictício), trabalhando com as disciplinas de Matemática e Física. Por esse motivo, analisar as representações que os(as) professores(as) de CNT possuem a respeito do protagonismo dos(as) estudantes e os efeitos em suas práxis docentes pode subsidiar transformações fundamentais na escola e na formação do(a) estudante.

Sabemos que o protagonismo estudantil apresenta pré-requisitos para o seu desenvolvimento e diferentes situações podem influenciar esse processo. Na seção 1, apresentamos as pressões no currículo para a Educação Básica na área de CNT refletindo sobre os fatores que transitam entre a legalidade e a realidade vivenciada na escola. Nossas análises visaram identificar as dificuldades e possibilidades no desenvolvimento do protagonismo estudantil nas aulas de CNT. Sabemos que o processo de aprendizagem é complexo e influenciado por questões diversas, assim subdividimos a seção em tópicos. O currículo e o plano de curso estabelecem o que ensinar e sugerem as formas designando objetivos a serem alcançados. Discutimos questões que constituem elementos importantes nesse âmbito.

Partindo da consciência acerca do imperativo de conhecimento sobre os documentos orientadores da Educação Básica nacional, no primeiro tópico desta seção identificamos o ambiente de instituição da BNCC e suas características gerais, no segundo tópico verificamos as condições teóricas e práticas do ensino por competências; no terceiro apresentamos estudo realizado sobre as concepções de protagonismo estudantil presente na BNCC, voltando nosso foco para o Ensino Médio na área de CNT. No quarto tópico discorremos sobre abordagens didáticas de metodologias que podem ser favoráveis ao desenvolvimento do protagonismo conforme a BNCC. A partir daí, sentimos a necessidade de buscar sentidos mais amplos para o termo, que atendam nossas expectativas educativas e que sejam viáveis em nosso campo de atuação. Souza (2008) adverte que o protagonismo juvenil, presente nos discursos neoliberais, tem se prestado à fabricação de consensos. E mediante a atividade social desprovida de reflexão vem sendo reduzido a uma meta concreta e quantificável que anula a ação e visão política dos sujeitos.

A docência com seus percalços e possibilidades é alvo de nossa atenção na Seção 2. Centralizamos questões relativas à precarização do trabalho docente e a falta de autonomia do(a) professor(a). Sua função social foi ampliada, ele(a) tem sido responsabilizado(a) pelos parcos resultados, mas as condições de infraestrutura física e pedagógica para o desempenho de sua práxis são desconsideradas. A valorização, em termos sociais e salariais, está completamente fora do contexto. Cogitamos o caráter prescritivo que marca a BNCFP, bem como as consequências imediatas e a longo prazo no cotidiano escolar.

Distinguimos teoria, prática e práxis em uma perspectiva reflexiva. Situamos nossa práxis pedagógica no âmbito da pesquisa e da instituição pesquisada. Visitamos a teoria das representações sociais buscando compreender sua definição, funcionalidade e reflexos no cotidiano. Será possível um(a) professor(a) obediente às demandas da formação do capital humano contribuir para o desenvolvimento do protagonismo na escola? Este questionamento polariza nossa abordagem na seção 2.

A pesquisa em educação apresenta o ato de educar como objeto de estudo. Na Seção 3 delineamos nosso percurso metodológico, realçando o caráter qualitativo e participativo de nossa investigação. Concordamos com Campos (2009) de que o conhecimento produzido em pesquisas educacionais pode explicar muitos reveses que vivemos nesse âmbito, mas existem soluções nítidas que não se efetivam e impedem o avanço da qualidade. Por outro lado, esperamos que o resultado de nossa pesquisa seja utilizado nas decisões sobre políticas e práticas educacionais e, ainda, que seja transformadora da realidade local no que tange à formação permanente dos(as) professores(as) de CNT e consequentemente à formação de

seus(suas) estudantes.

Na Seção 4 externalizamos os resultados de análise e consequentes discussões, ou seja, aqueles que dizem respeito à descrição do campo de pesquisa. Não obstante reconhecermos as possibilidades de generalização dos resultados, percebemos a primordialidade do delineamento de especificidades locais, que foi realizada no primeiro tópico. Compreendemos que a infraestrutura da instituição, sua gestão, os recursos humanos, materiais e pedagógicos são relevantes no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em seguida, partimos para análise do livro didático de CNT escolhido pelos(as) professores(as) da instituição pesquisada. Refletimos sobre suas atribuições no contexto de reforma curricular, destacamos as dificuldades enfrentadas na sua escolha e possibilidades com vistas ao protagonismo. No terceiro tópico desta seção delineamos o perfil profissional dos(as) professores(as) participantes. Divulgamos primeiramente as informações levantadas no diagnóstico inicial e sua sistematização que deram origem às representações sociais e análises de conteúdo das questões subjetivas que fazem parte do questionário.

Na Seção 5 apresentamos a intensificação dos nossos diálogos no grupo focal e diário da prática pedagógica (DPP) e realizamos as análises referentes. Na sequência, concretizamos a triangulação dos dados a fim de fortalecer o rigor científico e proporcionar a validação dos resultados e discussões.

E, por fim, externamos nas considerações finais as questões legais e práticas que se entrelaçam. Na pesquisa participante ocorre a intercessão do objeto de estudo com as vivências do(a) pesquisador(a). Realçamos que, durante todo o percurso, enfrentamos situações que visavam ao silenciamento docente e sua invisibilidade. Presumimos que todos os obstáculos transcorridos eram “armadilhas” do sistema para que não avançássemos para além da contemplação dos fatos. Todavia, nossos objetivos de intervenção pedagógica, formação permanente dos(as) participantes e transposição dos sentidos de protagonismo nos documentos oficiais foram alcançados.

A realização de uma pesquisa no âmbito do doutorado parece solitária em alguns momentos, mas a leitura e o aprofundamento em obras consagradas, e mesmo a troca com outros(as) autores(as) que se encontram nesta caminhada, trazem luz e auxílio. Finalmente exibimos nas referências bibliográficas os(as) autores(as) com quem dialogamos na construção da tese.

## **1 – PRESSÕES NO CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS: CHOQUE DE REALIDADE**

Os direitos sustentados em lei nem sempre são consumados em situações de acesso à escola pública de qualidade, pois para que isso ocorra precisa existir direito público subjetivo à Educação. Ou seja, sem exceções os(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as), sobretudo aqueles(as) que se encontram em posição de vulnerabilidade social, precisam ter acesso à escola e nela permanecer. O que se desvia disso é fantasia porque artigos ou leis não solucionam os problemas reais.

As consequências negativas de políticas públicas visando melhorias educacionais sem os investimentos básicos em valorização docente e infraestrutura são tangíveis. Percebemos o confronto entre as determinações legais e as vivências cotidianas no contexto escolar. O tal choque de realidade que geralmente é comum no início da docência têm se estendido porque situações inesperadas impelem o “amoldamento” dos(as) professores(as). A repulsa em relação à barbárie é geral, desde os(as) iniciantes até aqueles(as) que já estão no fim da carreira são atingidos(as). Fortuna (2015, p.64) entende que “a transformação em si é enfrentamento, choque de realidade de um determinado contexto, em que os sujeitos envolvidos não compreendem a importância de se instaurar a mudança que, muitas vezes, desestabiliza”.

A real necessidade de questionar as demandas sociais delegadas à escola nasce das sementes indesejáveis que têm sido lançadas no seu chão. Delimitações que formatam o trabalho do(a) professor(a) e delegam ou retiram seu mérito embasados em métricas estranhas à pedagogia têm se normalizado. Esse lastro possui vínculo político e econômico. Aliás já assistimos episódio similar que interferiu na formação docente no Brasil, por intermédio da lei nº 5.692 de 1971, abrindo brechas para que estratégias administradas pela política educacional militar fossem implantadas nas escolas, conforme alegam Rigue e Corrêa (2021). Propomos que o axioma neoliberal seja combatido com os movimentos de uma escola firmada nos princípios da equidade e justiça social. Por essa razão precisamos discutir as finalidades educativas escolares no âmbito dos sistemas de ensino, visto que estas se constituem território de disputas.

Nesta seção faremos uma breve exposição sobre aspectos legais que fundamentam a Educação Básica (EB) no Brasil atualmente. A priori, nos centramos na instituição da BNCC e consequentes modificações no âmbito escolar, pois para olhar as representações dos(as) professores(as) é mister contemplar as representações que compõem esse documento. Pois,

ele têm sido enfático ao instituir padrões rígidos para guiar o trabalho docente. Logo, qual conhecimento será acessado e de que forma, deve ser alvo de nossas reflexões.

Em seguida, buscamos maior compreensão sobre o ensino por competências, as noções de protagonismo presentes na base e as respectivas metodologias que são indicadas no documento oficial como caminhos para seu desenvolvimento. Neste trajeto dialogamos com Souza (2016), Corti (2023), Maués (2003), Brandão (2017), Oliveira e Alvim (2021), Sasseron (2015), dentre outros. Nossa intenção é avaliar alguns aspectos que interferem na práxis docente, a saber: sistema de ensino, currículo e método de ensino.

## **1.1 A instituição da BNCC para o Ensino Médio**

A reforma curricular do Ensino Médio, ocorrida no ano de 2017, com a aprovação da lei n. 13.415/2017, aconteceu de forma verticalizada e impositiva (Farias, 2019; Zancan, Pereira e Mohr, 2020; Severo e Pimenta, 2020). A forte influência de organismos internacionais e/ou empresariais têm sido um alerta para os(as) envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem. O parâmetro é a organização empresarial, ou seja, a constituição do mercado educacional. Freitas (2018), sublinha que a padronização por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os testes censitários e a responsabilização docente visam ao alinhamento em relação à efetivação dos ensinos pré-definidos. Enquanto isso, o cumprimento de metas garante o acesso a recursos federais ou locais e a regulação social.

Conforme Schütz e Cossetin (2019), a referida lei é semelhante à proposta precedente, isto é, a medida provisória 746/2016. As insignificantes alterações ocorridas são produto de protestos ao seu conteúdo e as inevitáveis decorrências. Vastas argumentações foram principiadas em distintas instituições educacionais, com ocupações de escolas e contestações em vários lugares do território nacional. Quer dizer, mais um apelo democrático em vão, pois foi inábil para evitar as intensas modificações legais executadas pela reforma. Mormente ela reescreve seis artigos relevantes da LDB e insere um novo artigo que suprime o efeito das normas legais alusivas à formação humana, à valorização dos(as) profissionais da educação e, sobretudo, à autonomia pedagógica das unidades escolares. Por conseguinte, temos uma escola servil. Souza (2016) sublinha que esta circunstância:

[...] pode estar expressa na gestão educacional, nos projetos escolares, nas propostas curriculares, nos programas sociais, no enfrentamento entre grupos, na mediação efetivada a partir de materiais didático-pedagógicos. A conjuntura de reformulação do Ensino Médio por meio de Medida Provisória

(MP 746/2016) gera várias determinações na sociedade e na escola, podendo, ainda, ser determinada pelas manifestações contrárias a ela. Essa medida provisória insere-se em determinado projeto político de sociedade, portanto, está contextualizado estruturalmente em concepção de política e de poder centralizadores e conservadores, opositos ao diálogo com a sociedade civil organizada, em particular as vinculadas às classes trabalhadoras. Dessa forma, a estrutura é marcada pelo elemento classe social e desigualdade, pela relação entre capital e trabalho, pela relação de opressão e libertação, por projetos políticos hegemônicos em disputas com projetos que pretendem ser contra hegemônicos (Souza, 2016, p.55).

Pensar a qualidade do ensino público requer um olhar abrangente para a escola, bem como a consideração da diversidade cultural e social. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento orientador da educação brasileira, trazendo diretrizes uniformes para a construção dos currículos escolares no território nacional. Torna-se evidente a amplitude de sua influência em todo o sistema de ensino, visto que remodela a elaboração de conteúdos educacionais, os critérios para a oferta de infraestrutura adequada, “[...] a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2018, p. 5).

Marques e Zapelini (2018) expõem que a pretensão de no Brasil, um país plural, todas as escolas apresentarem os mesmos conteúdos aos(as) discentes da Educação Básica, provoca o silenciamento dos vários sentidos em torno do aprender, da diversidade cultural e dos conhecimentos historicamente construídos. Nesse discurso neoliberal de educação não há sustentação para a democracia ou cidadania genuínas, pois as diferenças são dissipadas, ressalta-se o homólogo. Merece censura a homogeneização curricular em um país com dimensões continentais e desigualdade de condições. O que esperamos da educação, transformação social ou reprodução de um tipo específico de sujeito?

Em sua introdução, a BNCC é definida com identidade normativa e fundadora do corpo orgânico e sucessivo de “aprendizagens essenciais” que todos(as) os(as) estudantes precisam desenvolver no decorrer da Educação Básica. O objetivo, conforme o relato, é garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), e seu alcance se restringe à educação escolar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Suas instruções visam os preceitos éticos e políticos necessários para a formação global tencionando a inclusão, justiça e democracia firmadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). O insólito está no fato de várias metas do PNE não serem cumpridas e da Educação Integral, que

não é um assunto atual, demandar de recursos que, ainda hoje, não se encontram disponíveis.

Entre as mudanças, realçamos que em relação ao modelo anterior a carga horária obrigatória que era de 2400 horas foi ampliada para 3000 horas. São 1800 horas destinadas para a parte fixa do currículo (BNCC) e 1200 horas para a parte flexível, ou seja, os itinerários formativos, aplicados à profissionalização. No caso dos componentes curriculares da base comum da área de CNT (Física, Química e Biologia), não obstante o aumento das demandas, houve uma redução da carga horária em aproximadamente 34%. Este fato caracteriza uma enorme incoerência, já que as 2400 horas do modelo anterior não eram suficientes. Assim o(a) estudante fica com ambas formações, básica e profissional, a nível precário.

No caso da Física, por exemplo, no modelo anterior eram duas aulas semanais em cada série do Ensino Médio, em um total de 200 dias letivos. Desta forma, 240 aulas de Física ao final da Educação Básica. Com o estabelecimento da nova lei, nos primeiros e segundos anos os(as) estudantes tem apenas uma aula semanal e no terceiro ano duas aulas, sendo 160 a somatória. Ou seja, 80 aulas a menos. A mesma situação se repete na Química e na Biologia, alternando apenas a série em que o número de aulas será maior. A diminuição do número de aulas de Física, Química e Biologia, que acaba concorrendo com outras atividades extracurriculares desenvolvidas na escola, tem como consequência o superficialismo da abordagem de conteúdos curriculares.

O tempo não é suficiente para que sejam trabalhados temas fundamentais, logo falar em protagonismo estudantil nos parece desconcordante, uma vez que este requer uma profundidade de conhecimentos que foi subtraída do currículo. O quadro ainda é agravado pela pulverização ocorrida por meio dos “novos” conteúdos abordados nos itinerários formativos, os quais têm sido avaliados pelos(as) alunos(as) como pouco afeitos aos seus interesses (Pereira e Cortes, 2022; Silva e Oliveira, 2022).

Dolz e Ollagnier (2004, p.12) asseveram que “[...] quando os novos currículos insistem nas novas experiências e em modos de trabalho na prática, sem fornecer os saberes formais correspondentes, os discursos sobre a mobilização da competência podem levar, de forma paradoxal, ao seu empobrecimento”.

O projeto do NEM foi pensado para atrair o(a) jovem mediante o poder de escolha, seu protagonismo estaria justamente aí, mas, enquanto há uma diversidade de opções, apenas duas ou três são ofertadas em consonância com as condições locais. Além disso, com a utilização de mão de obra precária, já que os(as) professores(as) não se formaram para ministrar os itinerários. Contudo, entre os principais problemas, testemunhamos que a juventude brasileira não foi colocada em pauta. As situações basilares de logística não foram pensadas

antecipadamente. Por ser o currículo um campo de disputas, é mister interrogar quem será beneficiado(a) com essas mudanças.

O tempo insuficiente no núcleo comum e o acúmulo de trabalho para docentes e discentes fazem com que as ações sejam realizadas de forma intuitiva sem que haja reflexão, aprendizagem e contendo o protagonismo. O foco das diretrizes, no projeto de vida e mercado de trabalho, coopera para que ações de formação integral aconteçam inconsistentemente, pois, o alicerce necessário na sua realização fica ao léu do processo pedagógico.

Pesquisas apontam que em muitas localidades a ampliação da carga horária é uma farsa devido à falta de infraestrutura, ou seja, menos investimento mais lucro. Cássio (2022) expõe que a minoria dos(as) estudantes conseguem chegar na escola a tempo para desfrutarem da ampliação da jornada no Ensino Médio noturno. De forma geral, o autor alerta para o seguinte fato:

[...] a expansão da carga horária pressupõe uma ampliação proporcional da infraestrutura escolar. Aumentar o tempo dos estudantes nas escolas demanda mais salas de aula, mais materiais didáticos, mais equipamentos, mais merenda, mais profissionais da educação etc. Nada disso, porém, está previsto no bojo da implementação do NEM, de forma que a expansão da carga horária prevista na Lei n. 13.415/2017 está sendo realizada da forma menos dispendiosa possível; no caso, via ampliação da oferta de ensino a distância [...] a “expansão” da carga horária a distância e sem a garantia das condições mínimas da oferta educacional só pode resultar no aprofundamento das desigualdades escolares (Cássio, 2022, p.13, 14).

Jacomini (2023) constata o abandono constitucional do direito à educação, aprovado no Brasil no final do século XX. Isto ocorre devido os confrontos culturais, políticos, sociais e econômicos, de uma herança autoritária e excluente. O direito à educação como previsto na Constituição Federal de 1988, pressupõe um ensino de qualidade para todos. A expansão do acesso a uma instituição escolar despojada dos recursos elementares à formação integral dos(as) estudantes amplia o processo de segregação social.

Dados de pesquisas recentes publicados por Corti (2023) e Freitas (2018) alertam para uma face preocupante do atual Ensino Médio, a saber a indução e o aprofundamento das disparidades de condições no processo de ensino-aprendizagem por todo o território nacional. Nesse sentido, Moll (2019) delata um contexto social voltado para tempos de exceção que tem naturalizado oportunidades educacionais desiguais entre cidadãos(ãs) em relação ao acesso, permanência, condições de infraestrutura e equidade. “Um mundo real e outro de leis e normas, corroborados também pela naturalização do fracasso escolar, intrinsecamente relacionado a patologização da pobreza” (Moll, 2019, p.23).

A perspectiva crítica e humanista se mantém à margem e o viés prescritivo prevalece. Freitas (2018) denuncia a corrosão da escola pública como uma instituição social, pois o setor privado não está apenas financiando a educação, mas gerindo, por meio de uma política ideológica que se vincula ao lucro e defende seus próprios interesses. Prontamente, ocorre o desvio do foco de uma “boa educação” para uma “boa aprendizagem” compreendida como a concretização das “competências e habilidades” em disciplinas básicas.

Até mesmo a criatividade estudantil foi subtraída do âmbito escolar. Paes e Silva (2021, p. 1) relatam que a criatividade “em sentido sócio histórico, é tratada de forma pragmática e imediatista, estando presente apenas quando demonstrada por resultados, isto é, na criação de processos e produtos que atendam a demandas”.

Cada etapa é minuciosamente monitorada, seleção de conteúdo, produção de materiais didáticos, formação de professores(as), metodologias, avaliações, com um propósito de alcançar objetivos muito claros. Todavia, nem todas as escolas contam como os mesmos recursos. Em relação ao dia-a-dia na sala de aula, algumas enfrentam escassez de insumos básicos, como internet, cópias, laboratório de ciências, livro didático, lanche, etc., mas prevalece a cobrança por resultados e cumprimento de metas. A cultura empresarial esboça os conhecimentos, os valores sociais e as habilidades indispensáveis para a “formação humana”, sugerindo uma opção ligada ao nexo do mercado, como empreende Henry Giroux (2003).

A compreensão das políticas curriculares e da maneira como elas fundam o currículo nacional solicita uma projeção de suas consequências na sociedade. Pretendemos avançar nessa análise indo além dos determinismos prescritos, pois compreendemos a práxis docente como basilar nessa articulação entre o que está posto e o que se faz. A reflexão sobre as condições de vida presente e futura de quem se propõe realizar esse percurso é essencial. Neste cenário, é mister um exame atento no currículo, que segundo Sacristán (2000):

[...] antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (Sacristán, 2000, p. 15- 16).

Portanto, o currículo é um percurso que envolve especialmente dois sujeitos,

professores(as) e alunos(as), e suas ações no processo de ensino-aprendizagem. As concepções pedagógicas ou representações sociais que estes sujeitos possuem motivam suas atitudes e escolhas no ato de ensinar e aprender. A presente pesquisa propõe investigação que se situa no âmbito dos estudos curriculares, e se fundamenta em três pilares: o(a) estudante, o(a) professor(a) e o processo de ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio, sob o recorte do protagonismo estudantil. Segundo Costa (2001):

[...] o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. Assim, o protagonismo juvenil, tanto como um direito, é um dever dos adolescentes (Costa, 2001, p.65).

O termo protagonismo é bastante utilizado na escola, nos documentos oficiais que discorrem sobre a juventude, em textos que se referem à educação, administração, profissionalismo e sociologia. Infelizmente, observamos que as pessoas não têm a noção de seu caráter ideológico e da possibilidade de assumir finalidades diversas. Assim, ponderar sobre os sentidos que ele assume em diferentes situações torna-se elementar para proporcionar seu acontecimento e mesmo para buscar novos sentidos, se necessário.

O protagonismo estudantil é uma das competências previstas na base curricular nacional proposta para o Ensino Médio na área de CNT. Assim, no próximo tópico, partimos de uma visão geral para entender os objetivos e particularidades do ensino por competências. Pretendemos avaliar as decorrências na práxis pedagógica e no desenvolvimento do protagonismo estudantil neste contexto.

## **1.2 O ensino de CNT com enfoque no desenvolvimento de competências**

Nessa seção visitaremos os apontamentos legais que instituem o ensino por competências destacando pontos principais que impactam no processo de ensino-aprendizagem. Nosso alvo é a área de CNT e o protagonismo estudantil, portanto, realizaremos análises das competências específicas e também da quinta competência geral.

As competências norteiam a seleção e limitação dos conteúdos, tendo como ponto de partida situações em que podem ser empregados e movimentados com o desígnio de desenvolvê-las. Melhor dizendo, o nível de importância de um conhecimento está associado

ao seu uso mais imediato. O MEC (Brasil, 2018a), em suas breves considerações sobre a aprendizagem por competências, julga que são fundamentais para a evolução e o sucesso estudantil.

A BNCC adota o enfoque no desenvolvimento de competências gerais que se especificam em cada componente curricular, prevê uma formação básica voltada para a Educação Integral. As competências gerais incluem “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 5). Além disso, ressalta a harmonia com a Agenda 2030<sup>2</sup> da Organização das Nações Unidas (ONU).

A palavra competência tem origem no latim *competere* que significa uma aptidão para cumprir alguma tarefa ou função. Pode ser usada como sinônimo de cultura, conhecimento e jurisdição. Indica também habilidade ou capacidade em alguma área específica. Ressaltamos que competência e habilidade são dois conceitos que estão relacionados. De acordo com Oliveira, Borges e Borges (2021, p.58), “[...] a habilidade é conseguir colocar em prática as teorias e conceitos mentais que foram adquiridos, enquanto a competência é mais ampla e consiste na junção e coordenação de conhecimentos, atitudes e habilidades”.

Inicialmente as competências podem ser compreendidas como uma qualificação associada ao saber-fazer, incluindo-se atitudes do(a) empregado(a) no ambiente de trabalho. Ropé e Tanguy (2013) utilizam o termo “noção” para caracterizar competências, devido ao seu caráter extensivo e polissêmico e que pode apontar transformações sociais com usos diversos em lugares e épocas distintas.

Dolz e Ollagnier (2004, p. 11) fazem referência a “indicadores explícitos nos referenciais de competências e a forma de hierarquizá-los. As relações com as expectativas do ambiente socioeconômico, com os saberes disciplinares, com as etapas de desenvolvimento dos comportamentos do aprendiz e com os métodos de organização do trabalho” estão entre eles. Nesse viés, a adoção das competências no sistema de ensino desqualifica e desnorteia a escola pública atribuindo um valor utilitário para o saber e abonando a mensuração do conhecimento com avaliações alheias ao cotidiano escolar.

---

<sup>2</sup> Lançada em 2015 pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a qual contém o conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), 169 metas e 230 indicadores, constituem-se em um plano de ação para o planeta, os indivíduos e a prosperidade. Os ODS são ferramentas de planejamento, a médio e longo prazo, que viabilizam o alinhamento nacional de políticas sociais, ambientais e econômicas. É um quadro para orientar políticas públicas em nível mundial (Pimentel, 2019, p. 23).

[...] ao analisar-se a estrutura organizacional da BNCC, nota-se o seguinte: um texto introdutório que explica a relevância e apresenta competências a serem desenvolvidas pela área; na sequência, textos explicativos dos componentes curriculares e detalhamento das competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada ciclo e ano escolar. Para a área, como um todo, há apenas competências (específicas) a serem desenvolvidas, enquanto para os componentes há competências e habilidades próprias. Há, portanto, duas relações: área → competências; área → componentes → competências e habilidades. Isso possivelmente deriva da tensão entre integrar os componentes curriculares que formam as áreas, sem os esmorecer demasiadamente. Com isso, considero que BNCC possibilita entender que as competências das áreas seriam responsáveis por articular seus componentes e, dessa forma, possibilitam a compreensão de que tal articulação se faça a partir do trabalho disciplinar em cada componente da área (Brunieri, 2024, p.23).

Com ensino por competências a escola carrega um tributo que excede exageradamente a contribuição para a aprendizagem de conhecimentos escolares, ou seja, aquele que confronta o saber empírico e o científico, a fim de prosperar a capacidade de pensar e discernir de cada discente, que amplia o raciocínio de forma a aprender cientificamente o que ocorre no universo. Assim, percebemos um abatimento na qualidade e quantidade do conhecimento escolar enquanto são acrescentadas as necessidades de outras aptidões que antes até poderiam ser trabalhadas, mas não eram a prioridade do currículo. Todas as competências nos parecem pertinentes, mas será justo a escola assumir tudo isso? E qual será a função da família e sociedade neste contexto de formação? A escola possui credibilidade e recursos para tanto? Qual a real finalidade de tornar tão amplas as atribuições da instituição escolar? Sobre esses questionamentos Maués (2003) assevera que:

[...] essa questão vem no sentido de que uma das razões para a adoção desse aporte é que a escola se preocupa excessivamente com os conhecimentos, portanto, a introdução da noção de competência constitui uma mudança no sentido ideológico, ou seja, no de diminuir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que estes não são úteis para a inserção no mercado de trabalho. Então, é preciso que a escola prepare de outra forma os futuros trabalhadores para a sociedade dita do saber. E essa forma é exatamente a da pedagogia das competências, considerando que esta permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida. E aí está a grande mudança, isto é, os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao *savoir-éxecuter* [saber executar], tendo em vista a compreensão de que as competências são sempre consideradas em situação, em ação (Maués, 2003, p.107).

Seguramente, temáticas como o desenvolvimento socioemocional, sustentabilidade, ética, inclusão e democracia são valorosos para a formação humana; porém, essas demandas

sociais vêm embaraçando a função da escola e esvaziando o currículo em relação ao enfoque do conhecimento escolar, importante e especializado (Young, 2007; 2014) e da difusão cultural (Dussel, 2009) na constituição intelectual. Ainda assim, tais práticas estão ligadas a rationalidades políticas que cruzam a composição da criança e do(a) jovem, produzindo um novo padrão de sujeito para a sociedade contemporânea<sup>3</sup>. Santos (2019) relata que, não obstante as críticas sofridas no decorrer de sua existência, a escola ainda é um núcleo potente na propagação da cultura humana. Sendo por este motivo utilizada por setores que insistem em concebê-la “como aparelho de reprodução ideológica do Estado” (Santos, 2019, p.2).

Brandão (2017) afirma a urgência de:

[...] recolocar o eixo da educação nela mesma, como uma unidade fundadora essencial e, nunca, derivada e instrumental. Tal como o saber, a educação que o abriga e que nele se abriga não existe “para”. Ela não é uma agência de segunda mão ou um equipamento cultural de transmissão de conhecimentos instrumentais para uma ou para múltiplas aplicações utilitárias, mormente aquelas do interesse do mercado do “mundo dos negócios”. A educação deve ser pensada e deve ser praticada como um cenário multifocal de experiências culturais de trocas de vivências destinadas à criação entre-nós de saberes e à partilha da experiência do exercício inacabável de aprender (Brandão, 2017, p.31).

Nesse sentido, a escola é um lugar de encontro do eu com o(a) outro(a). Local de partilha e construção conjunta. Onde aprender supera a funcionalidade do saber e o conhecimento deve encontrar o infinito do eu. Levinas (2008 e 2010), filósofo judeu, entende o infinito não como um conceito metafísico, mas como a oportunidade de se colocar face a face com o(a) outro(a). O(a) professor(a), em sala de aula, pode ser o eu que responde o(a) outro(a), não apenas no sentido palpável ou ontológico mas em uma acolhida solidária de seus anseios. Assim, a ética docente não deriva de princípios racionais ou abstratos, mas da edificação intelectual e relacional do eu com o(a) outro(a). É possível de gerar alteridade e responsabilidade motivacionais para a luta contra os sistemas totalizantes, em que os constructos intelectuais são montados com astúcia.

A seguir apresentamos a quinta competência geral da BNCC na qual o protagonismo estudantil, alvo de nosso estudo, encontra-se inserido. Ela direciona as ações pedagógicas em todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e

---

<sup>3</sup>Por sociedade contemporânea compreendemos: “[...] um desdobramento, em autorreferência, da tradição moderna industrial; a transformação da modernidade por dentro de si mesma [...] que, no entanto, não deixa de promover mudanças estruturais na centralidade das sociedades ocidentais” (IANNI, 2013, p. 43-44). Costa e Ianni afirmam que “[...] a sociedade contemporânea tem criado novas formas de engessamento e padronização do indivíduo baseado no consumo. Tais transformações impactam as relações entre a sociedade e o Estado, bem como as instituições políticas modernas”(Costa; Ianni, 2018, p. 23).

componentes curriculares e, portanto, representa um desafio extra para os docentes da Educação Básica, pois extrapola o domínio de suas formações específicas.

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, **resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.** [...] (Brasil, 2018, p. 9-10, grifo nosso).

Não há consenso sobre o conceito de tecnologia, sendo este definido por diversos filósofos com pontos de vistas divergentes. Utilizaremos a concepção de Braga (2011, p.404) “1. A tecnologia é o conjunto dos conhecimentos desenvolvidos pela ciência para produzir mais e melhores equipamentos e produtos. [...] 2. Uma tecnologia é o conjunto de técnicas relacionadas a uma determinada área de produção”. Concordamos também com Vieira Pinto (2005, p.672), quando afirma que “[...] a tecnologia não pode ser por si mesma fator revolucionário pela simples razão de estar sempre em modificação e consistir na introdução de puras mediações que irão criar condições novas para o desempenho da atividade social dos homens”

O protagonismo aparece associado ao domínio tecnológico para a resolução de problemas de ordem executiva. Sua consumação se vincula ao desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade investigativa, da desenvoltura para lidar com as tecnologias de forma responsável, do conhecimento interdisciplinar e da argumentação que o habilitam a agir “adequadamente” no campo pessoal e coletivo, digo uma formação humana integral imbuída de autonomia e autoria.

Nesse sentido, verificamos a necessidade de acontecer a inclusão digital para que ele suceda. Martins (2009, p.34), adverte que a exclusão vivenciada na atualidade “[...] cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político”.

A essencialidade da apropriação da cultura digital é indicada pela reorganização dos relacionamentos sociais por meio da tecnologia, atingindo todos os aspectos da ação e vida humana, no que tange à linguagem, aos hábitos, aos juízos, às crenças, instituições, metodologias de trabalho, enfim todos os domínios, tanto os pessoais, quanto profissionais, financeiros, etc.

Pretto (2008) defende uma educação que vise a autonomia estudantil na cultura digital. Em sua ótica a produção de conhecimentos e informações livre de imposições centralizadoras,

premeditadas e formatadoras de raciocínios únicos, podem transformar a ordem social. Entendemos que a autonomia digital é pré-requisito no processo de formação do(a) estudante protagonista, contudo destacamos o litígio do tempo, espaço e recursos, assim sendo, seu desenvolvimento fica na dependência de políticas públicas de investimento nessa área.

No currículo referência de Minas Gerais (CRMG), documento normativo embasado na BNCC, a competência Trabalho e Projeto de Vida relaciona-se à formação do(a) jovem protagonista no grupo social em que vive e preparação para o mundo do trabalho. "Nesse sentido, a escola tem como proposta provocar algumas reflexões para auxiliar os estudantes a projetarem seus sonhos e traduzi-los de forma mais objetiva" (Minas Gerais, 2020, p.40). Com isso, fica evidente a ideação da escola como espaço de escolarização alicerçada na dialética do trabalho e do consumo prolífico, como reflexo da expressão cabal de bem-aventurança.

O protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida (Brasil, 2018a, p. 473).

Nascimento, Garcia e Czernisz (2023, p. 14), ao realizarem uma retrospectiva acerca da formação integral, verificaram que “[...] na Resolução n. 03/1998, não há referência ao conceito. A Resolução n. 02/2012 descreve a formação integral como base para o desenvolvimento do EM que deverá ser prevista no projeto político-pedagógico.” Diferentemente, na Resolução n. 03/2018, artigo 6º, inciso I, conceitua-se que “formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p.2).

Nessa perspectiva, a oportunização do protagonismo torna-se vital para o sucesso da escola que visa uma educação de qualidade. Contudo, ao mencionar o compromisso com a educação integral, a BNCC realça atributos precípuos na formação de cidadãos para o mercado de trabalho. O documento orientador aponta que esta:

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos

para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Identificamos aqui uma interseção entre os ingredientes requeridos na BNCC para o desenvolvimento do protagonismo e da educação integral, ambos voltados para interesses econômicos. Mazza (2019, p. 27) registra que “um projeto de educação integral para a contemporaneidade deveria ter como centro a educação política das gerações [...]. O direito do Estado não pode estar acima dos interesses de vida dos integrantes que o legitimam”. A autora defende a salvaguarda de circunstâncias favoráveis à formação integral pautada no contato humano, ressaltando a solidariedade e o amor, o sentimento de responsabilidade social, de reconhecimento da própria história, a conservação do trabalho acrescido de análise crítica e autenticidade como essenciais no processo de emancipação estudantil.

Atestamos uma separação deste paradigma com a estrutura das competências específicas de CNT que são apenas três e se relacionam aos eixos estruturadores do currículo (Matéria e Energia; Vida e Evolução, Terra e Universo). Conforme a BNCC, no primeiro, Matéria e Energia, pretende-se apresentar uma diversidade de problemas com elevado nível de abstração e que tentam explanar, interpretar, compreender e realizar previsões acerca dos resultados das interações e associações entre matéria e energia. No segundo, Vida, Terra e Universo, acontece a conexão entre as temáticas Vida e Evolução, Terra e Universo, recomendando análises complexas sobre a origem e evolução da vida e do universo. Estuda a relação dos seres vivos entre si e com o ambiente abrangendo uma gama enorme de fenômenos físicos, químicos e biológicos (Brasil, 2018).

Destacamos o fato dessas competências serem próprias da área e abarcarem os três componentes curriculares do núcleo comum e alguns itinerários formativos. As competências se desdobram em habilidades que deverão ser alcançadas. Embora a BNCC cite alguns conteúdos dos componentes de Física, Química e Biologia que podem ser trabalhados em cada uma delas, notamos a exclusão de vários outros.

Na BNCC, as competências específicas para cada área do conhecimento, de certo modo, podem ser entendidas como articuladoras, de alguma forma, dos componentes curriculares. No entanto, ao não apresentar habilidades para a área, possibilita-se a compreensão de que essas competências serão desenvolvidas através do desenvolvimento das competências e habilidades específicas de cada componente. Inadvertidamente, reforça-se a noção de que o trabalho isolado ou multidisciplinar é capaz de desenvolver a integração dos conhecimentos da área de conhecimento. Com isso, embora o trabalho por áreas possa esmorecer os limites dos e, também, os próprios

componentes curriculares, nessa proposta da BNCC mantem-se a importância e os domínios de cada um deles (Brunieri, 2024, p.25).

No quadro adiante, cada habilidade representa um objetivo específico de ensino identificado por um código alfanumérico. Para melhor entendimento tomemos como exemplo a habilidade EM13CNT101, as letras EM indicam Ensino Médio, os números 13 apontam que as habilidades podem ser trabalhadas em todas as séries do Ensino Médio, CNT por ser específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o número 1 indica que corresponde a primeira competência e o 01 que se trata da primeira habilidade. A seguir, exibimos as referidas atribuições no Quadro 1.

Quadro 1. Competências e Habilidades Específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>HABILIDADES</b>
	<b>(EM13CNT101)</b> Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.
<b>1.</b> Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.	<b>(EM13CNT102)</b> Realizar previsões, avaliar intervenções e/ou construir protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, considerando sua composição e os efeitos das variáveis termodinâmicas sobre seu funcionamento, considerando também o uso de tecnologias digitais que auxiliem no cálculo de estimativas e no apoio à construção dos protótipos.
	<b>(EM13CNT103)</b> Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.
	<b>(EM13CNT104)</b> Avaliar os benefícios e os riscos à saúde e ao ambiente, considerando a composição, a toxicidade e a reatividade de diferentes materiais e produtos, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para seus usos e descartes responsáveis.

	<p><b>(EM13CNT105)</b> Analisar os ciclos biogeoquímicos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida.</p> <p><b>(EM13CNT106)</b> Avaliar, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais e culturais.</p> <p><b>(EM13CNT107)</b> Realizar previsões qualitativas e quantitativas sobre o funcionamento de geradores, motores elétricos e seus componentes, bobinas, transformadores, pilhas, baterias e dispositivos eletrônicos, com base na análise dos processos de transformação e condução de energia envolvidos – com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais –, para propor ações que visem a sustentabilidade.</p>
	<p><b>(EM13CNT201)</b> Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.</p> <p><b>(EM13CNT202)</b> Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p>
2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.	<p><b>(EM13CNT203)</b> Avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos seres vivos e no corpo humano, com base nos mecanismos de manutenção da vida, nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia, utilizando representações e simulações sobre tais fatores, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p><b>(EM13CNT204)</b> Elaborar explicações, previsões e cálculos a respeito dos movimentos de objetos na Terra, no Sistema Solar e no Universo com base na análise das interações gravitacionais, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros)</p>

	<p><b>(EM13CNT205)</b> Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.</p> <p><b>(EM13CNT206)</b> Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.</p> <p><b>(EM13CNT207)</b> Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.</p> <p><b>(EM13CNT208)</b> Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.</p> <p><b>(EM13CNT209)</b> Analisar a evolução estelar associando-a aos modelos de origem e distribuição dos elementos químicos no Universo, compreendendo suas relações com as condições necessárias ao surgimento de sistemas solares e planetários, suas estruturas e composições e as possibilidades de existência de vida, utilizando representações e simulações, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p>
3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em	<p><b>(EM13CNT301)</b> Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.</p> <p><b>(EM13CNT302)</b> Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e</p>

<p>diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).</p>	<p>ambiental.</p> <p><b>(EM13CNT303)</b> Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.</p> <p><b>(EM13CNT304)</b> Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.</p> <p><b>(EM13CNT305)</b> Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.</p> <p><b>(EM13CNT306)</b> Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos.</p> <p><b>(EM13CNT307)</b> Analisar as propriedades dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas ou tecnológicas) e/ ou propor soluções seguras e sustentáveis considerando seu contexto local e cotidiano.</p>
--	---

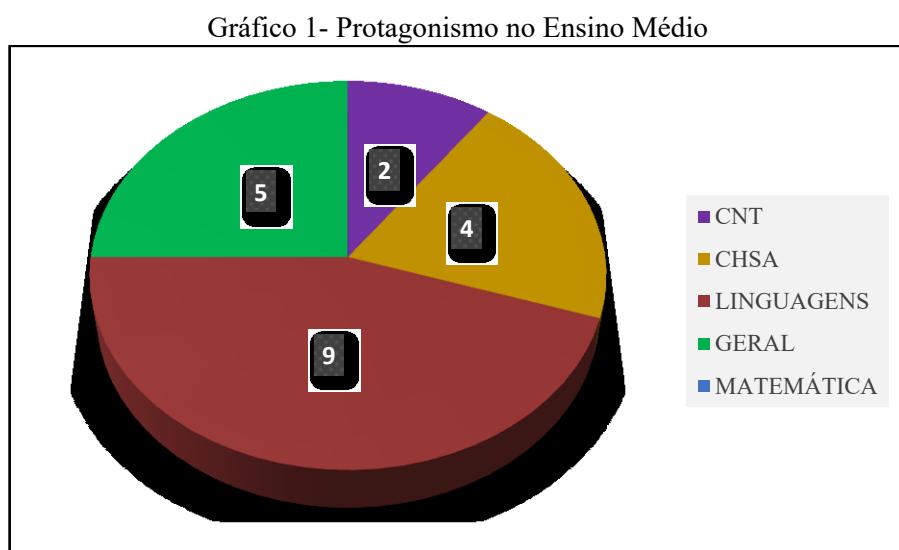
Fonte: Autoria própria embasada em Brasil, 2018 p. 555-559.

Nas competências específicas de CNT, não verificamos um destaque em relação ao protagonismo estudantil. Ele aparece apenas no texto introdutório em duas oportunidades, uma delas se referindo à contextualização e aplicação do conhecimento científico e a outra menciona o ensino por investigação como método facilitador do mesmo. Situação admirável, em especial quando estabelecemos comparação com outras áreas do conhecimento, por exemplo as Linguagens e suas Tecnologias apresentam duas competências fixando o

protagonismo, enquanto nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) ocorre três vezes. Qual a razão dos redatores da BNCC priorizarem o protagonismo em algumas áreas em detrimento de outras?

As situações vivenciadas durante a pandemia e o negacionismo emergente confirmam a necessidade de discentes e docentes protagonistas na área de CNT. O estímulo à pesquisa e ao conhecimento científico deveria ser uma ação que extrapola o campo acadêmico, porque pode salvar vidas. Daí justificamos a destinação de tempo e investimento maiores para os componentes curriculares que compõem este território. Entretanto, ocorre exatamente o contrário, pois a BNCC retira carga horária da base comum, comprometendo a construção de conhecimentos básicos e amplia o currículo com os itinerários formativos que compõem a parte diversificada. Verificamos uma tensão entre a diversificação e a padronização.

No Gráfico 1, cujos dados foram extraídos da BNCC, apresentamos o protagonismo em números no contexto do Ensino Médio, a palavra “geral” na legenda representa o texto com orientações comuns a todas as áreas, e os números se referem à ocorrência da palavra protagonismo, sendo assim, a verificação da frequência em cada área. Observamos que na Matemática e suas Tecnologias a presença é nula. A grande influência do setor econômico na reforma do Ensino Médio nos leva a interrogar os motivos do protagonismo estudantil não ser uma meta específica da educação matemática na BNCC. Será o conhecimento matemático um antídoto aos interesses neoliberais? Vejamos a sistematização das análises referidas:



FONTE: Autoria própria com base em dados da pesquisa (2022).

O número de ocorrências da palavra protagonismo por área em ordem decrescente [línguagens 9, geral 5, CHSA 4, CNT 2, Matemática 0], revelam uma realidade já realçada

por Laval (2004, p.23) de que, “[...] de modo geral, o utilitarismo que caracteriza o espírito do capitalismo não é contra o saber em geral, nem mesmo contra o saber para um maior número de pessoas, ele vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho”. Qualquer que seja o ambiente de trabalho, uma boa comunicação e uma linguagem adequada são primordiais, pois facilitam o trabalho em equipe e a gestão de conflitos. Neste paradigma, o autor comprova que os custos com educação são destinados à “formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante” (Laval, 2004, p.23), ou seja, o capital humano.

Deve-se esclarecer que a objeção à teoria do capital humano não está na suposta promoção da educação como objetivo ou como alavanca das políticas de desenvolvimento, mas no fato de tornar o ensino um simples input econômico a seu portador e de tratar a educação, ideologicamente, como uma mercadoria ou um investimento que se agrega ao indivíduo, justificando a mercadorização, a retirada de direitos dos cidadãos, as reformas liberalizantes e o individualismo (Azevedo, 2019, p.892).

A questão é quem está pagando por isso e qual retorno terá? Quem define as diretrizes educacionais, Estado, empresas ou indivíduos? Porque? E quais as consequências sociais desse ensino? A influência de fundações e instituições internacionais no sistema educacional brasileiro, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), etc., denunciam a lógica empresarial impregnada no funcionamento da engrenagem e dos conhecimentos escolares. “A educação enquanto mercadoria tem no estudante um consumidor, e nos profissionais da educação prestadores de serviços a serem regidos por relações definidas em custo-benefício, segundo os princípios empresariais, e não mais enquanto a realização de um direito social” (Colares; Imbiriba, 2022, p.2).

Machado e Alavarse (2014) detectam uma conexão do ensino por competências com as avaliações em larga escala. Desta forma, servem ao sistema no sentido de viabilizar maior controle do conhecimento disponibilizado aos(as) estudantes, uma vez que os restringem. As competências permitem ao estado uma expectativa do produto final a ser alcançado. Esse mecanismo de manipulação interfere na práxis pedagógica e obstrui a autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Conforme os autores,

[...] a concepção de avaliação como um processo amplo de subsídio para tomada de decisões no âmbito dos sistemas de ensino é algo recente no

Brasil, e deve ser entendido como um processo que vise contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizar o seu trabalho (Machado; Alavarse, 2014, p. 429).

Em se tratando de competências específicas, quando temos a noção do conjunto de conhecimentos historicamente construídos em cada componente curricular, notamos abissal superficialidade. A BNCC (2018) fornece uma síntese deficiente que afeta o processo de ensino como um todo. A especificidade que denomina as três competências foi abortada no processo de construção das mesmas.

A primeira prevê a análise dos fenômenos naturais vinculado aos processos tecnológicos usando como parâmetro a relação entre matéria e energia. Intenciona-se permitir a estimativa de potenciais, alcances e perigos da utilização de distintos materiais e/ou tecnologias, e contribuir para a tomada de decisões ponderadas e plausíveis diante dos múltiplos reptos recentes.

A segunda propõe o reconhecimento dos processos de metamorfose que permeiam a natureza, desde as moléculas até as estrelas. Um dos objetivos é a reflexão acerca da origem do Universo, da própria vida e da instituição dos conceitos, bem como a compreensão sobre a diversidade de formas e níveis de organização, avaliação e valorização dos recursos naturais, consequências da ação humana, vastidão e limites do conhecimento científico.

A terceira declara a importância do(a) jovem ser capacitado(a) quanto à obtenção, seleção, interpretação e análise de informações, que estas sejam ferramentas para investigação e solução de problemas cotidianos. Ou seja, prevê a aplicação do conhecimento científico e tecnológico de forma ética e responsável.

Outrossim, com as competências, questões peculiares de cada disciplina são desprezadas a fim de atingir aspectos mais globais, esta intenção se evidencia também na diminuição da carga horária que impede o aprofundamento e as especificações. Notamos o encolhimento radical dos conteúdos da área de CNT nos componentes curriculares, embora a maioria esteja citado tanto no currículo quanto no livro didático, a superficialidade da abordagem se apresenta nos materiais didáticos e nas habilidades e competências.

Ao comparar as competências gerais com as específicas observamos que, enquanto aquelas se concentram na vivência coletiva, autocuidado, evolução emocional, valorização da diversidade e inclusão, estas se voltam mais para as questões de ordem prática e utilitária que abarcam a CNT. O desenvolvimento articulado de ambas requer um currículo flexível em

relação à organização do tempo e espaço escolar, uma docência que supere os limites disciplinares, muito estudo e criatividade para trabalhar em condições débeis com um público insatisfeito.

Laval (2004, p.20) comenta que “[...] é fácil esperar da escola que ela incuta nos alunos as noções de autonomia, de adaptação rápida às mudanças, de mobilidade, mas, dificilmente, se vê como ela poderia fazê-lo no seio de uma esfera social e cultural em vias de desintegração”.

Na educação não existe neutralidade. Escola, currículo e docência encontram-se sujeitos as finalidades políticas, econômicas e científicas. Os documentos orientadores da Educação Básica ressaltam que o escopo do Ensino Médio é favorecer a continuidade de estudos, dispor o(a) jovem para resolver problemas cotidianos e exercer a cidadania plena. Porém, percebe-se a priorização do desenvolvimento econômico e social.

O alvo na concretização de competências, os preceitos sociais cultivados, as habilidades indissociáveis do planejamento docente, a disponibilização de planos de curso prontos e o controle rígido de qualidade indicam a conexão com o mercado. Tal situação afeta o processo de aprendizagem nas aulas de CNT que almejam equilibrar teoria, experimentação, investigação e fundamentação matemática de forma a atender as particularidades de cada turma. Brunieri (2024) assinala algumas inconsistências na BNCC que:

[...] por um lado, aponta para a integração curricular, por meio de um trabalho propiciado pela área, que parece ser algo mais frouxo, visto haver apenas competências e que, por deriva, pode ser desenvolvido por cada componente curricular isoladamente; e, por outro, assegura o trabalho disciplinar isolado de cada componente do currículo. Além disso, como não há habilidades a serem desenvolvidas pela área, como um todo, possibilita-se a compreensão de que suas competências específicas serão desenvolvidas pelas competências e habilidades específicas de cada componente (Brunieri, 2024, p 23).

Ressaltamos o fato de muitas vezes o plano não ir ao encontro das necessidades estudantis. Observamos que a democratização cultural e científica se associa à validade econômica e inibe qualquer conhecimento que desafine da harmonia estabelecida, ou que preconize fins alheios ao lucro e/ou exija um tempo maior. Melhor dizendo, a reforma do Ensino Médio sustenta outras reformas que ocorreram no mundo do trabalho.

[...] nessa sociedade cognitiva, baseada na aquisição e atualização de competências e utilização dos conhecimentos, o jovem aprende a aperfeiçoar-se e a servir-se das informações e, nesse discurso, uma educação

utilitarista e neoliberal forja um jovem empreendedor de si mesmo, ancorado nos pressupostos do investir, inovar, empreender, alimentando o espírito individualista e supondo novas formas de gestão do capital humano, regidas por princípios de eficiência, eficácia, produtividade, competitividade, desempenho, flexibilidade e desregulamentação (Silva, 2017, p.93).

Destarte, atentamos para a necessidade de tornar notória nossa percepção sobre o neoliberalismo. Dardot e Laval (2016) lembram que o neoliberalismo (re)produz vínculos sociais e estilos de vida. Trata-se de uma diretriz que rege e conduz integralmente as questões existenciais da humanidade, desde aspectos econômicos, governamentais e instituição de subjetividades. Por isso, nosso ponto de vista coincide com o dos autores citados, ele não equivale tão somente a uma ideologia ou política. “O neoliberalismo é uma racionalidade, um sistema normativo que estende a lógica do capital a todas as relações sociais e todas as esferas da vida. Dentre as principais características dessa racionalidade, estão a generalização naturalizada da concorrência e a lógica empresarial como modelo de subjetivação” (Parreira; Pereira, 2023, p. 502).

Percebemos a exclusão da reflexão política e histórica no processo pedagógico, isso se traduz no texto raso das competências específicas de CNT. Docentes e discentes são vistos como mercadoria cuja formação intelectual é subjugada. Isto acontece justamente pelo fato de a escola exercer influência direta na sociedade. Campos (2007) já advertia que:

[...] a escola do futuro se faz hoje. Num mundo globalizado em permanente mudança, contextualizando-a como instituição estratégica, com uma identidade, desenvolvendo-se como projeto coletivo, de atores e sujeitos: uma comunidade de aprendizagem. Os desafios diante das pressões do neoliberalismo são imensos, mas a escola como instituição emancipadora deve-se afirmar como espaço de rebeldia (Campos, 2007, p.19).

Esperamos que os reflexos de uma educação libertadora possam ecoar na vida dos(as) discentes que serão formados(as) pelos(as) professores(as) participantes desse estudo. A mesma educação aspirada por Freire (2000) em seu livro “Educação como prática da liberdade”, que possibilita ao sujeito uma conscientização e enfrentamento de sua problemática. Que o guie frente aos desafios vigentes concedendo sensatez e determinação em suas próprias lutas, não permitindo que seja esvaziado de si mesmo e arrastado pelas massas. Educação que possibilite o diálogo e a reflexão constante, na qual a crítica e a desobediência aos preceitos injustos sejam lema de uma sociedade equânime. Que torne possível o domínio dos métodos e processos científicos.

Como vimos, a BNCC defende a formação do(a) jovem protagonista em seu processo

de aprendizagem, mas quais são as condições oferecidas às instituições de ensino para que tal demanda seja atendida? A garantia de participação social constitui-se um elemento emancipatório. Segalin *et al.* (2014) declaram, vigorosamente, ser este um direito “[...] que supõe um dever do Estado em garantir e estimular meios para o protagonismo do jovem na medida em que este vai aprendendo a importância desta vivência no seu processo de desenvolvimento pessoal e social. E, assim, reconhecem a necessidade da sua participação como estratégia de mudança da realidade” (Segalin *et al.*, 2014, p.55, 56).

Aparentemente, o protagonismo estudantil nos parece extremamente positivo e até libertador. No entanto, a BNCC traz a homogeneização e inflexibilidade como principais características e isso parece desentocar da primeira impressão que temos a seu respeito. Afinal, um currículo tão rígido traria como proposta de ensino o protagonismo capaz de transcender as regras estabelecidas? Com essa indagação, compreendemos a necessidade de conhecer a estirpe desse protagonismo estabelecido para o contexto educacional brasileiro, por isso, na próxima seção aprofundaremos nosso estudo sobre seus sentidos e suas finalidades, ou seja, vamos explicitar as concepções de protagonismo estudantil presentes no currículo nacional.

### **1.3 Concepções de Protagonismo Estudantil presentes no currículo nacional**

Como vimos na seção anterior, a BNCC adota o enfoque no desenvolvimento de competências e diretrizes comuns para a construção dos currículos escolares em todo o território nacional. Por meio de competências gerais que se especificam em cada componente curricular, prevê uma formação básica voltada para a resolução de demandas sociais da vida cotidiana e do mundo do trabalho. O protagonismo estudantil consta como quinta competência geral a ser desenvolvida desde o Ensino Infantil até o final do Ensino Médio, conforme a faixa etária. Ou seja, os(as) professores(as) devem priorizar ações que levem os(as) estudantes a serem protagonistas desde o início de sua escolarização.

Retomemos a porção textual em cuja análise estaremos envolvidos,

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e **exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva**” (Brasil, 2018, p.9, grifo nosso).

As tecnologias estão presentes nos ambientes de trabalho, estudo, nos processos, métodos e nas pesquisas, ou melhor investigações. Observamos que o exercício do

protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, na BNCC, são antecedidos pelo acesso, compreensão e utilização racional e ética das tecnologias. A começar por elas, causa estranhamento a expressão “includo as escolares”. Em se tratando de um currículo para educação escolar, não seria mais prudente priorizar o ambiente pedagógico e incluir os demais? Notamos que a prática social com o uso de tecnologias é uma constante na atualidade, atinamos para a possibilidade dos(as) professores(as) auxiliarem os(as) estudantes em sua compreensão e utilização. Entretanto, a criação de tecnologias digitais requer formação específica, que não está consignada à formação docente, então detectamos a cobrança de algo além do previsto.

O acesso à tecnologia dentro do espaço escolar possui suas objeções e muitas vezes não ocorre de maneira reflexiva e ética por parte dos(as) estudantes. Como ter o controle desse acesso e de que forma ocorrerá fora da escola? Na escola pública a inclusão digital constitui-se um desafio enorme, visto que as desigualdades sociais são evidentes, tanto entre os(as) estudantes quanto entre as diversas escolas no país. Sublinhamos que o simples fato do(a) estudante possuir um celular e estar nas redes sociais não significa que esteja incluído(a) digitalmente e ainda que seja protagonista na construção do conhecimento.

O público no Ensino Médio atual é também denominado geração alpha, por estar conectada precocemente, sendo nativos digitais. Um ponto essencial a ser considerado sobre estes(as) estudantes está na sua forma de interação com o mundo real, ou seja seus relacionamentos, aprendizagem e experiências não apresentam segmentação entre o real e o virtual. Por isso, são altamente influenciáveis pela tecnologia, estão sempre interligados(as), e recebem estímulos constantes de vários e diversos ambientes. A tecnologia é uma extensão da sua vida, o que a torna para eles(as) uma questão de sobrevivência. Em decorrência disso, alguns de seus predicados são a ansiedade, a versatilidade, como também o fato de serem questionadores(as) e repugnarem o controle.

Em relação ao processo de ensino, o desenvolvimento de algumas habilidades pode ser beneficiado com a utilização das tecnologias, no entanto, elas depreciam a concentração e diminuem a resignação em situações que requerem maior tempo e dedicação. Como o acesso à informação ocorre em tempo real, os(as) estudantes esperam que a aprendizagem também seja rápida. Não obstante, tudo que foi colocado, ressaltamos que não há um direcionamento do emprego das tecnologias para finalidades de crescimento pessoal, em geral limita-se às redes sociais e jogos. A maior parte dos(as) jovens não sabe enviar e-mails, digitalizar documentos, digitar e formatar textos, realizar pesquisas e selecionar as fontes confiáveis efetuando análise crítica das informações acessadas, ou seja, utilizar ferramentas básicas.

A palavra protagonismo vem do grego *protagonistes*, “ator que desempenha o papel principal numa peça”, de *protos*, “primeiro”, mais *agonistes*, “ator, competidor”, de *agon*, “competição”, participante que se destaca em um acontecimento. A etimologia da palavra protagonismo nos remete ao pensamento de que em um determinado ambiente alguém assumirá o papel principal enquanto os(as) demais serão coadjuvantes, uma vez que não tem como mais de um(a) ser o(a) primeiro(a), ou o(a) destaque em um contexto específico.

O princípio da isonomia disposto no Artigo 5º da Constituição Federal (CF) assegura que todas as pessoas são iguais perante a lei, considerando suas condições diferentes. O sentido extraído da origem da palavra protagonismo nos parece inusitado ao ser confrontado com este princípio maior. Digo, se o protagonismo é um direito e/ou um dever do(a) estudante, o coletivo discente da escola deve ser contemplado. Por essa razão, a escola precisa ser inclusiva para atender à demanda dos documentos oficiais, criando ambientes e oportunidades diversificadas para que “todos(as)” desenvolvam a capacidade de serem protagonistas em um determinado momento ou situação.

Importante frisar a relação entre o protagonismo e a possibilidade do(a) estudante realizar mudanças em sua realidade social, com impactos políticos, culturais e ambientais. Costa (2001, p.65), parte “[...] do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla”.

O protagonismo estudantil tem sido amplamente postulado no/ao meio educacional, ganhando relevância no que tange à formação integral. A consolidação dessa “competência” se daria por meio da capacidade do(a) aluno(a) em reconhecer e utilizar elementos diversos de forma consciente em seus aprendizados e posicionamentos de maneira que sua ação tenha efeitos desejáveis na esfera pessoal e coletiva. No contexto da BNCC, tanto a compreensão sobre suas especificidades como as implicações à docência são inevitáveis para seu desenvolvimento.

Consideramos que há distintos sentidos sobre o protagonismo presentes na BNCC e estes podem repercutir na práxis docente e impactam no processo de aprendizagem e na formação estudantil. Ou seja, as influências externas que são advindas de regulamentações legais do sistema de ensino, de questões sociais, pedagógicas, econômicas, etc., trazem consequências ao cotidiano escolar. É importante que o(a) professor(a) compreenda o que está posto nos documentos oficiais para se posicionar criticamente e desenvolver coerentemente sua prática pedagógica.

Destarte, encontramos pertinência na seguinte questão: Quais são as especificidades de protagonismo estudantil presentes na BNCC para a área de CNT e suas implicações na práxis docente? O objetivo desta interrogação consiste em relacionar as orientações legais com os aspectos práticos da docência nesse momento de inúmeras transformações curriculares. Esse panorama derivou-se da hipótese de que as peculiaridades do protagonismo para a área de CNT ecoam (ou podem ecoar) significativamente no planejamento docente e no processo pedagógico, interferindo na formação integral do(a) estudante.

O protagonismo dos(as) estudantes envolve seus sonhos e a concepção de planejamentos para torná-los reais. Esta realidade requer a aquisição de conhecimento científico e social em ambiente propício à autonomia, sendo capaz de gerar nele(a) o pertencimento essencial em sua ação ativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento de muitas competências.

O protagonismo requer dos(as) estudantes a compreensão do contexto social lhes permitindo emitir julgamentos, tomar decisões, argumentar, propor solução para os problemas comunitários e usar a tecnologia de forma consciente. Além do mais, a vinculação entre os conceitos advindos das várias áreas do conhecimento deve acontecer naturalmente aclarando a aplicabilidade dos conhecimentos escolares em situações políticas, econômicas, culturais e éticas.

Desta forma, as demandas em relação à aprendizagem são potencialmente ampliadas e articuladas ao projeto de vida de cada estudante, que em alguns casos ainda não existe, focando, como refere Brasil (2018, p.14), a “[...] formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e não a linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiaram ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. Por conseguinte, o Currículo Referência de Minas Gerais (2020) para o Ensino Médio, em consonância com a BNCC (2018), realça que o estabelecimento de inovações pedagógicas almeja um(a) estudante protagonista de sua aprendizagem.

Dessa forma, o objetivo é estimular um conjunto amplo de habilidades de análise do contexto, planejamento, execução e de autoconhecimento visando que o estudante desenvolva autonomia ao longo de sua vida para revisar, repensar, incorporar mudanças num processo contínuo de aprendizagem. É importante também que a escola não perca de vista o componente do exercício da cidadania e incentive o jovem a fazer escolhas éticas, com consciência crítica e responsabilidade (Minas Gerais, 2020, p.41).

Como percebemos, o estímulo ao protagonismo ganha relevância no processo de edificação da identidade escolar e, consequentemente, das práticas pedagógicas. No entanto, o

uso da expressão protagonismo juvenil no domínio escolar é habitual, sendo utilizada de forma despretensiosa e, muitas vezes, desvinculada da concepção político-pedagógica que a perfaz, incorrendo em equívocos e divergências entre teoria e prática educativa. Nesse sentido, identificamos que a percepção inicial da maioria das pessoas é superficial e distorcida.

Souza (2008) comenta sobre a origem do discurso sobre Protagonismo nos textos produzidos por organismos internacionais, organizações não governamentais (ONGs) e educadores(as) nos anos de 1980, como um núcleo pedagógico e até mesmo como método educativo. A autora realiza uma análise baseada na participação da juventude em projetos socioeducativos por meio do voluntariado. Em linhas gerais, ela tece uma crítica social ao constatar o(a) jovem protagonista como objeto de mediação, comprovando que o discurso do saber fazer substitui a cidadania e que a militância se transforma em atuação social, distinguindo uma política, denominada ativismo ou atuação individual.

Levamos em conta que a política se subordina à economia, ao mercado e ao lucro, o que a desmerece, fazendo com que o povo deprecie o surgimento de uma transformação social por meio da política, empoderando-se nesse tipo de participação baseada no ativismo ou homogeneização social. Segundo Souza (2008):

[...] materializado pela atividade do jovem protagonista, o discurso não aparece como discurso, ou aparece como um discurso da juventude, emanado pela própria. É a atividade que permite ao discurso do protagonismo juvenil apresentar-se como um discurso da juventude. Juventude sem voz, como já formulado, uma vez que o jovem protagonista/voluntário/cidadão não é o autor, mas o portador ativo de um discurso que se supõe falado por ele (Souza, 2008, p.86).

No texto da BNCC, a palavra “protagonismo” aparece vinte vezes no âmbito do Ensino Médio, sendo que a especificação “protagonismo juvenil” ocorre em quatro situações. Majoritariamente, refere-se à articulação entre os eixos estruturantes, ao projeto de vida estudantil, aos diversos campos de atuação da vida pública e à habilidade discente no uso de linguagens específicas de cada área do conhecimento. Além disso associa-se, ainda, à capacidade de desenvolver trabalho coletivo, tomar decisões que promovam o bem comum, resolver problemas e exercer autoria.

Embora em apenas duas das ocorrências supracitadas o termo interdisciplinaridade tenha sido colocado juntamente com o protagonismo estudantil, notamos que de forma implícita são indissociáveis. Ao fundamentar o tratamento metodológico na organização

curricular do Ensino Médio, a BNCC menciona a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º, que propõe o favorecimento do protagonismo estudantil mediante a articulação entre diferentes campos de saberes específicos e valorização de saberes adquiridos e experiências pessoais, sociais e do trabalho.

A frequência de utilização do termo protagonismo por área também foi alvo de análise. Apenas 10% em relação ao total das ocorrências da palavra incidem na CNT. Ressaltamos nossa indignação em relação a essa baixa presença do termo. Subentendemos um desleixo dos(as) autores(as) da BNCC no que tange à consumação do protagonismo estudantil nesta área específica. O Quadro 2 contempla o que se espera do protagonismo na área de CNT no âmbito da BNCC. A partir dele buscamos inferir a funcionalidade prevista pelos(as) autores(as) em cada situação e relacioná-la a uma competência específica.

As finalidades identificadas na BNCC compõem categorias que se associam a competências articuladas ao relatório da UNESCO. A primeira, concepção ativista, prevê aplicações e prescrições restrinquentes a um contexto e destino que quase sempre atende a interesses da coletividade e de forma mais específica colocam sobre o(a) protagonista uma responsabilidade que é do poder público. Por outro viés, na segunda, o desenvolvimento de projetos protagonistas na escola, da forma como é sugerido na BNCC, visa atender a uma demanda do mercado no que tange ao desenvolvimento de algumas habilidades nos(as) futuros(as) empregados(as), ou seja, concepção proativa. O Quadro 2 apresenta nossas análises.

Quadro 2 – O protagonismo na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

O que diz a BNCC?	Finalidade	Competência
“Sendo assim, a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho, favorecendo o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de questões sobre consumo, energia, segurança, ambiente, saúde, entre outras” (BRASIL, 2018, p. 549).	Ativista	Social e Produtiva (aprender a conviver e aprender a fazer).
“A abordagem investigativa deve <i>promover o protagonismo dos estudantes na aprendizagem</i> e na aplicação de processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e tecnológico é produzido” (BRASIL, 2018, p. 551).	Proativa	Cognitiva e Produtiva (aprender a aprender e aprender a fazer).

Fonte: Autoria própria embasada em dados da pesquisa (2022).

Notamos o ensejo da “fabricação” de um modelo de sujeito que seja capaz de adaptar-se em diversos ambientes profissionais, atendendo aos requisitos básicos de um emprego. Que tenha ascensão pelos seus próprios méritos sem contar com assistência social e que esteja pronto para agir na resolução dos problemas de ordem pública. Essas ações encontram-se em

conformidade com a racionalidade política atual e estão previstas na BNCC, conforme texto a seguir:

Para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias. Com base nesse compromisso, a escola que acolhe as juventudes deve:

- favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
- garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;
- valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;
- assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;
- promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e
- estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.

Essas experiências, como apontado, favorecem a **preparação básica para o trabalho e a cidadania**, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, **de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação** ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 2018, p. 465-466).

Com o argumento de combater o desemprego e contribuir para a prosperidade da nação, o governo investe na qualificação da mão de obra. Ou seja, todos(as) os(as) estudantes devem desenvolver habilidades que os(as) capacitem a empregos dignos e participação social. A pretensão é fornecer mão de obra para o mercado capitalista. Neste paradigma, Bauman (2008) afirma que o protagonismo se restringe a um processo de preparação para a pertinência juvenil na modernidade líquida do mundo do trabalho.

Essa expressão “Mundo do Trabalho” aparece relacionada à finalidade ativista do protagonismo que se conecta ao desenvolvimento social e produtivo, ou seja, aprender a conviver e aprender a fazer. Concordamos com Achterberg, Terrazzan e Hedges (2023) que consideram a terminologia de vasta amplitude. Eles alertam que o vocábulo mundo

[...] pode ter, dentre outros significados, os seguintes: a) existência presente e seus interesses; o conjunto dos costumes e práticas dos homens enquanto seres sociais; a vida secular; a vida mundana e b) o âmbito, a esfera ou o domínio em que algo existe ou ocorre; lugar, contexto ou circunstância em que se vive ou se está, ou em que se desenvolve determinada atividade (Achterberg; Terrazzan; Hedges, 2023, p. 5).

Já no tocante ao trabalho, os autores citados anteriormente o realçam sendo um procedimento de intercessão entre a humanidade e a natureza, em outras palavras, este entremeia o contíguo de métodos e tradições dos povos, bem como as conjunções em que a humanidade evolui. Eles acautelam que com o progresso da humanidade, a concretização de princípios e condutas de produção determinou, em condições diversas, grande distinção de ascensão à riqueza gerada coletivamente. Para Figaro (2018, p.179), o mundo do trabalho “[...] se constitui como território físico e simbólico no qual uma multiplicidade de relações, saberes, ações, poderes e disputas se materializam”.

Evidenciamos interposições importantes no âmbito da nossa reflexão. Primeiramente, o protagonismo previsto na BNCC prevê a resolução de problemas sociais, a inclusão do(a) jovem no mundo do trabalho e o uso, compreensão e criação de tecnologias em suas vivências. Notamos uma convergência para a formação profissional, apesar do texto a seguir se referir à preparação para o trabalho aqui estão presentes os subsídios elencados no documento oficial para o desenvolvimento do protagonismo.

Em relação à preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a: a) explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza; b) relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e **resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural**; c) revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; d) **explicitar que a preparação para o mundo do trabalho** não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, **caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias** –, mas à abertura de **possibilidades de atuação imediata**, a médio e a longo prazos e **para a solução de novos problemas**. (Brasil, 2018, p.465, grifo nosso).

Fazendo o intercâmbio do mundo do trabalho com o protagonismo, Pereira (2018, p.109) corrobora dizendo que a dinâmica imposta acaba por provocar dualidade e confundir os(as) estudantes, pois “[...] o protagonismo juvenil toma sentido de estratégia da apropriação

cultural, conduzindo o jovem a identificar-se com a diversidade em movimentos duplos de universalização e individualização, em um contexto histórico que condiciona as suas escolhas mediante objetivos políticos e mercantis”.

Embora a palavra empreendedorismo não apareça escrita na finalidade proativa, por seu significado inferimos que ela esteja no cerne do protagonismo prescrito na BNCC, articulando as competências cognitivas e produtivas, quer dizer, aprender a aprender e aprender a fazer. Nessa perspectiva, o empreendedorismo é uma qualidade essencial na figura do(a) protagonista. Segundo Achterberg, Terrazzan e Hedges (2023):

Essa palavra pode ser classificada como adjetivo e substantivo. No caso da primeira classificação, significa: a) aquele que empreende e b) aquele que se lança à realização de coisas difíceis ou fora do comum; ativo, arrojado, dinâmico. Já como substantivo, empreendedor/a significa aquele que toma a seu cargo uma empresa. Assim, podemos produzir a seguinte síntese: o empreendedorismo pode ser, em um primeiro momento, definido como o conjunto de características dos sujeitos que se lançam na tarefa de realizar coisas complexas, de forma dinâmica e ativa. De um modo geral, esses aspectos estão relacionados diretamente ao contexto do Mundo do Trabalho, como por exemplo a ação de abrir um negócio próprio ou ainda de criar uma inovação em um ramo do mercado. [...] outra roupagem do termo empreendedorismo aparece com um complemento: o termo social, indicando negócios que não visam apenas o lucro e buscam resolver demandas da sociedade. Em geral, percebemos uma clara associação entre discursos neoliberais e a noção de empreendedorismo divulgada por grupos empresariais (Achterberg; Terrazzan; Hedges, 2023, p.8).

Tanto o protagonismo quanto o empreendedorismo ou o mundo do trabalho estão inseridos no Projeto de vida que se apresenta em documentos de viés econômico (Sznelwar, 2015) e/ou educacionais (BNCC, 2018). Arantes e Pinheiro (2021) o interpretam como uma tática que permite às pessoas a concepção de uma orientação peculiar, norteando a jornada do sujeito rumo ao futuro. Achterberg, Terrazzan e Hedges (2023) percebem o Projeto de vida como ferramenta reflexiva que oportuniza ao(a) jovem instituir um plano para sua história de vida, combinando sonhos, cultura e valores pessoais. Damon (2009) faz uma leitura interessante ao caracterizá-lo com estabilidade, apresentação de metas a longo prazo e estratégia organizacional e motivacional. “Uma vez que a elaboração de um Projeto de Vida envolve tanto aspectos individuais quanto sociais, é importante que tenhamos sempre em mente quais as metas e modelos de vida que as classes dominantes tentam imputar à classe trabalhadora como desejável e essencial” (Achterberg, Terrazzan, Hedges, 2023, p.8).

Pereira (2018) denuncia que:

Por essa lógica da performatividade, da aprendizagem relacionada às competências para atender às necessidades do mercado, do Estado que não é mais provedor, portanto, não garante direitos, o jovem estudante assume a posição de agente de transformação social em um contexto de capitalização do ser humano e de suas condições intelectuais. Dessa forma, **o protagonismo juvenil toma sentido de cultura para o trabalho**, na qual a ação do fazer individual sob forças psicológicas afirma-se como modo de ser e, ademais, como cultura juvenil, ou seja, um jovem que se desenvolve, cresce, faz-se cidadão na medida em que produz, contribui, promove forças de trabalho, em uma acepção neoliberal, competitiva, empreendedora e de responsabilização por si, por suas escolhas e pela busca de solução para problemas sociais (Pereira, 2018, p.101).

Sobressai-nos que a BNCC se contrapõe ao protagonismo ao apresentar para os(as) estudantes um projeto pronto, dentro do qual este deve fazer algumas escolhas de acordo com suas preferências e aptidões. Caso não haja opção viável dentro de seu plano pessoal, o(a) estudante fica a esmo do sistema com a parte comum do currículo bastante reduzida em função dos itinerários formativos. Não obstante o discurso de ser ele(a) o centro do processo pedagógico, observamos o predomínio de méritos neoliberais.

A escuta atenta e inclusão dos interesses juvenis que é insistentemente referida não ocorreu quando da elaboração dos documentos oficiais, nem mesmo os(as) professores(as) tiveram voz ativa (Magdaleno e Faria, 2024). Todavia, fala-se em construção colaborativa, mas nada do que foi apresentado inicialmente poderia sofrer alteração, nem mesmo se houvesse justificativa, a opção seria apenas incluir algo mais. Carvalho e Lourenço (2018) explicam que:

De modo geral, as questões relativas à BNCC foram retiradas do âmbito da problematização pública e confiadas a especialistas (grupos de interesse econômico, experts, cientistas, administradores/gestores do Estado), pois mesmo os Seminários Estaduais em nada garantem que as críticas e as sugestões dos educadores serão consideradas. Os que governam têm o poder de definir os problemas e formular as questões, estabelecendo, desse modo, o que é importante para ser feito e falado e, assim, a liberdade de expressão dos professores é exercida dentro dos limites de um fazer e dizer previamente codificados, já estabelecidos pelos problemas e pelas soluções dos que governam (Carvalho; Lourenço, 2018, p. 242).

De igual forma, a preocupação exacerbada com as avaliações externas induz ao treino simples e mecânico, o que nos parece incoerente. Alguns(as) estudantes não se comprometem como deveriam com a aprendizagem propriamente dita, e os(as) professores(as) são responsabilizados(as) pelos péssimos resultados. A finalidade principal da educação vai sendo colocada em planos inferiores. Ao confrontarmos o âmbito documental com o cotidiano da sala de aula, notamos uma disparidade que traz como consequência a dificuldade para colocar

em prática o protagonismo estudantil.

Conforme Freire (2020), o ensino não se resume à transferência de conhecimento, mas precisa contemplar a criação de possibilidades para a sua produção ou construção. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do protagonismo torna-se essencial para o êxito de uma formação para a cidadania ativa e crítica. Ademais, ao mencionar o compromisso com a educação integral a BNCC propõe “[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 15).

Observamos uma variedade entre a orientação legal e as condições de trabalho docente, uma vez que as avaliações externas têm sido o alvo do processo de ensino minorando as possibilidades para o desenvolvimento deste pleito. A definição de protagonismo nos aponta a necessidade de um ambiente favorável ao seu acontecimento. O diálogo, a autonomia, o tempo e o acesso aos recursos materiais e humanos essenciais na concretização das atividades formativas tornam-se imprescindíveis. A falta desses pré-requisitos na escola tem sido alvo de nossa atenção e nos remete ao seguinte questionamento: Como cumprir a demanda legal com os recursos disponíveis?

No que tange ao acontecimento do protagonismo estudantil algumas reflexões são imprescindíveis: Como é a escola que privilegia o protagonismo? De que forma o(a) docente pode oportunizar o desenvolvimento do protagonismo estudantil? Os recursos didáticos privilegiam o desenvolvimento de projetos protagonistas? Faz-se necessário, portanto, um olhar atento que permita o diagnóstico preciso e posterior debate sobre as questões emergentes.

Assim, raciocinar sobre os fatores que possibilitam e/ou dificultam seu acontecimento na escola torna-se fundamental para favorecer sua efetivação nas vias de fato. Além disto, notamos a importância de conhecer os documentos orientadores, a estrutura física, material, pedagógica e profissional da escola, uma vez que a relação entre o que está posto e o que realmente ocorre na sala de aula permite a compreensão de aspectos relevantes no processo de aprendizagem. E, consecutivamente, cabe uma avaliação se o protagonismo tem acontecido como prescrito na BNCC e quais suas variações possíveis ou desejáveis.

Ponderamos que há fatores na escola possibilitando e outros dificultando o desenvolvimento do protagonismo, estes também demandados a partir da BNCC e demais documentos norteadores do “Novo Ensino Médio” (NEM). Isto significa que o âmbito da escola apresenta características locais, mas também lida com diversos controles extrínsecos.

De tal modo, um(a) professor(a) pode compreender teoricamente certa perspectiva de protagonismo do(a) estudante e, ainda assim, não dispor de recursos para viabilizá-lo. Isso posto, surge a seguinte questão: Quais são os fatores que possibilitam ou dificultam o desenvolvimento do protagonismo estudantil em um contexto real de atuação na escola, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias?

Entendemos, desta forma, a necessidade de caracterizar o contexto específico da escola, no âmbito da atuação docente na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, quanto aos aspectos que favorecem o protagonismo do(a) estudante, desafios para seu desenvolvimento e as principais implicações na práxis docente. Apresentaremos estes dados adiante, pois esse panorama deriva-se da hipótese de que as condições de trabalho a que os(as) docentes estão submetidos repercutem significativamente no processo de ensino-aprendizagem e impactam os resultados.

O ensino de CNT tem passado por inúmeras modificações a fim de contribuir para a formação integral dos(as) estudantes. Em relação ao aspecto documental, já consumamos que existe um posicionamento no imperativo do protagonismo estudantil acontecer. Consideramos também que a construção de projetos protagonistas por parte do(a) estudante muitas vezes se associa a áreas de afinidades que nem sempre coincidem com o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula, por isso o espaço e tempo para monitorar e apoiar tais ações deveriam ser previstos nos componentes curriculares. Ao contrário do que transcorre, o tempo deveria ter sido ampliado na área de CNT, para cumprir os objetivos propostos.

Na BNCC e, por conseguinte, nos livros didáticos constatamos o fomento de uma educação utilitarista, que vincula a aquisição do saber à sua aplicação imediata, conduzindo a formação de um(a) jovem empreendedor(a) de si mesmo(a) e protagonista.

Compreendemos que o currículo tem sido utilizado para viabilizar a formação de um indivíduo que atenda aos interesses implícitos do capital. Reconhecemos a atribuição da pedagogia voltada para o desenvolvimento das capacidades pessoais, do trabalho em equipe, da preparação para viver em sociedade, mas advertimos para o zelo quanto ao fato de tais objetivos serem simplesmente produtos da atividade política e econômica, sob critérios governamentais.

Em compensação, Freire (2006) assegura a pertinência da harmonia entre o método e o produto esperado no processo educativo. Ou seja, “[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo,

estabelecer com os outros homens, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue" (Freire, 2006, p.45).

Nos documentos oficiais, o entrelaçamento do protagonismo estudantil com conceitos primitivamente econômicos acaba por imprimir sobre ele sentidos opostos à nossa ideia inicial. A deliberação tensiona a sujeição e condescendência a normas que corroboram para a renúncia de um futuro promissor e semeiam o ajuste a uma realidade que ressoa ao domínio intelectual e econômico da classe trabalhadora, reduzindo a oportunidade de ascensão a patamares superiores. Sobre isso Silva (2014) refere que esse modelo de política educacional:

[...] por um lado, a partir da centralidade das opções dos estudantes, mobiliza dispositivos de customização curricular; por outro, dispõe-se a contribuir na formação de jovens protagonistas, empreendedores e pesquisadores. Tais perspectivas ganham em produtividade sob as condições de uma sociedade caracterizada como pós-industrial e de uma configuração flexível do capitalismo, nas quais a formação de sujeitos protagonistas e o desenvolvimento de práticas educativas direcionadas para a formação tecnocientífica tornam-se sentidos fundamentais da escolarização pública. A intenção mobilizada, sob essa grade de inteligibilidade, posiciona-se na premissa de educar sujeitos para intervirem em um mundo competitivo e inovador. A educação permanente, nos moldes descritos pelos grandes arautos do neoliberalismo, apresenta-se como a estratégia de intervenção privilegiada (Silva, 2014, p.24).

Por isso, o protagonismo presente na BNCC requer cautela e estudo por parte dos(as) professores(as). Primordialmente por ser tratado como uma competência que se articula às demais e ainda por apresentar facetas que são dúbias. A formação professoral assume o encargo de diligenciar a reflexão e a razoabilidade executiva. Além do mais, classificamos a autonomia docente (Freire, 2020; Gadotti, 1998; Contreras, 2002) como basal nesse processo de criar ambiente propício ao protagonismo juvenil. No entanto, esse adjetivo não se encontra vinculado à natureza do trabalho educativo e a condição de sua execução na atualidade.

Nossa caminhada até aqui institui a perspectiva da educação integral e do protagonismo estudantil como engrenagem para o funcionamento do neoliberalismo, uma vez que controla os níveis de miséria, marginalização e descontentamento social. Destarte, as políticas governamentais que incorporam investimentos em educação são compensações ao insatisfatório desenvolvimento econômico. Concebemos a educação como fator elementar ao desenvolvimento humano e avistamos no protagonismo a transcendência a uma linha de trabalho destinada ao ajustamento dos objetivos neoliberais. Todavia, nossos esforços vieram na direção de romper com essa barreira monetária e de retratar novos horizontes educativos.

O protagonismo estudantil, tal qual idealizamos, sinaliza o nascimento de um projeto pedagógico de caráter participativo (desde a elaboração até a avaliação dos resultados). Portanto, há a indispensabilidade de uma escola que o acolha e oportunize. Acreditamos em um protagonismo que proporcione emancipação juvenil e não a limitação a questões de ordem financeira ou social. Infelizmente, o cotidiano docente concede um diagnóstico que vai na contramão do que se espera. Aqui reside nosso enfrentamento!

O protagonismo requer uma prática reflexiva, escuta atenta das juventudes e consideração de seus anseios. Carter (2014) afirma que a promoção de estudantes protagonistas sugere densas modificações na metodologia de ensino, pois denota suporte ao(a) jovem e/ou adolescente na condução de seus espaços, e não o emprego da força das juventudes em prol de pautas pré-estabelecidas tendo como meta a resolução de problemas sociais, como tem ocorrido. Conforme Franco (2015):

O professor, no exercício da sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, a sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (Franco, 2015, p. 605).

Instituimos a necessidade da ideação de um espaço conveniente à construção coletiva de conhecimentos. Compreendemos que a organização curricular em relação ao espaço e tempo do(a) professor(a) com seus estudantes é fundamental nesse contexto. Freire (2020), ao se opor à educação bancária<sup>4</sup>, destacou a ameaça de modelos diretivos condicionar os discentes e torná-los passivos. Portanto, ele defende o ato educativo contextualizado e pautado na ação e reflexão, conectando os sujeitos e seus anseios, que por meio da sua intelecção da realidade evoluem, se transformando e a transformando.

A práxis transformadora demanda intencionalidade docente que se mostra, também, no método de ensino escolhido. As metodologias ativas são indicadas no desenvolvimento do protagonismo estudantil. Sua aplicação, no contexto da sala de aula, é prevista nos documentos orientadores da Educação Básica. Entretanto, Masetto (2018) assegura firmemente que as metodologias ativas somente se associam a currículos inovadores. Em

---

<sup>4</sup> Paulo Freire define a educação bancária como “[...] um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2020, p. 80). Na concepção bancária de educação, o saber é uma doação, uma transmissão de conhecimento, em que os alunos recebem o depósito do conteúdo. Diante disso, não há reflexão, não há criatividade, não há transformação e não há saber.

outros termos, aquele currículo que remove a constituição disciplinar supera a transmissão de informações de uma área, bem como a justaposição e fragmentação na formação do professor, permitindo construções interdisciplinares.

Devido ao impasse aqui registrado pela falta dessa flexibilidade curricular, no próximo tópico apresentaremos abordagens pedagógicas de metodologias que estimulam a participação estudantil durante as aulas sendo elas metodologias ativas ou não. Dialogamos com alguns autores sobre o enfoque no ensino por investigação (Sasseron, 2015; Borges, 2020), no letramento científico (Sasseron e Carvalho, 2011), na história da Ciência (Moura, 2014; Oliveira e Alvim, 2021) e no ensino interdisciplinar (Japiassú, 1976; Oliveira e Alvim, 2021).

#### **1.4 Abordagens pedagógicas de metodologias favoráveis ao protagonismo estudantil na área de CNT conforme a BNCC**

Nesta seção conversaremos sobre as abordagens didáticas de metodologias favoráveis ao protagonismo estudantil na área de CNT conforme a BNCC. De antemão ficamos em situação de alerta ao perceber o processo de ensino-aprendizagem do(a) estudante simplificado na indicação de técnicas didáticas ancoradas em abordagens específicas. Nossas observações desvelam o fato de não existirem fórmulas mágicas que sejam propícias em todos os casos. Daí surge o seguinte questionamento: O protagonismo do(a) estudante estaria vinculado à implementação de determinadas abordagens educativas?

A articulação entre o método e a intenção da aula produz resultados no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, percebemos a autoridade epistêmica do(a) professor(a) no desenvolvimento de uma práxis pedagógica voltada para a autonomia estudantil. A título de verificação curricular, entre as metodologias ativas optamos pela exposição do ensino por investigação (EI), que foi citado na BNCC. Destacamos também as contribuições do letramento científico (LC), da abordagem histórica e do ensino interdisciplinar no favorecimento de ações protagonistas por parte dos(as) estudantes. Sublinhamos que, em uma perspectiva Freiriana, a práxis é elemento essencial no processo de transformação social.

Em nossa concepção, o protagonismo está no âmago da formação humana. Varani, Campos e Rossin (2019) acreditam que a comprovação da hipótese dessa educação na escola requer um corte com lógicas de tempos e espaços ríjos. Carece da valorização das relações e diálogos construídos em ambiente de sociabilidade humana, local de humanização; o reconhecimento de cada um(a) como sujeito de conhecimento; a vital resistência às normas

embrutecedoras da escola<sup>5</sup>; e a singularidade formadora das diferentes gerações e sujeitos, coletivos sociais e culturais.

As metodologias ativas têm sido bastante indicadas no contexto atual de ensino. Para Freitas (2023), elas priorizam a atividade do(a) aluno(a) em sua formação, ou seja, no decorrer dos estudos, as atividades são realizadas com a finalidade de instigar o(a) estudante a procurar respostas para resolução de problemas apresentados, fazendo com que aprenda de forma mais direta do que ocorreria com outros métodos. Desta forma, podemos inferir que a aprendizagem ativa sucede quando o(a) estudante efetua atividades que o(a) induzem a pensar nas entrelínhas do que está sendo feito, ocupando-se na solução de problemas e no desenvolvimento de projetos, seja por meio da leitura, escrita, questionamento, argumentação, experimentação, etc.

Freitas (2023) notifica que vários(as) docentes são atraídos(as) pelas metodologias ativas, inclusive algumas instituições têm usado essa abordagem didática como propaganda de um processo de ensino-aprendizagem diferenciado na formação estudantil. Contudo, em sua tese, a autora interroga a forma como essas metodologias se desenvolvem, se elas estão previstas no projeto político pedagógico (PPP) institucional, se houve capacitação para os(as) professores(as) para que compreendam a evolução desses métodos, bem como suas vantagens na ampliação do pensamento crítico, conhecimento científico e autonomia estudantil.

Não estamos nos posicionando contra ou a favor das metodologias ativas, apenas alertando para a necessidade de estudo e planejamento prévio para que ocorram em consonância com a práxis pedagógica atenta às condições de sua aplicação e aos resultados possíveis. Santiago (2019) argumenta sobre a indispensabilidade de refletir acerca do seguinte fato: “a absolutização da democracia, do pluralismo e da participação social, como táticas, produziu um terreno ideológico propício à adoção das metodologias ativas pelos educadores por um processo de sedução e alienação” (Santiago, 2019, p.6). A palavra de ordem é novidade pedagógica, e nessa perspectiva ressaltamos a necessidade de análise sobre as condições institucionais, curriculares e estudantis para que a incorporação dessas metodologias não aconteça de maneira tecnicista e acrítica conforme alerta Alves (2020).

---

<sup>5</sup> Varani, Campos e Rossin (2019, p. 183) relatam que “[...] na constituição histórica da escola, verificamos seu papel reprodutor, materializado nos tempos e espaços fixos e rígidos; na divisão da teoria e da prática; nos currículos fechados em conteúdos que se distanciam da vida e dos problemas advindos da complexidade do cotidiano; no aligeiramento da formação para constituir um sujeito produtivo e consumidor; na subsunção da dimensão humana pelo conteúdo curricular que visa preparar mecanicamente o educando para servir um *tal futuro do trabalho*; e na consigna do amoldamento do sujeito para adequar-se, sem crítica, às correias da engrenagem que sustenta o funcionamento da sociedade”.

No Ensino Médio, a área de CNT preconiza o aperfeiçoamento dos conhecimentos abordados no Ensino Fundamental e a formação voltada ao exercício pleno da cidadania é enfatizada por meio do ensino de seus conceitos, modelos, fenômenos e processos físicos (Brasil, 2018). Com este propósito as metodologias ativas recebem saliência por oportunizar a tonificação das relações entre as disciplinas. É mister que a escola reestruture as suas práticas educativas e, como decorrência, aflore um novo padrão de ensino que abrigue os desafios do presente (Moreira e Simões, 2017).

O ensino por investigação (EI), por exemplo, é apresentado como abordagem didática que visa envolvimento estudantil na construção de ideias e modelos cujo ápice está nas leis e teorias. Sasseron (2015) relata a possibilidade de transpor relações causais entre variáveis e desenvolver o raciocínio hipotético-dedutivo com a explicação e observação de fenômenos, atrelamento entre teoria e prática e inclusão de procedimentos científicos e tecnológicos.

A educação em Ciências na atualidade tende ao EI no que tange às orientações conceituais que retratam a epistemologia científica e suas difusões no mundo globalizado (Carvalho, 2013; Clement, 2013; Ferraz, 2015; Scarpa; Sasseron; Silva, 2017).

Borges (2020) menciona que:

O ensino por investigação (EI) teve origem no início do século XX, na escola norte-americana. O contexto social daquela época favorecia o questionamento dos ensinos escolares em prol de uma sociedade mais igualitária. O mesmo sofreu várias evoluções desde então, mas em todas as suas versões está arraigada a busca pelo desenvolvimento intelectual e o **protagonismo estudantil**. A investigação como princípio pedagógico visa inserir o aluno no contexto científico levando-o a vivenciar a pesquisa no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, abandona-se a figura do professor transmissor, e o aluno assume uma postura ativa (Borges, 2020, p.15, grifo nosso).

O EI diverge do método diretivo, em que o(a) professor(a) incute conhecimento no(a) estudante, colocando em primeiro plano o acúmulo de informações. Seu alicerce está na problematização e investigação de situações desafiadoras com vistas a resolução de problemas e ao levantamento de novas questões. A contextualização e apresentação de circunstâncias que façam sentido no universo estudantil são elementares. Por isso, realçamos a importância do(a) professor(a) conhecer o perfil da turma.

Clement (2013) considera “o problema” como manancial de conhecimento científico, pois nele envolve-se o conhecimento antecedente, as proposições, ambiguidades e a insipiência superada. Acentuamos a atitude questionadora, o estudo e reflexão porque a

análise crítica é estimulada. Assim, a ampliação da capacidade de interrogar se faz necessária na formação do(a) estudante protagonista.

Ao lançarmos mão do EI o(a) professor(a) pode vir a promover a curiosidade intelectual e, por conseguinte, a criatividade, o raciocínio lógico, a argumentação e a aprendizagem colaborativa. Isso ocorre por intermédio da comunicação intensa e da construção coletiva. Do ponto de vista didático, o EI permite a articulação das unidades temáticas, em especial durante a exploração de uma situação problemática. Evidencia-se para o(a) estudante as inúmeras ferramentas ao seu dispor na busca de uma resposta plausível. A significação dos conceitos e a percepção de seus campos de aplicação flui com maior facilidade. Borges (2020) testifica no EI a:

[...] transição entre os modelos disciplinares que adestram e outros que inquietam, pois abre espaço para a assimilação e acomodação a partir de materiais significativos para o aluno; [...] anuncia-se uma progressão de processos educativos disposta à concepção do aprendizado interdisciplinar que não esteja encadeado aos métodos de ensino invariáveis. No EI, a caminhada do aluno é valorizada e até mesmo seus desacertos contribuem para o ganho cognitivo ao final da investigação, a exemplo do que ocorre na cultura científica (Borges, 2020, p. 18 e 19).

Ao observar a demanda discursiva na BNCC, nota-se uma convergência com nossas concepções, pois a orientação é que “[...] **a abordagem investigativa deve promover o protagonismo dos estudantes** na aprendizagem e na aplicação de processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e tecnológico é produzido” (Brasil, 2018, p. 551, grifo nosso).

O EI tem como base a desconstrução e comparação entre explicações cotidianas e científicas. Desse modo, as perguntas não se restringem a uma elite intelectual. Elas devem abordar conteúdos questionáveis que estejam no nível cognitivo dos(as) estudantes e dentro do seu campo de interesse e predileções, engajando-os(as) no processo de investigação.

O levantamento de respostas admissíveis para as questões pressupõe discussões no grupo de estudos promovendo o processo argumentativo. Os debates sobre o problema fomentam negociações e corroboram para o entendimento de como a Ciência é feita. Além disso, atividades investigativas solicitam a participação ativa do(a) estudante em todas as etapas do processo de ensino tornando-o(a) responsável pela sua aprendizagem.

Ventura (2002) destaca que a importância da negociação na sociedade contemporânea se justifica pela sua complexidade. No âmbito educacional, o autor denomina “projeto” uma ação negociada dentro de um grupo de estudos. Para ele, “[...] negociar é criar consenso, é

dar sentido às transformações da sociedade, é também acreditar que soluções novas são possíveis [...] O que caracteriza uma negociação é o processo interativo de convergência de diferentes partes, e, portanto, a negociação se torna um conceito importante no trabalho de uma equipe de projeto” (Ventura, 2002, p.4).

Destacamos o alinhamento com o protagonismo porque o(a) aluno(a), de igual forma, participa integralmente da construção do conhecimento, inclusive escolhendo caminhos por meio da definição do problema, das hipóteses levantadas e de estratégias escolhidas para sua verificação. O EI possui potencial no desenvolvimento da autonomia, da argumentação discentes e, portanto, pode oportunizar o protagonismo estudantil. Pautados em estudos anteriores, Borges (2020) declara que:

A argumentação traz grandes benefícios para os discentes no que diz respeito ao seu entendimento das relações éticas e culturais existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Habilita-os também a aplicarem os conhecimentos científicos em diferentes contextos através da investigação e a resolução de situações problemáticas coloquiais. Simultaneamente ao exposto, é majorada a facilidade de expressão escrita e oral, bem como um vasto repertório crítico. A implantação do ensino por investigação com predominância na resolução de problemas contextualizados subsidia o desenvolvimento dessas habilidades pelos estudantes por meio do debate, das trocas entre os pares e das interpretações (Borges, 2020, p.90).

A argumentação professoral serve de exemplo ao(à) estudante na estruturação, avaliação e justificação de suas ideias. As intervenções preceptorais precisam ser bem analisadas no sentido de não reprimir os(as) estudantes, mas conduzi-los(las) a um nível desejável de desenvolvimento cognitivo. Borges (2020) comenta que:

[...] a postura do professor, como autoridade epistêmica e social, é elementar e contribui efetivamente para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. No EI, ele deve assumir seu papel de organizador da dinâmica de mobilização dos estudantes. Neste sentido, é indispensável que seja mediador das interações viabilizando a construção e solução de problemas, buscando refletir as formas de organização da própria ciência (Borges, 2020, p.20).

Nesse processo de investigação e argumentação o letramento científico (LC) torna-se essencial, pois a compreensão dos fenômenos requer conhecimento da linguagem e cultura científica. O LC e a alfabetização científica possuem conceitos próximos, pois ambos envolvem a habilidade de leitura. Alguns autores não se preocupam em diferenciá-los, para nós, o LC além de preparar o sujeito para a leitura e domínio técnico da Ciência, envolve processos de escrita e posicionamento pessoal sobre as questões científicas.

Freire (2017) concebe a alfabetização como um ato político muito além do domínio das letras do alfabeto, pregando que a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra. Banzin (1977), cuja práxis era desenvolvida em uma perspectiva de autonomia, em seu livro o cientista como alfabetizador técnico, vislumbra na Ciência alternativas para a emancipação social de trabalhadores das classes menos favorecidas ao declarar que:

Alfabetizar só tem sentido se o uso das palavras fizer que o homem possua e modifique o mundo, compreendendo-o e exprimindo-o. Cabe aos cientistas participarem no mesmo objetivo ideológico, substituindo o ler e o escrever por aptidões técnicas e por atitudes científicas. Mas estas devem estar ideologicamente associadas a um conteúdo político. Se a ciência não é neutra, cabe a nós torná-la ideologicamente activa, levá-la a ser dominada pelas massas para libertar os homens e as mulheres de todos os mitos e cientistas exploradores (Banzin, 1977, p. 96).

O LC tenciona, em um patamar mais amplo, capacitar o(a) estudante a utilizar os conhecimentos científicos em seu convívio comunitário e social exercendo a cidadania de forma consciente e plena (Mamede; Zimmermann, 2007). Ou seja, ele contribui para um aprendizado progressivo, já que o(a) aluno(a) letrado(a) consegue fazer a leitura crítica das informações acessadas e agir visando o bem comum (Santos; Mortimer, 2001; Krasilchik; Marandino, 2007; Sasseron; Carvalho, 2011).

A BNCC ao discorrer sobre as finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade, realça a importância do processo de ensino-aprendizagem prover meios para a participação do(a) estudante. Ocorre o estímulo ao tratamento metodológico para “[...] garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política” (Brasil, 2018, p.464).

A BNCC relata que a minoria das pessoas aproveita os conhecimentos e processos científicos na solução das problemáticas do dia a dia (como estimar o consumo de energia de aparelhos elétricos a partir de suas especificações técnicas, ler e interpretar rótulos de alimentos etc.). Isso soa como advertência para a importância da “Educação Básica – em especial, a área de Ciências da Natureza – comprometer-se com o letramento científico da população” (Brasil, 2018, p.547).

O LC requer, além do conhecimento de conceitos e teorias, a compreensão sobre procedimentos e práticas comuns associadas à investigação científica. Um jovem letrado cientificamente está preparado para participar de discussões fundamentadas sobre questões relacionadas à ciência. Existem

limitações na produção e na divulgação da ciência, porém é esta que gera o conhecimento mais confiável, mesmo que possivelmente temporário (Borges; Damatta, 2023, p.10).

A BNCC realça o LC como aprendizagem necessária na superação das dificuldades estudantis. Os(as) redatores(as) atestam que parte do obstáculo no processo de ensino se deve à incapacidade interpretativa e escassez de conhecimento da linguagem científica. Deste modo, deduzimos que o motivo da decadência discente na compreensão de texto contendo situações e conceitos científicos é devido à falta de investimento pedagógico específico para desenvolver essa aptidão. O estilo de escrita da área de CNT inclui vocabulário muito peculiar e até palavras cujo significado, naquele contexto, se difere do senso comum, ou muitas vezes nem fazem parte do cotidiano do(a) estudante, estabelecendo um repto a ser transposto. Santos (2007) afirma que:

Um cidadão, para fazer uso social da ciência, precisa saber ler e interpretar as informações científicas difundidas na mídia escrita. Aprender a ler os escritos científicos significa saber usar estratégias para extrair suas informações; saber fazer inferências, compreendendo que um texto científico pode expressar diferentes ideias; compreender o papel do argumento científico na construção de teorias; reconhecer as possibilidades daquele texto, se interpretado e reinterpretado; e compreender as limitações teóricas impostas, entendendo que sua interpretação implica a não-aceitação de determinados argumentos (Santos, 2007, P.485).

O termo letramento científico extrapola as práticas sociais mediadas pela escrita científica, mas abrange a vinculação dessas práticas em concordância com a língua materna, grifando a cognição entre elas e, logo, não se limitando à área da Ciência. Outrossim, o LC beneficia a apreensão de fenômenos mediante o domínio da linguagem científica, com a finalidade de abranger processos evolutivos sobre o mundo ao redor e ainda favorecer o posicionamento crítico reflexivo, argumentação e solução de problemas de ordem pessoal e coletiva.

A Ciência e a tecnologia estão em constante progresso, pois são construções humanas, consequentemente, sofrem influência de seu contexto de produção e aplicação. Neste aspecto, o incentivo à leitura e interpretação de textos de divulgação científica são eficazes na promoção deste aprendizado por parte dos(as) estudantes e dilatam as oportunidades de protagonismo estudantil.

Ao mencionar a evolução da Ciência, a abordagem histórica torna-se imprescindível para que o(a) discente tenha noção da procedência dos conhecimentos atuais e da articulação

tecnológica à problematização e compreensão dos conceitos discutidos. A análise das questões sociais e éticas do momento da gênese das leis e teorias oportunizam uma reflexão pautada na interdisciplinaridade. Silva, Fonseca e Daltro (2013) alegam que o enfoque histórico permite o desenvolvimento da autonomia gerencial de cunho: intelectual, político e econômico e possibilita a observação no tempo presente, dos avanços científicos e tecnológicos, suas decorrências sociais e discussões sobre conflitos e recursos dispostos na política e na Ciência.

A BNCC (2018) frisa que:

[...] a contextualização histórica não se ocupa apenas da menção a nomes de cientistas e a datas da história da Ciência, mas de apresentar os conhecimentos científicos como construções socialmente produzidas, com seus impasses e contradições, influenciando e sendo influenciadas por condições políticas, econômicas, tecnológicas, ambientais e sociais de cada local, época e cultura (Brasil, 2018, p. 550).

A História da Ciência evidencia a complexidade e lentidão do processo evolutivo dos conceitos até nossos dias e os aspectos socioculturais da prática científica. Isso justifica as dúvidas dos(as) estudantes em relação a leis e teorias que levaram tanto tempo para se estabelecerem, o que aconteceu de forma árdua. Moura (2014) diz que:

[...] a História e Filosofia da Ciência formam um caminho possível para a discussão de natureza da Ciência, porque evidenciam os meandros da construção do conhecimento científico, contextualizando a Ciência. Estudar a História e Filosofia da Ciência é compreender as origens das ideias científicas e as diversas influências sofridas e exercidas por ela (Moura, 2014, P.41).

Neves (1998) alerta que, ultimamente, a Ciência está sendo entendida como um fato estático e não uma viabilidade de construção coletiva com outras áreas e/ou com as carências cotidianas das pessoas comuns. Moura (2014) explica que ao apresentar a Ciência como conhecimento instável e dinâmico criamos a possibilidade de uma compreensão por parte do(a) estudante que o conhecimento científico pode e deve ser questionado e não precisa ser seguido como doutrina intocável. Ademais, agregamos a oportunidade de evidenciar que a prática científica não envolve neutralidade, em razão de não se isentar de interesses variados.

Segundo Oliveira e Alvim (2021), o ensino de História da Ciência promove o acréscimo de significações em relação ao método, provocando questionamento contínuo acerca de suas peculiaridades e limitações; social, avaliando as alusões sociais da ciência; informativa, acessando e usando informações; construtivista, edificando ou permutando

conceitos obsoletos por outros contemporâneos; psicológica, estimulando o interesse pela pesquisa; política, educando cidadãos(ãs) cônscios(as). Portanto, identificamos a aproximação dessa prática com a formação de estudantes protagonistas.

Os autores supramencionados argumentam que:

[...] a sala de aula deve se tornar espaço de aprendizagem a partir da realidade sociocultural, política e educacional dos alunos, buscando a formação de cidadãos reflexivos sobre a historicidade das Ciências e passíveis de transformarem sua realidade, através da cidadania científica (Oliveira; Alvim, 2021, p. 759).

Além disto, coopera para que os(as) discentes não idealizem os(as) cientistas como gênios ou pessoas incomuns que se encontram em um patamar distante do deles(as). Ao contrário, entender que eles(as) utilizam suas concepções pessoais, criatividade e curiosidade, a exemplo do que deve ocorrer no ambiente escolar. Também sofrem diversas influências do contexto onde estão e cometem muitos erros, assim como nós. Na maioria das vezes, suas pesquisas almejam resolver problemas usuais e mesmo quando acertam, são indagados(as). Esta percepção configura incentivo ao protagonismo juvenil na área de CNT. Conforme Matthews (1995, p.165) essas inserções enriquecem a formação estudantil, pois democratizam as informações e “[...] podem humanizar as Ciências e aproximá-las dos interesses pessoais, éticos, culturais e políticos da comunidade; podem tomar as aulas de Ciências mais desafiadoras e reflexivas, permitindo, deste modo, o desenvolvimento do pensamento crítico”.

A dimensão epistemológica do protagonismo possui caráter interdisciplinar, portanto sublinhamos que todas as pontuações anteriores (EI, LC, abordagem histórica, argumentação) sinalizam essa vertente no processo de aprendizagem. Entre as ações previstas na BNCC (2018, p.16) para o fortalecimento das competências está a adoção de formas interdisciplinares e dinâmicas na gestão do ensino. Entretanto, notamos uma confusão entre superficialidade e interdisciplinaridade, amplitude e generalidade.

A interdisciplinaridade não é um conceito novo, segundo Japiassú (1976):

[...] podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados (Japiassú, 1976, p.75).

A afirmação do autor nos remete a uma integração de conhecimentos que serão implementados em diferentes situações. Tanto o uso de esquemas conceituais quanto as

análises que entrelaçam diferentes ramos nos apontam a necessidade de profundidade, amplitude e reflexão acerca dos conhecimentos. Brunieri (2024) em estudo referente ao currículo por áreas do conhecimento, instituído pela BNCC, explica que “[...] de um ponto de vista científico, as áreas de conhecimento não são oriundas da interdisciplinaridade pré-existente entre as disciplinas científicas, mas resultam da articulação ou da interação entre elas, o que promove, consequentemente, a interdisciplinaridade” (Brunieri, 2024, p.14).

Jantsch (1972) apud Oliveira e Alvim (2021, p. 759) explicam que a interdisciplinaridade é uma justaposição entre as disciplinas por meio de uma atuação ordenada e com desígnios bem determinados a partir dos quais todas as disciplinas permanecerão intrincadas, pressupondo conversação e colaboração entre professores(as) de diferentes áreas, sem a sobreposição de práticas entre elas.

Japiassu (1976) pondera que a interdisciplinaridade tem como ponto de partida a contemplação, receptividade e suscetibilidade das pessoas. Ou seja, a disposição de cada docente é um elemento essencial, porque exige um equilíbrio entre os conhecimentos, logo “[...] é preciso que cada um esteja impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo para que possa observar as relações de suas disciplinas com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especificidade” (Japiassú, 1976, p.35).

O autor reconhece que são vários os obstáculos na implementação do método interdisciplinar, entre eles destaca que o conceito de interdisciplinaridade conduz equivocadamente à síntese. Infelizmente, falta consciência dos(as) professores(as) de que sua disciplina é um fragmento concernente. No cotidiano da escola vivenciamos a ausência de formação docente para esta finalidade e a escassez de tempo para estabelecer relações com outras disciplinas e elaborar planos coletivos.

Brunieri (2024) salienta que a interdisciplinaridade nasce por meio de um problema de investigação e seus respectivos objetivos de pesquisa, os quais fixarão configurações adequadas para o processo pedagógico, além de nomear as disciplinas envolvidas. Logo, não existe interdisciplinaridade prévia. Ela é edificada durante a pesquisa sobre a práxis. Assim, ocorre a produção de um desafio a ser ponderado, analisado e ultrapassado ao recomendarmos ensinos interdisciplinares entre componentes curriculares da BNCC. É mister questionarmos se há possibilidade de conciliar o objetivo de ensino-aprendizagem almejado considerando a imprevisibilidade de um trabalho investigativo em currículos rígidos.

Ainda expondo sobre a estrutura da BNCC e as expectativas de desenvolvimento da interdisciplinaridade, Brunieri (2024) afirma que:

Ao se considerar a interdisciplinaridade ou mesmo a integração prévia dos conteúdos ditos próximos como princípio organizador e estruturante de uma área, no contexto escolar, chega-se novamente a um grande componente curricular, de caráter artificial, composto anteriormente por outros, que se isola dos demais presentes na grade de ensino. Estabelecem-se novas fronteiras que delimitam a atração e a refração entre o que aproxima e afasta os objetos de ensino dentro, fora e entre as áreas. No fim, tem-se novamente mais uma vez um componente curricular disciplinar, isto é, isolado dos demais” (Brunieri, 2024, p.15).

Embassados nos resultados da pesquisa de Japiassu (1976) encontramos similaridades entre o protagonismo e a interdisciplinaridade. Por exemplo, ambos possuem domínios “vastos e complexos” e projetos difíceis de serem estabelecidos. Enquanto a interdisciplinaridade tenta resolver a questão da fragmentação do saber, o protagonismo se volta para a formação integral do(a) cidadão(ã) multifuncional. Quer dizer, não há uma definição epistemológica fixa e exclusiva para esses termos, ou um método específico para sua implementação. Acreditamos que tanto um como o outro exigem investimento coletivo, comunicação contínua por parte dos(as) professores(as) e uma relação dialógica com os(as) estudantes. Os dois requerem dedicação, tempo e estudo, pois incluem questões que podem estar fora do previsto no plano de curso. Para Fazenda (1979, p. 08) a “interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação”.

Nesse sentido, a BNCC insinua e recomenda a interdisciplinaridade, e acreditamos que seja uma meta do MEC ação-la no sistema de ensino brasileiro. Porém, a inconsistência do documento orientador não colabora para a integração das disciplinas. Isso requer não somente alterações legais, mas também investimentos em formação docente.

Na realidade atual ocorrem cruzamentos entre os componentes curriculares em um processo pedagógico predominantemente multidisciplinar, ou melhor, que ensaia um trabalho conjugado, por parte da equipe docente, sendo que cada disciplina trata as problemáticas sob sua perspectiva, pronunciando e, às vezes, compartilhando bibliografias, metodologias de ensino e até o processo de avaliação.

Em nosso ponto de vista, a colocação de Ferrari (2007) sobre a interdisciplinaridade aplica-se ao protagonismo. A autora considera que para que a interdisciplinaridade deixe de ser um mero discurso, faz-se necessário o apoio de políticas públicas, antevendo tempo e espaços suficientes para discussão do assunto dentro da escola. E pondera que essa mudança política deve partir dos anseios da própria comunidade escolar, em especial dos(as)

professores(as), de implementar um currículo baseado no diálogo, na construção conjunta e nas necessidades locais. No entanto, Brunieri (2024) comenta que:

A BNCC propõe a organização por área, sem explicitar como isso ocorrerá na prática educacional. Além disso, sua redação atende a um discurso curricular de integração interdisciplinar e, ao mesmo tempo, permite a compreensão de que tal integração pode ser feita disciplinarmente por cada componente curricular. Com isso, ela reforça ou cria condições para que não haja modificações no ensino e na escola atuais, uma vez que o currículo e o trabalho pedagógico não têm condições efetivas de promover tal integração curricular. Ao mesmo tempo, também transfere para os professores, caso queiram, a responsabilidade pela criação de condições para o desenvolvimento de um trabalho curricular articulado. Logo, o sucesso ou o fracasso por isso fica majoritariamente a cargo do docente (Brunieri, 2024, p.25).

Acolher necessidades cognitivas, epistemológicas, socioemocionais e metacognitivas requer tempo, que devido à enorme demanda burocrática e a redução da carga horária dos componentes do núcleo comum, é escasso. Braslavsky (2024), em estudo sobre as novas tendências mundiais e as mudanças curriculares no Ensino Médio, afirma que:

Um dos problemas de muitos materiais curriculares latino-americanos é a prescrição de conteúdos e de metodologias de ensino, sem considerar, de forma realista, de quanto tempo se vai dispor para organizar verdadeiras experiências formativas. O problema se agrava por causa da tendência a tomar como referentes para as construções curriculares latino-americanas os planos e programas dos países europeus, sem considerar as diferenças de horas disponíveis dos estudantes (Braslavsky, 2024, p.20).

Anuímos com as metodologias indicadas na BNCC, mas afirmamos que o desenvolvimento do protagonismo não pode ser vinculado unicamente a elas. Contudo compreendemos que sua implementação requer brecha para um trabalho pedagógico cooperativo e esquematizado em equipe. A organização da base nacional por áreas de conhecimento nos remete a necessidade do reconhecimento das especificidades de cada componente (domínios e potencialidades) para que seja possível encontrar caminhos de integração entre os objetos de ensino.

Em relação à gestão pedagógica, cabe análise constante de quais abordagens são pertinentes à intencionalidade da práxis, e coerentes com as condições reais para seu desenvolvimento. Concluímos que este processo demanda a concepção do currículo além de seu arranjo ou composição de conteúdos de ensino, mas como espaço para estudo, debate e trabalho coletivo a fim de encontrar meios de implementá-lo. Ressaltamos o alto nível de

dificuldade, tanto na promoção do protagonismo estudantil quanto na aplicação das metodologias ativas no cenário atual.

Não temos a intenção de sermos cansativos, mas a educação brasileira, especialmente as políticas governamentais direcionadas a ela (de maneira específica ao trabalho docente), têm evidenciado a distância entre o prescrito e o real. Este fato é comprovado em inúmeras pesquisas, inclusive no trabalho do ilustre educador que citamos a seguir embasados em Gomes (2017):

Quem percorre a autenticidade como Rosa [Guimarães Rosa], verifica hiatos, não raros, abismos, entre as ideias, hoje em parte globalizadas, e a empiria; entre políticas educacionais e pessoas e grupos reais, no dinamismo sempre inacabado das teias sociais. Como o imortal Anísio Teixeira (1962), estas contradições se estabelecem entre os valores proclamados e os valores reais ou vividos nas instituições escolares brasileiras. Pensa-se numa coisa e se faz outra. Na metáfora da cebola, as concepções avançadas ficam nas camadas externas, sem penetrar no âmago, na escola e na sala de aula, onde a educação se faz. (Gomes, 2017, p. 277).

Nossas colocações não pretendem trazer uma receita ou causar desânimo, mas apenas incitar a reflexão acerca das possibilidades para que o protagonismo estudantil ocorra de forma plena e natural no ambiente escolar. Mesmo porque como já mencionado não existe um roteiro pré-estabelecido ou uma compatibilização de nossa parte com as concepções de protagonismo presentes na BNCC. Então, nosso estudo busca novos sentidos para o protagonismo e a produção de contexto favorável à sua efetivação.

O ensino de CNT, as abordagens pedagógicas e o protagonismo estudantil relacionam-se com a práxis docente que por sua vez sofre a intersecção de inúmeros fatores externos e internos ao seu ambiente de trabalho. A fim de melhor compreender as reais possibilidades no contexto atual da área, na próxima seção, externalmos situações cotidianas dos(das) professores(as) no exercício de sua profissão.

Em nosso ponto de vista, o que move o(a) docente são suas representações sociais e não necessariamente o que está posto no papel. Por isso, nossa análise visa encontrar lacunas que possam servir de suporte à ação pedagógica capaz de atender as reais carências dos(as) estudantes e ao mesmo tempo proporcionar liberdade no processo de ensino-aprendizagem. Assim, na segunda seção, primeiramente discutimos sobre a precarização da docência no contexto brasileiro. Em seguida, expusemos o instrumento legal utilizado para a formação docente (BNC-Formação) e buscamos compreender a teoria, prática e práxis; por fim, explanamos a teoria das representações sociais buscando melhor compreender sua definição e funcionalidade cotidiana.

## 2 - DOCÊNCIA: PERCALÇOS E POSSIBILIDADES

Nesta seção nosso foco é a docência. Em especial no período de transição curricular, o(a) professor(a), além de suportar a desvalorização social, histórica no Brasil, tem lidado com a influência marcante do neoliberalismo no sistema educacional. Marrach (1996) assegura que o discurso neoliberal propõe um tecnicismo repaginado. As objeções sociais, econômicas, políticas e culturais da educação se tornam assuntos de gestão administrativa, questão meramente instrumental. Nesse protótipo, a escola referência tem gestão eficiente e é capaz de concorrer no mercado. O(a) estudante é consumidor(a) do ensino, e o(a) docente um(a) empregado(a) habilitado(a) e competente para a formação do capital humano.

Silva e Reimberg (2022) explicam que essas questões são iminentes e precisam ser encaradas

[...] especialmente, considerando-se o caso dos docentes, vislumbrando-se a necessidade de reverter a desvalorização dos professores e a lógica neoliberal que se espalhou de modo a assumir o controle de tais políticas; fatores que, por sua natureza, podem significar estragos ainda mais profundos para a educação do nosso país quando em contato com esse desolador cenário futuro ainda apenas prospectado, mas possível, de uma sociedade da hipervigilância tecnológica tirânica (Silva; Reimberg, 2022, p.93).

No primeiro tópico conversamos sobre a precarização do trabalho docente no sistema brasileiro de ensino. Nossa discussão inclui o paradigma atual e consequente impacto no cotidiano dos(as) docentes na medida em que são incumbidos(as) de novos encargos, ao mesmo tempo que sua autonomia é extraída. A performatividade e o gerencialismo importados do universo empresarial estão tornando o processo de ensino-aprendizagem uma corrida pelo cumprimento de metas. Os(as) estudantes e os(as) professores(as) se transformaram em estatísticas a serviço do progresso neoliberal. Alinhamos nossos pensamentos aos de Gros (2018) ao questionar o motivo de aceitar as imposições de maneira passiva, visto que indubitavelmente tratam-se de mandatos injustos. A gravidade da situação e urgência de atitudes concretas para revertê-la se dá quando verificamos que:

[...] as pessoas passam a ser vistas como papel, números, estatísticas e suas vidas passam a ser linhas de dados em um sistema computacional, as informações se tornam mais abstratas, mais distantes da realidade e passíveis de diversas interpretações que destoam da realidade. E dado o abismo de realidades sociais que existem, a burocracia e o controle são exercidos por um grupo limitado de pessoas pertencentes a classes sociais privilegiadas

que detêm o conhecimento, o domínio de técnicas e o acesso aos cargos burocráticos (Cazetta, 2022, p.30).

Na segunda seção apresentamos o fundamento pedagógico da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, ou melhor a BNC - Formação. Compreendemos que as políticas públicas para formação docente afetam diretamente a práxis pedagógica, confirmando assim a necessidade de estudá-la. De acordo com nossas discussões e diálogos com outros autores, verificamos que a política educacional brasileira configura um projeto de nação, pleiteado por grupos em constante disputa, cujas concepções contrárias às diretrizes de 2015, que foram elaboradas em parceria com a comunidade acadêmica e entidades interessadas na educação, interferem em sua administração e execução. Por isso, analisamos o documento com olhar cauteloso avaliando as intenções latentes.

Consecutivamente discutimos sobre teoria, prática e práxis. Defendemos a práxis pedagógica capaz de romper as amarras neoliberais e promover o protagonismo estudantil. Protagonismo que não se renda às finalidades estipuladas, mas que atenda a ânsia de ser de cada sujeito individual e socialmente. Em suas analogias da práxis com a prática, Mayoral (2007, p.336) esclarece que “a práxis opera como fundamento porque somente se conhece o mundo por meio de sua atividade transformadora”. Assim, a legitimidade ou a fraude em um raciocínio apoia-se na atividade humana. Destarte, a práxis remove o materialismo pueril segundo o qual sujeito e objeto mantêm-se em relação de exterioridade, e o idealismo que desconhece as subordinações sociais tendo como centro o sujeito, um ser ilhado, suficiente e incomunicável.

Em oposição ao aprisionamento da teoria em relação a práxis reciprocamente, realizamos análise dimensional. Em conformidade com Conte (2016), refletimos sobre os conflitos relacionados as distinções e alteridade presentes na ação docente. Ressaltamos questões que envolvem a práxis pedagógica tais como o diálogo, a crítica, o relacionamento interpessoal, instrumentalismo e verticalidade do ensino, que decorrem das concepções teórico-práticas e político-pedagógicas.

No terceiro tópico explicitamos a Teoria das Representações Sociais voltando nosso olhar para a formação e função das Representações Sociais (RS). Machado (2024) realça seu dinamismo e as caracteriza como fenômenos operacionais e fluídos na (re)construção na vida social. Apesar de admitir os condicionantes históricos e sociais, a autora reconhece a possibilidade de modificação dos próprios sujeitos e do mundo que os circunda por intermédio das RS. Em suma, criamos RS para esclarecer a realidade, e tomar partido nas

situações com conhecimento de causa. Logo, queremos focalizar as condições de desenvolvimento da práxis pedagógica no contexto da escola brasileira da Educação Básica.

## **2.1 A precarização do trabalho docente no Brasil**

Nesta seção daremos visibilidade para as condições de trabalho dos(as) professores(as) brasileiros(as). A sociedade olha a escola do lado de fora, e sem saber o que se passa, emite julgamentos que fortalecem a figura do(a) professor(a) executor(a). Ao agir desta forma, inconscientemente colabora para a instituição do projeto neoliberal na educação. Um dos maiores desafios da escola hoje é o recrutamento da comunidade escolar em prol de uma educação para a liberdade e parte disso passa pelo conhecimento da situação atual.

Embora a docência seja encarada por muitos(as) como um ato de amor, esse “amor” não paga as contas vencidas ou traz condições de vida mais dignas aos(as) professores(as). O ser educador(a) envolve profissionalismo, formação permanente, investimento financeiro, além do tempo e energia. Parece retórico dizer que todas as profissões passam pelas mãos do(a) professor(a), mas faz-se necessário para realçar as injustiças que tem ocorrido em relação à docência. Seguimos com o retrato da desvalorização social da carreira docente como um fator histórico no Brasil que vem se arrastando e comprometendo gradualmente a qualidade de vida dos(as) educadores(as) com repercussões nos resultados de ensino.

Sabe aquela vontade de mudar o mundo que geralmente é atribuída aos(as) adolescentes? No nosso caso ela continua aqui, persistente. E, nesse sentido, a docência nos proporciona ou proporcionou a chance de contribuir para a transformação de duras realidades. Cremos que na situação dos(as) professores(as) brasileiros(as) [defasagem salarial, ausência de um plano de carreira que estimule o ingresso na profissão, falta de reconhecimento social, etc.] o fato de ser instrumento favorecedor da justiça social, possa servir de motivação. Embora tenhamos a convicção de que isto não é suficiente.

Cortella (2009, p.129) questiona “[...] afinal de contas, por que somos educadores e educadoras? Porque dedicarmos toda uma existência à essa atividade cansativa, econômica e socialmente prejudicada e desvalorizada, entremeada de percalços”?

A depreciação do trabalho do(a) professor(a) tem sido recorrente ao longo da história do Brasil. Autores(as) como Costa (2009), Lopes (2009), Veiga-Neto (2000, 2013), Lockmann e Machado (2018), Deconto e Ostermann (2021), entre outros(as), têm se empenhado a estudar sobre a educação e a escola na atualidade. Seus estudos comprovam que as vozes que ecoam menosprezando os(as) professores(as) também estão publicadas em

documentos oficiais. Como, por exemplo, no Pátria Educadora<sup>6</sup>: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional, em circulação desde 2015:

Os professores vêm comumente dos alunos mais fracos do ensino médio. Encontram maior facilidade em ingressar nas escolas de pedagogia, sobretudo as privadas. Estudos sugerem que a maior parte dos professores no nosso ensino médio sofreu pelo menos uma reprovação [...] é voz corrente nas universidades e no professorado que os melhores alunos costumam não ficar na docência. Demonstradas suas credenciais, cedo procuram escapar para outra profissão. Dos que ficam, muitos procuram minimizar, a qualquer custo, tempo na sala de aula. Comumente preferem tarefas administrativas. Porcentagem impressionante, e sem equivalente em outro lugar do mundo, falta ao trabalho alegando doença. (Brasil, 2015, p. 16)

Lockmann e Machado (2018) afirmam que este discurso promove a subjetivação dos sujeitos e instituem representações sobre o cenário educacional brasileiro, colocando-se a serviço do neoliberalismo. Ou seja, levando em conta a desclassificação professoral são adotadas soluções “sensacionais”, como estabelecer aliança com o corporativismo empresarial, convocando pessoas alheias ao meio [como administradores(as), economistas, contabilistas, sociólogos(as), banqueiros(as), analista de investimentos, etc.] para assumirem a incumbência de organizar o processo de aprendizagem no que tange seus objetivos primordiais, investimentos prioritários, métodos de ensino e avaliação.

Maués (2014, p. 48) sinaliza que “o movimento internacional tem indicado atualmente alguns elementos básicos que devem compor a arquitetura da formação de professores” e impactar diretamente nos resultados da reforma educacional. Entre os organismos internacionais que têm direcionado os rumos da educação no Brasil, podemos citar o Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização dos Estados Americanos (OEA); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Comunidade Europeia (CE); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL), etc.

---

<sup>6</sup> Pátria Educadora foi o lema pronunciado pelo governo federal brasileiro em 1º de janeiro de 2015, no discurso de posse da presidente Dilma Rousseff. A partir desta ocasião, apreendeu-se a educação como prioridade nas ações de seu governo. Em seguida, a “Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República” produziu o documento “Pátria Educadora: A qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional, com o objetivo de intervir no ensino público, por meio de atuações educativas que dirijam os atores do contexto escolar em uma lógica neoliberal vinculada à realidade brasileira.

O gestor da Direção de Educação e das Competências da OCDE, Andrea Schleider, deixa claro em sua afirmação que “[...] a prioridade é aliciar docentes funcionais e extraordinários no exercício da profissão, pois eles são fundamentais na **economia do saber**, onde o êxito discente no futuro vincula-se em suma a uma formação de qualidade” (OCDE, 2016, p. 2, grifo nosso). Ainda nesse viés, torna-se essencial ressaltar que na concepção da OCDE o(a) professor(a) é, em suma, definido como “[...] uma pessoa cuja atividade profissional implica na transmissão de conhecimentos, de atitudes e de competências necessárias aos estudantes inscritos em um programa de educação” (OCDE, 2019, p. 85).

Para manter o controle global, a OCDE instituiu uma Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*TALIS, Teaching and Learning International Survey*), cuja função é a padronização docente conforme modelo estipulado pela classe empresarial com o intuito de cumprir a lógica do capital (Stoffels, Carvalhaes, 2022). Constatamos que na economia do saber a docência se resume à fabricação de mão de obra para o mercado neoliberal devendo, portanto, atender suas demandas. A proporção direta entre desenvolvimento econômico e medidas educativas torna o(a) professor(a) cativo desse sistema e responsável pelos saldos alcançados. Assim, eficiência e produtividade são imprescindíveis.

Paradoxalmente, o(a) docente que foi rotulado(a) como vilão(ã), e responsabilizado(a) pelo fracasso da instituição escolar, agora assume a incumbência de colocar em prática o projeto mercantilista (Oliveira, Lagares e Pinho, 2021). Certamente sua movimentação trará repercussões na esfera econômica e pública, e espera-se que seja capaz de erradicar as mazelas sociais de diferentes espécies em uma missão salvífica. Num país de dimensões continentais e enorme diversidade cultural, a imposição de um pensamento educacional unificado visa sobretudo docentes gerenciáveis (Filho e Gonçalves, 2023). Mauês (2003) declara que esta homogeneização intenta não apenas o controle constante, mas também a regulação social, decretando a ideologia da competitividade e do lucro.

Desta forma, professores(as) que dividem o mesmo espaço de atuação não são colegas, mas concorrentes. A valorização docente está associada ao desempenho de seus(suas) respectivos(as) alunos(as) em testes padronizados e periódicos (Ostermann, Rezende, 2021). Os salários irrisórios são acrescidos de bonificação em situações singulares mediante a comprovação do cumprimento de metas. O processo é desprezado, mas a racionalidade homogeneizante aplicada valida os resultados e premia os que se sobressaem. Nessa lógica, para alguns ganharem outros perdem e os principais problemas referentes à aprendizagem não são solucionados.

A página da SEE/MG propaga que em 2023, o Prêmio Escola Transformação recompensará 813 instituições em Minas Gerais. A rede estadual de ensino mineira é uma das maiores do país e conta com cerca de 1,7 milhão de estudantes matriculados(as) em 3.461 unidades escolares, localizadas em 852 municípios mineiros. Logo, os(as) professores(as) de 2648 escolas, ainda que tenham se esforçado e talvez até realizado um trabalho mais coerente com as necessidades de seus(suas) estudantes, não serão contemplados(as) com a gratificação. O prêmio é destinado ao resultado alcançado por unidade de ensino. Por isso, as escolas concorrem entre si e os(as) docentes de cada uma fiscaliza seus(suas) adjacentes para cumprir todas as demandas, concordando ou não, a fim de conquistar o benefício.

As políticas públicas favorecem o setor privado. A educação tem sido tratada como mercadoria e a finalidade principal é o lucro. Os(as) docentes se sujeitam às regras empresariais. Fatores externos que influenciam diretamente na aprendizagem, tais como: investimento público, condições de infraestrutura nas escolas, situação socioeconômica e cultural das famílias, carreira docente atrativa, salários dignos, gestão e administração democráticas e públicas, são desconsiderados. Afinal, fica dispendioso solucioná-los, tanto do ponto de vista financeiro quanto temporal. A elite está ávida pela ampliação dos seus rendimentos e nada tem maior importância. Maués (2003) anuncia que:

[...] as principais críticas, em diferentes partes do mundo, relativas à educação, estão ligadas à mercantilização a que ela tem sido submetida, incluindo aí a desregulamentação e a autonomia, o que significa o abandono da responsabilidade por parte do Estado, em relação a esse serviço. O fato de a educação apresentar grandes números, o que significa gastos elevados, tem atraído fortemente o interesse da iniciativa privada em vista do montante de recursos que isso representa (Maués, 2003, p.110).

A Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) tem submetido docentes [tanto no âmbito da formação inicial quanto continuada] ao treino para executar o currículo nacional. A formação embasa-se no conhecimento profissional, na prática profissional e no engajamento profissional, isto é, resume-se ao que é cogitado na BNCC. Neste documento notamos a omissão do real sentido da docência. Lavoura e Alves (2020) destacam a constituição de asserções neoprodutivistas, positivistas e idealistas de ensino. Instala-se um verdadeiro retrocesso em relação a projetos progressistas, a pedagogia do comportamentalismo voltada para o ensino por competências, de cunho universal. Por conseguinte, trazendo imposições reducionista, visto que se fundamenta em um praticismo exacerbado.

A formação intelectual do(a) professor(a) é subjugada e, nesse cenário, ele(a) atua como mero(a) cumpridor(a) de tarefas, subtraído(a) de sua personalidade e criatividade. Um(a) prático(a) produtor(a) de capital humano que é forçado(a) a cumprir consensos ilegítimos que desqualificam e esvaziam o currículo de saberes significativos. A escassez de diálogo e a descaracterização da prática docente oportunizam seu caráter exclusivamente instrumental. Lopes (2019) denuncia a unificação de metas, a instituição de projetos identitários e trajetórias de vida preconcebidas, unificação do correto e obrigatório. Tudo isso culmina no consenso curricular, que por sua vez ocorreu de maneira verticalizada, sem a cooperação e argumentação da comunidade educacional e acadêmica.

Silva e Reimberg (2022) destacam entre seus achados a comprovação de que as políticas públicas no Brasil consentem com um jogo de dissussões no qual se destaca a urgência de diferir as políticas divulgadas das políticas legítimas, que caminham em direções contrárias. Relativamente a essas direções, a pesquisa realizada sobre as condições de trabalho dos(as) professores(as) expõe a predominância de descaminhos, ou seja, a permanência de uma lógica oposta ao sentido público. Essa racionalidade habilmente se aproxima e toma o domínio dessas políticas. Destarte, elas são desviadas de seu foco principal que é a dimensão pública, abrangido aqui “como o interesse da coletividade, não o do mercado ou das aspirações corporativas que, visando ao lucro, dita as regras sob os auspícios do seu principal agente de convencimento: o neoliberalismo” (Silva e Reimberg, 2022, p. 103 e 104).

No modelo atual do Ensino Médio, com a diminuição da carga horária destinada à base comum, temos presenciado a intensificação do esforço docente. Este(a) fica no dilema entre trabalhar um componente da base comum, para o qual possui formação específica, e assumir muito mais turmas; ou ministrar itinerários formativos e investir tempo na produção de material para uma realidade nova e incerta. De toda forma, os itinerários formativos nos remetem à ideia de que o(a) professor(a) do núcleo básico trabalha de maneira errada. Ao disponibilizar materiais prontos para certas finalidades tem ocorrido um grande equívoco em relação à docência que não deve se limitar à execução de esquemas postos, mas carece de um olhar perspicaz para o público-alvo. Tanto nos componentes da parte fixa, quanto nos itinerários o trabalho docente se torna invisível e sua propriedade intelectual se coloca a serviço do lucro.

A ênfase em referenciais teóricos internacionais, em oposição às inúmeras pesquisas desenvolvidas no Brasil, é bastante chamativa. A BNCFP defende valores do senso comum e direciona os atos pedagógicos conforme a Teoria do Capital Intelectual figurando uma ideia de ensino tecnicista. Azevedo (2021) elucida que esta proposição:

[...] tem como um de seus pressupostos a concepção de que o ensino é um investimento no próprio indivíduo, como se o aprendizado fosse um simples input produtivo que, por essa razão, deveria ser financiado pelo ‘adquirente’. De acordo com esse quadro argumentativo, o conhecimento ‘agregado’ tem o efeito de proporcionar um aumento de rendimentos a seu proprietário (e, especialmente, ao comprador da força de trabalho – o beneficiário dos ganhos de produtividade) (Azevedo, 2021, p.3).

Zancan, Pereira e Mohr (2020) atentam para a alteração da finalidade da educação em relação à Constituição Federal (CF) e a contradição do princípio da liberdade de ensino, ou seja, a BNCFP despreza o trabalho do(a) professor(a). Ressalta-se que aspectos importantes de uma formação integral são negligenciados. Devemos voltar nossa atenção não apenas para a formação professoral, mas também dos(as) estudantes, que estão sujeitos(as) a tais finalidades encharcadas de concepções teóricas, ideológicas, sociais, econômicas e políticas que abarcam conceitos contraditórios a respeito do potencial e formação do(a) jovem protagonista.

A autonomia docente encontra-se drasticamente reduzida. A figura do(a) professor(a) descrita por Contreras (2002) como um(a) intelectual crítico(a) e participativo(a), que pesquisa para desvendar a origem histórica e social dos fatos apresentados como “naturais”, não é mais bem-vinda. Assim como não é desejável descortinar os processos que aprisionam as práticas pedagógicas e colocam sobre elas relações e pretensões duvidosas e muito menos descobrir ideologias, culturas e organizações que confinam as ações docentes. Portanto, a prioridade não é refletir sobre as finalidades educativas ou sua função social, porque isso concebe debate e resistência.

Nesta ótica, a autonomia do(a) professor(a) está na contramão dos objetivos, seria promotora de emancipação e incorporaria anseios de educação pautada na democracia, justiça e igualdade social. Maués (2003) indaga:

Até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados? Enfim, que importância atribuem à apreensão da totalidade, no sentido da dialética, que permitirá a formação de sujeitos capazes de construir sua concepção de mundo e não apenas aceitar uma concepção imposta? (Maués, 2003, p.102).

A autora completa seu raciocínio dizendo que os objetivos das reformas curriculares são também políticos, e destinam-se ao alinhamento da escola à empresa, e dos conteúdos ensinados às reivindicações do mercado. Ou seja, são explícitos e abrangem questões

administrativas e pedagógicas, a formação de professores(as), os fundamentos teóricos a serem abraçados, enfim tudo que se conecta ao processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente, apesar da autonomia ser essencial ao desenvolvimento de uma docência com finalidades emancipatórias, encontra-se em extinção no ambiente escolar. Laval (2004) em seu livro *A escola não é uma empresa* relata que:

[...] o universo dos conhecimentos e dos bens e serviços parecem se confundir, a ponto de serem cada vez mais numerosos aqueles que não veem mais a razão de ser da autonomia dos campos de saber nem a significação tanto intelectual quanto política da separação entre o mundo escolar e o das empresas (Laval, 2004, p. XVIII).

Grundy (1987) alega que o ensino pautado na técnica, como prática canalizada à aquisição de resultados ou produtos convencionados, é prática reproduutiva, e não criativa, administrada para perpetuar nos(as) estudantes os propósitos que conduzem seu trabalho. As disposições que se integram à ação autônoma, como a deliberação e o juízo, são amortizadas em um agrupamento de habilidades e competências que devem ser concretizadas. Identificamos sobretudo que, além da autonomia, o pertencimento docente também foi assolado, a não ser que este(a) esteja disposto(a) apenas a cumprir o solicitado sem pensar nas consequências como a miséria, as contradições, o conhecimento intransigente, a opressão constante, etc.

Observamos a compressão da envergadura docente nas diretrizes legais. Espera-se que o(a) professor(a) deste tempo seja um instrutor competente para conformar os sujeitos, à realidade que se apresenta, de forma flexível e complacente. O que ocorre é que nós aceitamos o inaceitável! Porque acatar se as razões para a insubordinação são tão consistentes? Cortella (2009) sugere uma ruptura com tais ideais, principiando-se pela práxis pedagógica reflexiva e “[...] pela recusa dos fatos consumados e à ditadura fatalista de um presente que aparenta ser invencível, tamanhos são os obstáculos cotidianos com os quais nos deparamos” (Cortella, 2009, p.128). Segundo ele, é imprescindível que a docência responda conjuntamente com uma ética da rebeldia, reiterando a alternativa de negação e inconformidade preceptorial, resignação contra a desesperança e as injustiças. Afinal, é justamente isso que nos encanta, a luta por tornar a sociedade melhor.

Nesse panorama cabe ao(à) docente pôr em causa a legitimidade do que está sendo recomendado. Então, a verdade defendida pelo mercado não pode ser acatada sem

controvérsias ou se tornará um erro majoritário. Podemos escolher a democracia e isso significa ser exatamente o oposto do que é recomendado. Como cita Gros (2018):

[...] a democracia designa também uma tensão ética no íntimo de cada pessoa, a exigência de reinterrogar a política, a ação pública, o curso do mundo a partir de um si político que contém um princípio de justiça universal e, sobretudo, não é a simples “imagem pública” de si, em oposição ao eu interno. É preciso parar de confundir o público e o exterior. O si público é nossa intimidade política. É, em nós, poder de juízo, capacidade de pensar, faculdade crítica. É com base nesse ponto em nós que nasce a recusa das evidências consensuais, dos conformismos sociais, das ideias pré-fabricadas (Gros, 2018, p.16, 17).

Entretanto, seguir esse caminho significa não se subordinar. Em relação à docência, esse texto nos remete a figura do(a) professor(a) progressista, que é reflexivo(a) e percebe em sua práxis uma alavanca para o progresso social. Freire (2020) o caracteriza como alguém que revoluciona a mente dos(as) estudantes, despertando-os(as) para o questionamento e a transformação do mundo. E como resultado do processo educativo não teríamos um sujeito passivo, mas aquele(a) que não é treinado(a) para a resignação política. Inferimos, ainda, que este(a) professor(a) é protagonista e, portanto, capaz de apoiar os projetos estudiantis que caminham nesse sentido. E aqui não nos referimos àquele protagonismo prescrito nos documentos oficiais, mas um que conduz à emancipação.

Romper com as amarras de um sistema não é tarefa fácil. Embora muitos(as) docentes estejam convencidos(as) dos equívocos contidos nas normas vigentes, não se sentem preparados(as) para desobedecê-las. Segundo Gros (2018, p.101) “[...] ainda que não seja pouca coisa saber manter intacta sua capacidade crítica, não acompanhar com uma adesão interior a idiotice das convenções, ficam faltando duas articulações essenciais: a resolução de manifestar publicamente suas críticas e a resolução de desobedecer em ato a tudo que meu pensamento desaprova”.

O poder de conhecer, pensar e discernir faz toda diferença, e por isso a docência tem sido tão agredida. Somos a personificação do perigo desse sistema neoliberal não funcionar. Apesar das ordens que vêm das hierarquias superiores dizendo que a escola deve “aprender a ensinar”, ter uma performance máxima produzindo “rendimento do ensino”, “desenvolvendo forças produtivas” e contribuindo para a eficácia global da economia, a decisão sempre será nossa. Nós estamos na sala de aula todos os dias, temos contato direto com cada estudante, conhecemos suas individualidades. Apesar de ser complexo, creio que muitos(as) docentes têm disponibilidade para resistir.

Assim sendo, entre as possibilidades desses tempos contemporâneos para a educação, encontra-se a defesa da identidade docente, de sua dignidade, autonomia, pertencimento e sobretudo o cultivo da sua coragem. Uma das formas de revigorar o real sentido da docência é o diálogo com os pares, a criação de momentos de troca de experiências, elaboração conjunta e mesmo de desabafo e apoio mútuo. A coesão nos torna mais fortes.

A temática proposta nesta pesquisa caminha no sentido de oportunizar ações que sejam fruto de reflexão e ação crítica perante os documentos oficiais. Existe um provérbio brasileiro que temos como regra de conduta, “palavras movem, exemplos arrastam”. Equiparando-o com a situação apresentada, vem a questão: Como um(a) professor(a) passivo(a), que se limita a cumprir normas pode contribuir para a formação de um(a) estudante protagonista?

Freire (2017) assinala a ação refletida como uma brecha para a transformação da consciência e consequentemente da realidade vivida por meio da práxis pedagógica, para tanto, “[...] é preciso, contudo, salientarmos que a práxis, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática” (Freire, 2017, p.88).

Sem embargo, reconhecemos que em um quadro de impetuosas transições, contrastando a escola e seus métodos de ensino com outros segmentos da sociedade temos a sensação de anacronismo, não há ações efetivas para sanar os problemas cotidianos. Questões muito básicas ainda se constituem empecilho. O modelo tradicional de ensino prevalecente, coloca o(a) estudante na posição de receptor(a) de informações e dificulta seu protagonismo na aprendizagem.

É verdade que as dificuldades supramencionadas têm impossibilitado o sucesso de vários projetos educacionais. Os(as) professores(as) não podem lidar sozinhos(as) com todas as questões sociais por meio da educação, isso precisa fazer parte de um projeto maior. Reafirmamos que a transformação desse cenário passa pela valorização docente, pois este(a) se torna essencial podendo ser precursor(a) de grandes evoluções, mobilizador(a) de ideias, progressista. Adotamos a micropolítica como potência criadora, ou melhor re(inventiva) da docência. Ferraço e Amorim (2017) sinalizam que “[...] apostar em uma produção que valorize as micropolíticas<sup>7</sup> ativas que acontecem nas escolas pode expressar movimentos de

---

<sup>7</sup> Segundo Rolnik (2007, p.11) a micropolítica é tecida a partir “das questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural”.

resistência e de (re)existência ao conservadorismo e a demais formas de opressão e de desvalorização do trabalho docente [...]” (Ferraço; Amorim, 2017, p. 5).

Com o intuito de enxergar a situação atual do ponto de vista de uma equipe da qual temos orgulho de pertencer foi que nasceu o desejo de realizar o presente estudo. Intencionamos dar voz às experiências individuais estabelecendo uma troca coletiva e ouvir também os anseios estudantis mediante o relato de professores(as), que convivem com eles(as) cotidianamente e conhecem suas particularidades, assumindo muitas vezes funções que estão além das atribuições de seu cargo. Aqui existe a comunhão entre valorização profissional do(a) professor(a) e formação de jovens protagonistas.

O protagonismo tem como pilares a educação e a juventude, caracterizando-se pela concretização de atividades que tenham em seu âmago o prestígio à participação e opinião juvenil. De ações protagonistas podemos extrair experiências em que a centralidade no(a) jovem como sujeito de (re)construção de valores, projetos de vida e soluções para questões sociais geram impactos positivos (Abramovay *et al.*, 2002). Costa (2001), precursor dessa discussão no Brasil, explica que:

[...] o termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade, ou da sociedade mais ampla (Costa, 2001, p.179).

Nessa perspectiva, o processo educativo tem como característica basilar a intencionalidade nas estratégias didáticas. Conforme a BNCC (2018), as necessidades, as possibilidades e os interesses do público-alvo precisam ser atendidas, por meio de metodologias e materiais adequados, articulados aos reuptos da sociedade moderna e respeitando a diversidade cultural juvenil e sua aptidão para buscar novos caminhos.

Em outras palavras, se o objetivo do(a) professor(a) é desenvolver o protagonismo, seu olhar está além da resolução de problemas por parte dos(as) discentes (nível cognitivo). Seu interesse jaz nos critérios e diferentes caminhos escolhidos, no motivo de determinadas hipóteses serem logo descartadas e outras acolhidas, em quais foram os conhecimentos prévios utilizados nesta seleção e as comparações, analogias ou metáforas que conduziram à determinada conclusão (nível epistemológico). Seus interesses pessoais e sonhos para o futuro

(nível socioemocional). E ainda existe a problematização preceptoral no sentido de conduzir o(a) estudante à autorreflexão sobre os objetos de estudo e a realidade que os circunda, vislumbrando aplicações práticas da aprendizagem adquirida (nível metacognitivo) (Jiménez-Aleixandre; Rodriguez; Duschl, 2000).

No entanto, Schwarz (2009) relata que as exigências de uma transição nos métodos de ensino, e em especial na postura do(a) professor(a) ao se instituir uma nova atitude em sala de aula, certamente compõem um enorme desafio. O tradicionalismo arraigado nas escolas faz com que muitos(as) docentes imaginem ser sua função fornecer todas as respostas de maneira imediata. Chiaro e Leitão (2005) ressaltam que abandonar a posição de transmissor(a) de conhecimentos e assumir a de orientador(a) não é uma opção para muitos(as).

Verificamos aqui um obstáculo, pois a tal intencionalidade referida não é aquela colocada no plano que já vem pronto, mas a do(a) professor(a) que está à frente da turma, e deve expressar sua personalidade. Conforme Contreras (2002), certificamos a autonomia docente como fundamental no processo de criar ambiente propício ao protagonismo. No entanto, esse adjetivo não se encontra vinculado à natureza do trabalho educativo e a condição de sua execução na atualidade. Será possível tecer o protagonismo estudantil em uma escola em que o(a) próprio(a) docente não tem oportunidade de desenvolver seu protagonismo?

Retornamos às contestações entre o distanciamento do que é norma legal e as vivências. Conforme exposto, o projeto educacional em vigor para o Ensino Médio elevou potencialmente as exigências em relação ao que se espera da escola, dos(as) docentes e estudantes ao final da Educação Básica, sem oferecer o respaldo necessário. Destacamos o fato já exaustivamente abordado de que as políticas de formação e valorização docente, de investimento em infraestrutura física e material não estão compatíveis com as reivindicações. Quem está na sala de aula enfrentando a problemática é desmerecido(a) e responsabilizado(a) pelo fracasso evidente. O foco constante em avaliações externas e a prescrição de planos de curso impulsionam a ação automática do(a) professor(a) no intuito de atender à demanda burocrática, e a aprendizagem vai ficando em segundo plano.

O caráter normativo e impositivo da BNCC adota a consignação de teorias pedagógicas como políticas de estado. Assim, as relações de poder não transitam exclusivamente no plano do direito, nem são meramente distintivas, mas a sua observação anuncia que a dominação neoliberal se fortalece assustadoramente. Apresenta-se em minúcias, que podem se revelar em modos de afastar as pessoas da vida social, monitorando as suas atividades e a sua produção, dando finalidade econômica aos seus potenciais e

minando a sua força política. Nesta mesma linha de pensamento, Nascimento (2007) argumenta que:

A vida social deve ser mantida tendo como base o desempenho pessoal atrelado às relativas funções. É desta maneira que permanece existindo as desigualdades intelectual, social, econômica e política. Ser igual perante a lei significa apenas a continuidade das relações assimétricas e hierarquizadas estendidas a todos e que a lei tratará cada qual no seu devido lugar. Ao trabalhador cabe, do mesmo modo que ao patronato e aos demais segmentos da classe dirigente, ‘igualmente’ direitos e deveres (Nascimento, 2007, p. 160).

Avistamos a importância da disposição não apenas de mudança, mas de pesquisa e estudo, a fim de buscar soluções exequíveis e a ascensão docente. Queremos acreditar na existência de um protagonismo libertador que promova a autossuficiência da juventude. No entanto, faz-se necessário o diálogo, o debate, o aprofundamento na temática para que possamos apoiar nossos(as) estudantes e inspirá-los(as) nesta jornada. A figura do(a) professor(a) e pesquisador(a) torna-se imprescindível visto que a educação tem sido reduzida a uma mercadoria. A resistência contra a perda do controle e do sentido da docência justificam as ponderações aqui colocadas.

Notamos a urgência de alternativas que viabilizem a práxis reflexiva e proporcione aprendizagens emancipadoras. Reconhecemos na sistematização de pesquisas realizadas na escola, um caminho viável tanto para denunciar como para modificar a realidade atual. Filipe, Silva e Costa (2021) explanam que:

A compreensão sobre “o que deve ser ensinado”, “o quanto deve ser ensinado” e a forma como deve se dar o Ensino é influenciada pelos contextos sociais e históricos, dando materialidade à função social da escola, sempre em disputa entre as classes fundamentais, constituindo um campo de conflito pela hegemonia sobre o conhecimento e sobre a própria sociedade (Filipe; Silva; Costa, 2021, p.797-798, grifos do autor).

Perante isto, é essencial conhecer a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. Ela integra um sistema de políticas educacionais interdependentes com objetivo claro de uniformização e provê subsídios cruciais para analisar e refletir a respeito de elementos, tais como currículo, material didático e avaliações em larga escala. Tudo isso afeta diretamente nossa ação como professores(as) e pesquisadores(as). A seguir, apresentamos o documento, seu contexto de instituição, estrutura e conteúdo em uma perspectiva de análise crítica a fim de favorecer a práxis pedagógica que defendemos nessa tese.

## 2.2 A BNC - Formação: um treino para o exercício da docência

Nesta seção examinaremos o documento que normaliza a formação docente no Brasil. Julgamos ser de grande importância conhecê-lo e avaliá-lo em relação aos objetivos e às ideologias nele inclusas. Nosso estudo se localiza na práxis pedagógica dos(as) professores(as) de CNT da Escola Estadual “Juventude Brilhante”. Conforme Souza (2016), a formação inicial e permanente de professores é um determinante externo da práxis justificando, portanto, esse exame.

As discussões sobre a base são amplas, no entanto as colocações estarão voltadas para os aspectos que de forma mais imediata causam impacto em nossa pesquisa. Embora os participantes já tenham passado pela sua formação inicial em período anterior à base, sabemos que a legislação vigente reflete em suas práticas porque são colocadas como objeto de estudo na escola. Os(as) professores(as) recebem estagiários em suas turmas e também precisam trabalhar as habilidades e competências. Por sua vez, na formação continuada a base prevalece tanto quanto na inicial.

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p.2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica instituíram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação) que foi aprovada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, no dia 20 de dezembro de 2019 através da Resolução CNE/CP Nº2. Pesquisadores(as) [Deconto e Ostermann (2021), Zancan, Pereira e Mohr (2020), etc.] registram que a tramitação e aprovação ocorreram sem a participação da sociedade civil organizada. Além disso, eles(as) expõem a forte reação desfavorável de entidades nacionais da área de educação (Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPED, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE).

As denúncias revelam um padrão de privatização no Brasil a partir de parcerias público-privadas tendo como coordenadores das políticas públicas os institutos e as fundações. Eles assumem a definição de políticas, visando à condução e à avaliação da educação pública. Para justificar tal ação, o MEC apresenta dados com problemas na qualidade do ensino e repassa sua tarefa para os(as) “parceiros(as)”. As informações utilizadas para esta finalidade são descontextualizadas, com demandas legais sinteticamente arranjadas e desprovidas de análises, como se os números falassem por si só (Peroni, 2018; Zucchini, Alves e Nucci, 2023). Esse “descuido” fortalece o propósito dando voz aos(as) reformistas, e aniquilando a trajetória curricular construída com o coletivo da área de educação:

Com base na ilustração de referenciais de políticas educativas de 10 países sem a devida sistematização de informações que permitam a construção de quadros comparativos dos contextos históricos e políticos nos quais se situam e com ênfase particular à experiência australiana, o parecer trata de uma série de princípios considerados como “evidências” relativas às esferas da formação, regulamentação e avaliação da profissão docente (Severo e Pimenta, 2020, p.124).

A semelhança do que ocorreu com a BNCC, aqui identificamos a falta de diálogo e o caráter imperativo. “Diferentemente das Resoluções anteriores, construídas de forma coletiva e democrática, a atual Resolução foi elaborada por um conjunto de pessoas que possuem suas trajetórias profissionais alinhadas ao setor empresarial, representando um processo impositivo e antidemocrático” (Silva e Gomes, 2024, p.13). A paridade na estrutura dos dois documentos é bastante chamativa. Ambos exibem contradições de ordem executiva e extorquem a autonomia e personalidade dos(as) professores(as) visando a uma formação que desconsidera a profusão da práxis pedagógica e as necessidades formativas dos(as) estudantes brasileiros(as) das diversas regiões do país. Há um condicionamento entre a BNC-Formação e a BNCC, o que não causa estranheza, já que foram elaboradas por um grupo de pessoas com formação e interesses divergentes dos públicos e coletivos. A esse respeito, Pires e Cardoso (2020) destacam que:

[...] quase 100% dos membros dessa comissão bicameral têm vínculo com a esfera privada de educação e setores e movimentos empresariais, como o Todos pela Educação e Todos pela Base, tendo apenas dois integrantes vinculados à rede pública de ensino. Entre as instituições, estão as de Ensino Superior privado, empresas educacionais de capital aberto, o Sistema S, organizações do mercado de material didático e tecnologias, e, além dessas, há também ligação de tais membros com organizações multilaterais, como a OCDE e a Unesco (Pires; Cardoso, 2020, p. 77).

A BNC-Formação deixa essa realidade escancarada ao estabelecer parâmetros

idênticos aos da BNCC. “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019, p. 2). Peroni (2018) cita a contradição entre as metodologias padronizadas e replicáveis e as indicações de recomposição produtiva do capital, que requer a formação de um sujeito proativo, cooperativo, criativo e flexível às demandas do mercado. A meta é submeter a Educação Básica à lógica neoliberal articulando uma formação pautada em competências para os(as) estudantes e seus(suas) professores(as). Gonçalves, Mota e Anadon (2020) asseveram que:

Ela [racionalidade neoliberal] forma um fio condutor que amarra e articula formação de professores e Educação Básica, conectadas e fundamentadas nas competências e habilidades definidas na BNCC. Abre-se, a partir de tal proposição, uma porta considerável para o mercado, que estará apto a fornecer produtos e serviços no âmbito educativo alinhados a missão de concretizar a BNCC nas salas de aula do país. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 configura-se como estratégia potente, que se articula com outros arranjos, de forma a compor uma rede de formação de capital humano atrelada aos princípios do neoliberalismo em uma versão conservadora. [...] A implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores revela o avanço de uma perspectiva política que procura empreender práticas comprometidas com o empresariamento da educação. Estão em jogo interesses mercantilistas que percebem na educação um mercado em contínua expansão (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p.373-376).

Em sua redação, a BNC - Formação comporta sessenta e cinco páginas. No texto que contém quatro capítulos, a palavra deve (ou seus derivados) aparece 51 vezes. Isso nos revela a rigidez das prescrições que harmonizam perfeitamente com a formação profissional por competências. Realçamos o perigo da obediência a práticas sem que haja a devida reflexão. Gros (2018) apud Kant (2006) fala sobre a importância de que, no âmbito pedagógico, haja a aprendizagem da autonomia, do pensamento crítico e “não apenas a ingestão passiva de informações que se deve ser capaz de recitar depois gaguejando” (Gros, 2018, p.28).

Zeichner (2016), em artigo sobre a promoção da justiça social na formação de professores, acentua que vários programas de formação estabeleceram uma pseudo dicotomia entre a teoria e a prática e exaltaram acriticamente práticas de ensino adotadas em seus currículos. Simultaneamente, eles exorcizaram a teoria como desprezível para a prática diária em sala de aula. Para ele, essa atitude não corresponde à valorização e ascensão do conhecimento e da experiência nas escolas, pois não expõe os licenciandos aos desafios e às críticas, e nem mesmo possibilita aos educadores da Educação Básica a tomada de decisões

significativas sobre os programas. Ora, a segregação da “teoria” reduz o preparo docente e menospreza o contexto e a cultura em sua prática pedagógica, o que traz repercussões negativas.

A BNC - Formação é pioneira em retirar o foco da formação docente de princípios pedagógicos e colocá-lo em competências e habilidades, extremamente peculiares e restritas ao que já está posto na BNCC. A pedagogia das competências já esteve na centralidade do currículo em 2002, mas foi enfraquecida com a reformulação que ocorreu nos anos seguintes, e superada com o estabelecimento das diretrizes em 2015. Assim sendo, não há novidade ou consenso conforme insinua o CNE (Baldan; Cunha, 2020; Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

O risco de exclusão de sentidos políticos na formação de professores, [...], coloca-se pelo reducionismo dos conteúdos da formação inicial do professor aos conteúdos da educação básica. O professor competente será aquele que domina o saber a ser ensinado e o saber fazer relacionado ao ensino. A formação de professores deixa de ser o espaço-tempo da pesquisa e produção de conhecimentos em torno da educação formal, como um campo altamente complexo, sobredeterminado por questões históricas e políticas de nossa formação como país, questões econômicas e culturais, desigualdades reiteradas, para ser o espaço subserviente ao saber a ser transmitido (Baldan; Cunha, 2020, p. 63).

Assim, os(as) docentes licenciados(as) para a Educação Básica a partir da BNC-Formação deverão consolidar dez competências gerais e doze competências específicas. Essas últimas estão agrupadas em três dimensões profissionais, a saber: conhecimento, prática e engajamento; e 62 habilidades que se distribuem entre elas. Veja o esquema do quantitativo de competências e habilidades docentes da BNC-Formação na Figura 1:

Figura 1- Quantitativo de competências e habilidades docentes na BNC - Formação



Fonte: Silva e Gomes 2024, p. 20

Para cada competência geral da BNCC (2018) foi elaborada uma respectiva na BNC-Formação (2019). Ao comparar a quinta competência geral da BNCC, alvo de nosso estudo, com a da BNC - Formação percebemos a enorme proximidade entre elas, salvo pelo fato da autoria e protagonismo serem retirados no contexto da docência. Implicitamente o método tradicional é privilegiado mediante a transmissão de informações que possam ser úteis na formação de mão de obra qualificada. Se os(as) professores(as) não estão tendo oportunidade de serem protagonistas, como esperar que os(as) estudantes sejam?

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9).

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (Brasil, 2019, p.13).

A pedagogia das competências nos remete aos tempos da ditadura militar, ao controle ilimitado e ao impedimento da educação libertadora. No que tange à docência, a práxis assume total invisibilidade e a prática se torna mecânica e isenta de reflexão. A arte de educar é suprimida do trabalho do professor. Entre as consequências práticas citamos o esvaziamento

das disciplinas e a utilização de metodologias diretivas, voltadas para o treino e memorização de informações. Rigue e Correa (2021) comentam ser esta uma das maneiras de separar os conceitos trabalhados de sua realidade.

Outra maneira de dissociar um conceito de suas potências ativas pode ser apreciada na ênfase, cada vez mais comum, em circunscrever o trabalho pedagógico na habilidade de manejear tecnologias da informação e comunicação. Corre-se aí, o risco de preterir as potências de movimentação do pensamento e da ampliação do repertório de estratégias de mobilização dos conceitos, em favor da detenção, por parte do professor, de habilidades técnicas de exposição de conteúdos escolares (Rigue; Correa, 2021, p. 9).

As competências específicas para a formação docente se embasam em três pilares. O conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional; entre eles existe um intercâmbio livre de nivelamentos. Analisando a simplicidade, nos três eixos, percebemos o treinamento dos(as) professores(as) para “ensinar” a BNCC. Apenas o que se encontra nesse “cardápio” deve ser abordado nos cursos de licenciatura, nada de “desnecessário” tem aval da governança. O Quadro 3 apresenta o detalhamento das competências específicas.

Quadro 3: Detalhamento das competências específicas

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
I- Conhecimento Profissional	II- Prática Profissional	III- Engajamento Profissional
Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;	Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;	Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem	Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
Reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e	Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e	Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.	Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Fonte: autoria própria com base em Brasil (2019, p. 2).

No primeiro eixo observamos a restrição do saber docente aos objetos de conhecimento que serão ensinados. O reconhecimento dos contextos estudantis e da forma como eles(as) aprendem se deve a otimização do processo de ensino-aprendizagem, tendo como leme o comando do sistema educacional. No segundo eixo, o planejamento, a criação e

a avaliação da aprendizagem devem ser geridos pelos(as) docentes moldando os objetos do conhecimento na pedagogia das competências. No terceiro eixo, o comprometimento docente destacado no documento em relação ao próprio desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos(as) estudantes soa como afronta. Esses aspectos nos levam a refletir sobre duas realidades persistentes em nosso meio de atuação. A primeira é o degradante plano de carreira disponível no estado de MG, que não valoriza a formação permanente dos(as) professores(as). A outra se refere ao quão abrangentes são as questões relativas à aprendizagem dos(as) estudantes, sendo que muitos fatores que afetam seus resultados estão fora da escola.

Não subestimamos a importância da escola enquanto instituição social que pode proporcionar mudanças na vida dos indivíduos, como sugere o documento. Porém, atribuir - às escolas, aos professores e aos próprios estudantes - a função de compensar problemas econômicos e sociais é uma responsabilização superdimensionada, ilusória e que desloca o foco dos diversos problemas da sociedade que impactam os processos de ensino-aprendizagem como ausência de garantia de saúde, moradia, alimentação, segurança, que também fazem parte das responsabilidades do Estado (Zancan, Pereira e Mohr, 2020, p.11).

As informações fornecidas pela OCDE, que foram incorporadas na BNC - Formação, atribuem aos(as) professores(as) a culpabilidade pelo resultado dos(as) estudantes, sem apreciar os vastos desafios sociais, como a sua situação socioeconômica. Zancan, Pereira e Mohr (2020) citam que a base, ao ignorar essa realidade educacional, elege a escola como maior na resolução das problemáticas de aprendizagem dos(as) estudantes, sublimando o mérito pessoal destes. Assim, a má qualidade da formação de professores(as) torna-se fator principal. Conforme Silva (2022):

[...] há uma série de comportamentos-padrão ou de desempenhos previamente codificados em que o desenvolvimento das competências é colocado de forma individual e neotecnista, como exposto nos princípios da organização curricular [...]. Dessa forma, o professor é colocado como responsável direto para que a escola forme o homem do novo século, sendo avaliado pelo sucesso e principalmente pelo fracasso da empreitada, designado como competente ou incompetente (Silva, 2022, p. 31).

De forma pleonástica, o documento reforça a vinculação da política de formação inicial e continuada dos(as) professores(as) à BNCC e traz uma visão sistêmica da formação, instituindo, a partir disso, os princípios relevantes. Entre eles, “[...] a **sólida** formação **básica**, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências** de trabalho”

(Brasil, 2019, p. 3, grifo nosso). Em nossa concepção os redatores foram infelizes na escolha dos adjetivos para a formação docente. Uma formação dinâmica e permanente cairia melhor, pois somos processos, estamos sempre aprendendo e evoluindo. As palavras sólida e básica, nos dão a ideia de estática e modesta, que não combina com a educação integral pretendida, mas casa perfeitamente com as competências. Conforme Vázquez (2011) percebemos a intenção de condicionamento do cotidiano docente mediante as normas estabelecidas:

O homem comum e corrente é um ser social e histórico; isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico. Sua cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. Sua consciência nutre-se também de aquisições de toda espécie: ideias, valores, juízos e preconceitos etc. (Vázquez, 2011, p.33)

A BNC - Formação apresenta “[...] a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 3, grifo nosso). A formação docente no parâmetro prescritivo nos endereça aos significados da palavra formar. Barbosa-Lima *et al.* (2006) explicam que embora exista um significado concreto, o verbo alcança abstrações filosóficas em Platão relacionando-se à “ideia”. Os autores alertam para os perigos dessa ambiguidade na área de educação, que polariza o termo, ou na aspereza de oferecer um molde para a forma, ou na nobreza de fazer florescer o conhecimento conforme alude Platão. A BNC-Formação sequer deixa espaço para dúvidas assumindo claramente o significado concreto.

Verificamos a equivalência dessa “proposta” com a educação burguesa caracterizada por Freire (2017), na qual existem:

Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo [...]. A consciência como se fosse alguma seção dentro dos homens, mecanisticamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração, enchê-los de pedaços seus. (Freire, 2017, p. 71).

Cabe destaque o fato da vinculação entre a avaliação da qualidade dos cursos de licenciatura com a matriz de competências disponibilizada pela BNC-Formação. Acreditamos ser esta uma forma de garantir que os cursos de licenciatura não fujam do que foi estipulado nas habilidades e competências profissionais esperadas. Resguarda-se assim, que o Exame

Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) seja adaptado “à atual matriz de competências”, e que o resultado do graduando ampare a “habilitação à docência”, e também “o ingresso em concursos públicos” (Brasil, 2018, p. 35). Além disso, o saldo do ENADE mantém ou revoga o funcionamento dos cursos de licenciatura.

O que emerge de mais significativo no alinhamento entre as DCN, a BNC-Formação e a BNCC, é o controle do trabalho docente. A cada etapa da educação a qualidade do processo de ensino estará vinculada à métrica de testes padronizados. Professores terão de responder positivamente às demandas da legislação que poderá ser “conferida” pelo nível de sucesso dos educandos nas avaliações. A imposição da noção de competências e de avaliações padronizadas em toda Educação Básica e no currículo das Licenciaturas tem como objetivo reorganizar o processo educacional brasileiro de forma a fazê-lo mais preciso e mensurável, logo administrável. São os parâmetros estabelecidos nesses dois expedientes - bases curriculares e avaliações - que definirão o comportamento de professores e estudantes. Impresso nessa dinâmica está o controle sobre os conhecimentos que devem ser trabalhados, tanto a forma como devem ser acessados quanto os períodos mais adequados para tal apropriação (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 375).

O protagonismo aparece uma única vez no documento, está associado à obrigação quanto à formação continuada, quer dizer, “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, p.4). Destarte, “o indivíduo não é mais imaginado herdeiro de uma posição social; ele é tornado responsável pelas próprias aquisições” (Matucelli, 2011, p. 292), e o alvo dessa aquisição não é objeto da escolha pessoal do(a) educador(a), pois o foco de toda formação para a categoria são as competências da BNCC.

A comprovação deste fato se encontra na resolução CNE/CP 01/2020 que foi aprovada no dia 27 de outubro de 2020. Ela dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). “Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação”.

As atividades extraclasse correspondem a 1/3 da jornada de trabalho do(a) professor(a) em MG, e são designadas para planejamento de aulas, avaliação, estudo, formação continuada, reuniões e demais atribuições do cargo excluindo a docência. Até fevereiro de

2024, a SEE/MG, permitia o aproveitamento desta carga horária em atividades de pós-graduação a escolha do(a) docente, desde que devidamente comprovado seu cumprimento e benefício ao seu aprimoramento docente. A partir da resolução nº 4.968, ocorre a limitação aos cursos disponibilizados ou financiados pela própria secretaria.

Art. 7º - Para o cumprimento da carga horária extraclasse destinada à formação e ao planejamento a que se refere a alínea “b” do inciso II do artigo 4º desta Resolução, serão computadas as atividades de formação continuada que compreendam:

I - cursos de formação e aperfeiçoamento profissional, seminários, congressos e reuniões, presenciais ou virtuais, promovidos pela Unidade Central da SEE/MG, Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e, ainda, aqueles realizados em parceria com outras instituições e indicados pela SEE/MG, observada a correlação do tema com a docência;

II - cursos de aperfeiçoamento profissional e de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização e MBA) e Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado), ofertados por instituições de ensino superior, com vagas financiadas pelo Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação - Trilhas de Futuro Educadores, nos termos da legislação vigente; e

III - cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização e MBA) e Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado), de forma presencial, semipresencial ou no formato de Educação à Distância (EaD), observada a correlação do tema com a docência, mediante indicação da SEE/MG (Minas Gerais, 2024, p.3).

Ou seja, o desenvolvimento profissional é de responsabilidade privativa do(a) professor(a). Entendemos que, caso ele(a) opte por um curso que não seja oferecido pela SEE/MG, deverá arcar com os custos de sua formação e com a articulação de sua carga horária conforme determina a resolução. Dessa maneira, evidenciamos que a formação permanente, não é projetada como um direito do(a) educadora(a), ao contrário, é apenas mais um artifício para engessar a práxis pedagógica à BNCC. A advertência de Zeichner (2008) nos faz enxergar que a política educacional brasileira está em retrocesso.

Muita coisa aconteceu e levou a uma mudança de foco na formação docente: de uma visão de treinamento de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos (Zeichner, 2008, p 536).

Notamos a inexistência de uma política de valorização docente. Aspectos elementares como as condições de trabalho, suporte pedagógico, plano de carreira, piso salarial e regimento profissional não estão em pauta. Segundo o MEC (2018), a formação continuada

deve ser subordinada à funcionalidade da carreira docente. Logo, espera-se uma evolução para cada etapa com o desenvolvimento de novas habilidades e competências que serão comprovadas pelas avaliações, titulações e desempenho. Neste viés, a testagem do(a) professor(a) ocorre incessantemente. Na BNC - Formação, identificamos uma associação entre progressão e bonificação ao desempenho nas avaliações, fala-se em efetividade de referenciais:

[...] para formação inicial de professores, os referenciais podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial e avaliações dos estudantes ou recém-graduados. Também podem estar articulados à mecanismos de certificação ou registro para controlar o ingresso na carreira docente. Ao longo da carreira, eles podem impactar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, e podem estar vinculados à permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais (CNE, 2019, p. 11–12).

Pires e Cardoso (2020, p.85) acenam para a transformação do(a) professor(a) “em um técnico e reproduutor de pacotes pedagógicos e de práticas estabelecidas em contextos específicos”. Adicionamos a isto a elevação do trabalho docente na responsabilidade de fazer mais, com poucos recursos e menor tempo com os(as) estudantes. O atrelamento do resultado destes(as) em seu status profissional o(a) leva a assumir diversas funções [professor(a), psicólogo(a), policial, família, motivador(a), assistente social], com o intento de conseguir uma boa gestão do ensino e alcançar as metas. Seu rendimento deve ser exemplar como o daqueles(as) que trabalham em bancos, consultórios ou escritórios e atendem um cliente por vez, com uma infraestrutura favorável.

Ademais recomenda-se agir passivamente, com flexibilidade e eficiência dentro de uma lógica homogeneizante cujo alvo são os saldos positivos e baixo custo para o sistema, digo, performatividade. “Por fim, como pano de fundo, reforçando uma noção natural da realidade encontra-se o âmbito de consciência comum da práxis, que [...] existe sem a necessidade de uma reflexão filosófica e se alimenta da teoria produzida pelas classes dominantes em qualquer tempo histórico, reforçando sua validade e convidando à alienação” (Silva, 2017, p.65).

A contrapartida é um trabalho de formação docente voltado para a justiça social em sociedades democráticas, e conforme propõe Zeichner (2008), não aceitamos outra coisa, a não ser algo que nos direcione a esse destino. Levando em conta essas reflexões seguiremos com a expectativa de caracterizar a práxis cuja essência defendemos. Dialogamos com Vázquez (2011), Silva (2017), Arelaro e Cabral (2019) e Freire (1985), etc. refletindo sobre as

possibilidades reais de transformação da realidade escolar a partir da ação dos(as) professores(as).

### **2.3 Teoria, Prática, Práxis**

Nossa trajetória ressalta a relevância de discernimento sobre a práxis pedagógica. Nessa seção revisaremos brevemente os conceitos de teoria e prática que a circundam. Compreendemos a necessidade de situá-la conforme a realidade vivenciada e os objetivos pessoais de cada docente. Outrossim, partiremos de suas conceituações para posterior integração no contexto estudado.

A teoria é um conhecimento abstrato, Lahire (2001) a entende como um sistema conceitual, ou melhor um modelo interpretativo ou explicativo. O autor identifica a teoria como uma apresentação obscura e singular do universo social. Para ele, quanto maior for sua originalidade, estranheza e parcialidade, menos compreendemos seus princípios e mais fascinante ela se torna. “A teoria é, nesse caso, um olhar que pretende cobrir a totalidade do mundo social e fazer face a todo o problema com a ajuda das mesmas respostas, que ignora suas origens e nega os seus próprios limites” (Lahire,2001, p.11, 12).

A teoria representa um conjunto de princípios elementares de uma arte ou ciência. Na história antiga significava contemplar o universo, consultar os oráculos, examinar. Atualmente, o termo nos remete ao embasamento epistemológico sobre um tema específico, com noções genéricas da realidade. Para Kerlinger (1980), as teorias se apresentam também em forma de proposições ou conceitos desenvolvidos diante de um objeto de estudo, apresentando sistematização de dados e estabelecendo relações entre variáveis com o objetivo de explicar e prever suas ocorrências. Geralmente, as teorias visam o esclarecimento de fatos ou fenômenos de difícil concretude.

Asti (1976) frisa a formulação da teoria como o auge da atividade científica, porque abrange altos níveis de abstração, partindo de enunciados com protocolos elementares. Destarte, ela compõe um sistema de leis com relações lógicas que podem ser generalizados a partir da associação entre implicações e conclusões. Bruyne (1991) discorre sobre a funcionalidade da teoria no processo metodológico como:

[...] a de ser o instrumento mais poderoso da ruptura epistemológica face às pré-noções do senso comum, devido ao estabelecimento de um corpo de enunciados sistemático e autônomo, de uma linguagem com suas regras e sua dinâmica próprias que lhes asseguram um caráter de fecundidade. A teoria assim concebida impregna todo o processo concreto da pesquisa, é

imanente a toda observação empírica; toda experimentação, no sentido mais amplo de confronto com o real, é uma questão colocada ao objeto real, sobre o qual se baseia a investigação, em função da teoria construída para apreendê-lo (Bruyne, 1991, p. 104).

Conte (2016, p.885) afirma que “[...] a palavra foi sendo transformada em termos filosóficos e adquirindo o conceito de visão, e daí transformou-se no conceito latino de teoria. A herança negativa desse conceito trouxe a característica de aplicar seus métodos teóricos à vida social sem refletir sobre os interesses que guiam o conhecimento”. A exclusão de saberes teóricos da formação docente empobrece por demais a ação do(a) professor(a), uma vez que a teoria é parte principal da pesquisa. Inferimos que a intenção é eliminar a figura do(a) professor(a) e pesquisador(a) das escolas.

A palavra prática, de origem grega, "praktiké", tem sentido de oposição ao que é especulativo. Pode indicar a implantação de ideias, regras ou execução de um projeto. Manifesta conexão com processos técnicos que são regularizados por seu êxito e mantêm afinidade com a arte, a descoberta e a manifestação de algo. Destarte, ela sugere uma ação que direcionada para determinados fins pode ser eficaz em uma realidade adjacente. Às vezes, a prática ocorre de forma mecânica, sem reflexão sobre a ação. Silva (2017) explica que essa situação é diuturnamente “explorada pela ideologia dominante, isso quer dizer que o contato irrefletido com o que a consciência comum entende por realidade faz com que os homens aí inseridos não consigam perceber inteiramente onde estão localizados social e politicamente, deixando-se à mercê de interesses diversos daqueles que deveriam ter” (Silva, 2017, p.62).

Embora teoria e prática sejam distintas, podemos dizer que são indissociáveis. Adorno (1992) resguarda a autonomia da teoria no tocante à prática, bem como o perfil prático da teoria. Ele assegura que o pensamento é uma ação e, portanto, uma prática. Conte (2016, p.885) entende que “a prática é fonte da teoria, mas esta não pode ser arrancada do conjunto do processo social”. As incansáveis comparações sobre a importância e utilização da teoria e da prática provocaram ruptura na fragmentação existente estabelecendo uma inter-relação entre ambas por intermédio da práxis. Marx conforme Vázquez (2011) revela uma singularidade, ou seja, uma dinâmica lógica de superação recíproca que nos destina a uma relação atual prático-teórica ou teórico-prática condicionando a transformação propriamente dita do mundo e da sociedade.

Recompõe-se nisto a qualidade dialética do relacionamento entre teoria e prática. Ambos os termos se necessitam e se repelem, numa identidade de contrários. Quer dizer, um não existe sem o outro, mas cada um possui densidade própria, o que possibilita um relacionamento dinâmico. De um

lado temos a propensão absolutizante da teoria. Somente era teoria podemos imaginar uma ciência totalmente evidente, verdadeira, acabada. Na prática, é um produto histórico, ou seja, limitado, relativo, processual, infindável. A teoria pode ser absoluta, abstrata, utópica, universal; a prática, por sua vez, é relativa, concreta, realizada, particular (Demo, 1984, p.62).

A práxis, além de unir teoria e prática, agrega a elas a reflexão. Frigotto (1991, p. 81), “[...] sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão dilettante, mas uma reflexão em função da ação para transformar”. Contudo, Silva (2017) reverbera que:

Apesar deste movimento de reflexão e da geração de teorias no decorrer da história, o homem sempre esteve imerso em seu cotidiano e na sua ação imediata. Esta atividade prática o leva a crer que suas ações não carecem de explicações e fundamentos, uma vez que bastam a si mesmas, e que do ponto de vista prático-utilitário faz a vida em sociedade se movimentar. Este nível de percepção da práxis vê a atividade teórico-contemplativa como algo inútil para a vida cotidiana. Este grau de consciência da práxis sempre esteve entrelaçado com os interesses das classes dominantes em qualquer época da história e coadunam perfeitamente com seu intento de manter o status quo numa sociedade [...] Neste caso em particular, esta relação está obscurecida por uma noção de naturalidade do mundo que gera a ilusão nos homens de que as coisas são suficientes em si mesmas ao ponto de não suscitarem mais nenhuma indagação ou dúvida. Com efeito, um homem dotado exclusivamente de uma consciência comum da práxis percebe a necessidade do trabalho para sua sobrevivência e sabe que se relaciona com o mundo, mas a consciência de o transformar, e mais ainda, de o transformar socialmente se atenua, dada a impotência deste homem frente ao que ele vê como realidade última. Assim, quando ele é vítima de uma injustiça econômica, social ou política sua tendência é a resignação. Esta consequência serve bem aos interesses dominantes, já que representa uma via aberta que facilita o movimento do próprio capital reforçando-o legislativamente e juridicamente. (Silva, 2017, p.60,61).

Para Marx, a práxis, como atuação humana a fim de transformar o mundo, precisa se emancipar das premissas fixadas pelo sistema dominante. Isso denota que as pessoas envolvidas propriamente na luta de classes necessitam, em prol de libertação, trabalhar para mudar sua condição. Por conseguinte, a práxis promove intervenção intencional sobre a realidade vivida, e gera transformação social. A partir daí podemos afirmar que toda práxis é uma prática, mas nem toda prática se caracteriza como práxis. Gramsci (1991) apud Conte (2016) relata que:

Marx, o fundador da filosofia da práxis, teria não apenas rompido com o antigo, mas teria sido também um intérprete moderno de fenômenos sociais que trouxeram em si, os germes de sua própria transformação. Para Marx, a

revolução seria realmente a verdadeira práxis, a prática social da humanidade (trabalho) incorporada de teoria. Consideramos que a práxis (ou prática) é contraditória porque contém em si, ao mesmo tempo, a autoatividade, a espontaneidade e a autoalienação (Conte, 2016, p. 886).

Sem embargo, a práxis é analítica e autocrítica, pois o julgamento individual raciocina em adesão com a leitura de mundo. A conduta preventiva se efetiva devido à assimilação das circunstâncias reais. Sua definição não se reduz nem ao concreto e nem ao abstrato ou exclusivamente a uma criação. O termo práxis abrange grande extensão abarcando várias áreas científicas e culturais com suas respectivas obras, pois “[...] é o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima que pode ser de caráter material, imaterial, grupal, institucional, corporal, vivencial” (Sánchez Vázquez, 2011, p. 245).

Para Mayoral (2007), a práxis requer negação da argumentação pura, porque sua raiz histórico-filosófica sugere uma influência na realidade, como crítica implacável a uma circunstância injusta e opressora. Em perspectiva revolucionária e futurista, ela almeja melhorar as condições sociais, e a qualidade de vida dos indivíduos. Alinhada à ética, visa o bem-estar coletivo em instituições justas. Isto demanda mudança situacional e pessoal. Portanto, reiteramos que a práxis possui um conceito dinâmico e social. A autora supramencionada explica que Sánchez Vázquez (2011) divide a práxis:

[...] em criadora e reiterativa, habitual ou imitadora. A criatividade tem graus até chegar ao produto novo e único. Ainda que a criação sempre pressuponha a práxis reiterativa, não basta repetir uma solução construtiva fora dos limites de sua validade. Cedo ou tarde devem ser encontradas outras soluções que geraram novas necessidades, as quais impõem novas exigências. A criatividade aproxima a práxis espontânea e a reflexiva. Os vínculos entre ambas não são imutáveis, porque a espontânea não carece de criatividade e a práxis reflexiva pode estar a serviço da reiterativa. Além disso, existem graus de consciência, os quais revelam o sujeito em sua prática e os implícitos no produto de sua atividade criadora (Mayoral, 2007, p. 338).

O lugar da presente tese é a práxis pedagógica de um grupo de professores(as) da Escola Estadual “Juventude Brilhante”. A situação opressora emana do sistema nacional de ensino em comunhão com organismos internacionais. Nossa práxis assume centralidade neste processo a partir do momento que nos responsabilizamos pelo despertamento docente acerca das funções “neoliberais” que têm se normalizado no cotidiano escolar. Assim, ambicionamos a elevação dos graus de consciência revelados na práxis dos(as) participantes. Isso se dará por meio da nossa intervenção na promoção da reflexão sobre a realidade. Buscaremos romper

com a acomodação dos(as) participantes, pessoas comuns, os(as) quais segundo Vásquez (2011, p.38), submersos(as) em seus universos cotidianos, não tomam consciência real da práxis em sua extensão “social, gnosiológica e antropológica”.

Adotamos o conceito de práxis elaborado por Pereira, Rocha e Chaves (2016, p. 32) que:

[...] apresenta-se como síntese entre ser, pensar e estar no mundo. Conceito que se encontra difundido pela obra de Karl Marx e avigora a necessidade de participação do homem no ato de reconhecer a própria história nas suas dinâmicas, criações e contradições. Considerações que compõem uma forma de pensar que se opõe aos preceitos hegelianos<sup>8</sup> por partir do vivido, do existente, que, de algum modo, não deixa de ser do sensível, tornando evidente que, diferentemente de uma atividade especulativa, a crítica é antes disso uma atividade já existente no mundo dos homens, eminentemente humana, ao dizer respeito do caráter terreno do pensamento (Pereira; Rocha; Chaves, 2016, p.3).

Souza (2016) defende que a prática pedagógica expõe conexões diretas com a escola e o ensino. Nossa pesquisa retrata seus vínculos com o conteúdo, o relacionamento do(a) professor(a) com o(a) estudante, as metodologias, a avaliação, os recursos didáticos e as tecnologias educacionais. A prática pedagógica, assim caracterizada, envolve sujeitos, intercessões e conhecimentos que podem estar no universo escolar ou fora dele. A autora anuncia três elementos essenciais na apreciação da práxis, a saber: seu contexto, intencionalidade e relações com a sociedade, estado e governo. A práxis tem potencial para avigorar relações de dominação ou encorajar processos de resistência. Em qualquer das hipóteses, a ela permanece constituindo uma dimensão da prática social.

Compreendendo que o principal problema no sistema educativo atual é o deslocamento na formação do sujeito social para a formação do capital humano, decidimos construir as representações sociais sobre protagonismo estudantil, ou seja, um termo que deriva do neoliberalismo. Poderíamos optar por abolir esses termos da escola, mas identificamos esse caminho como longo e por demais árduo. Portanto, até que os resultados fossem alcançados, os prejuízos para os(as) estudantes seriam incalculáveis. Por isso, optamos pela transcendência, a busca de sentidos amplos e inovadores que possam surtir efeitos na formação estudantil. Nesse prisma, Saviani (1995) garante que “[...] o trabalho educativo é o

---

<sup>8</sup>“A filosofia hegeliana tem como princípios fundamentais os conceitos de liberdade e razão. Para Hegel, é possível que a liberdade e a razão se realizem. Mas essa possibilidade só é efetiva a partir da perspectiva do pensamento especulativo. No desenvolvimento de seu pensamento, Hegel reconheceu que a verdadeira liberdade não pode ser imposta, mas efetivada, a partir de uma concepção ontológica fundada na realização da ideia que é Espírito. Essa concepção sistemática fundamenta a filosofia da história madura hegeliana, caracterizando a História enquanto manifestação do Espírito” (França, 2010, p.8).

ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1995, p. 17).

A política e a economia têm sido contundentes no processo de ensino-aprendizagem, portanto são elementos que merecem atenção por parte dos(as) educadores(as) e educandos(as). O discernimento dos fatos, políticos e econômicos, que têm ditado os rumos da Educação Básica no Brasil, contribui para a formação política dos(as) estudantes e para o fortalecimento do viés ético da práxis docente. Visamos cidadãos(ãs) capazes de decidir seus destinos, sem que as respostas precisem ser sopradas em seus ouvidos.

Ressaltamos a importância da formação integral, a partir do extravasamento da essência ideológica que permeia a escola, e do rompimento com a restrição do conhecimento ao seu uso mais imediato. A compreensão desses aspectos pode ser o limiar do protagonismo que almejamos. Para Saviani (1991) “[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo” (Saviani, 1991, p. 21).

Nesse momento de transição curricular nos sentimos como em areia movediça. Desejamos ardenteamente que, ao final de nosso estudo, os inúmeros protestos ocorridos em todo país, no sentido de exigir do poder público a “reforma ou revogação” da reforma do Ensino Médio, tenham sido vitoriosos. Moncau (2023), relata sobre a mobilização que ocorreu no dia 15 de março de 2023:

A demanda pela revogação imediata do novo modelo está sendo encampada pelo movimento estudantil, por entidades sindicais e de docentes e também por pesquisadores, e ganhou força no último 15 de março, quando manifestações convocadas por secundaristas aconteceram em 51 cidades. Entre as principais críticas ao NEM estão a sua aprovação sem discussão com a sociedade e o detimento de disciplinas das ciências básicas em favor de uma profissionalização empreendedora de baixa complexidade (Moncau, 2023, sp).

Gros (2018) denomina ações como esta de movimentos de desobediência civil. Para ele, esses movimentos são coletivos e visam contestar, são retratados em situações de (re)ativação do contrato social que proclamam a democracia transcendental. Neste sentido, a desobediência civil ampara-se na composição de um coletivo que manifesta a recusa de ser “governado assim”. De tal modo, ocorre o surgimento de um povo que decide seu destino, dando sentido mais nobre a política e encarando a democracia como o exercício da liberdade para desobedecer, esta é a democracia crítica.

A despeito do desfecho dessa questão, nossa jornada terá sido válida. Porque nossa práxis não visa apenas transformar as situações, mas promover a formação permanente das pessoas que as enfrentam. Certamente novas necessidades surgirão com suas respectivas exigências, então, exercitar a práxis criativa torna-se profícuo. “Quando articula teoria e prática, a atividade humana volta-se para a transformação do próprio ser humano e da sociedade” (Souza. 2016, p.56).

Identificamos a necessidade de que a práxis preceptorial esteja em harmonia com o conceito de alteridade em Levinas (2008). O eu em busca do infinito no outro, responsabilizando-se por amenizar a exterioridade que visa dominá-lo(a), mas respeitando o que ele(a) traz dentro de si, tanto no que tange seus sentimentos quanto aspirações para o futuro. Assim, nossa práxis se desenvolve na interpessoalidade com os(as) participantes. Tal como Conte (2016, p.886) “contra o enclausuramento da teoria em face à práxis e vice-versa, repensamos a dimensão tensional presente em toda a relação com a diversidade e alteridade própria do agir pedagógico”.

Em postura investigativa vamos admirar nosso objeto, ou seja, “a realidade, o que significa objetivá-la, apreendê-la como campo de ação e reflexão. Significa penetrá-lo, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos perceptíveis” (Freire, 1985, p. 31). Por vivenciar as imposições de um sistema despótico, acreditamos no diálogo dentro da escola, com gestores(as), docentes, estudantes, comunidade escolar, mas não em toda a sociedade. Porque trata-se de um diálogo conflituoso, ou caso contrário seria inocente. A dialética fortalece a conversa e negociação entre oprimidos(as) e opressores(as). A evolução desse relacionamento mantém a união dos(as) oprimidos(as), ou melhor, participantes da pesquisa, bem como sua capacidade de resistir.

Dentro de uma visão macroeducacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E, para isso, seu método, a sua estratégia, é muito mais a desobediência, o conflito, a suspeita, do que o diálogo [...]. Não pretendo com isso condenar o diálogo. O diálogo, porém, não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo” (Gadotti, 1981, p.13).

Gadotti (1998) acentua a crise da educação e de seus desígnios que não se limita a uma crise social; mas tem origem na (re)educação dos(as) professores(as) como profissionais destituídos(as) do seu posto de mestres(as) para uma posição desvalorizada e mal remunerada. “[...] no processo de sua atividade, os indivíduos constroem sua imagem do mundo - mundo no qual vivem, atuam, o qual reconstroem e, em parte, criam [...]” (Leontiev, 2004, p.52).

Assim, eles(as) se veem desacreditados(as) de si e da escola. As reformas que pioram progressivamente sua situação, os(as) levam a questionar seu papel na sociedade e a finalidade de sua práxis. Essa análise não se reduz à capacidade de transformação social dos(as) professores(as) porque abrange a complexa relação de poder no sistema educativo.

Da mesma forma que não anelamos o protagonismo ativista também não queremos a ação do(a) professor(a) condensada em execuções acríticas. Condizemos com Arelaro e Cabral (2019) que realçam a contemporaneidade e autenticidade da práxis pautada no pensamento de Paulo Freire. Sua teoria do conhecimento atende à demanda vigente no que se refere a intencionalidade da ação educativa no processo de ação-reflexão-ação. As autoras sintetizam a eficácia da pedagogia freireana para:

- a) o cultivo da curiosidade; b) as práticas horizontais mediadas pelo diálogo;
- c) os atos de leitura do mundo; d) a problematização desse mundo; e) a ampliação do conhecimento que se detém sobre o mundo problematizado; f) a interligação dos conteúdos apreendidos; g) o compartilhamento do mundo conhecido, tendo por base o processo de construção e reconstrução do conhecimento (Arelaro; Cabral, 2019, p. 267-268).

Nossa práxis, cujo objetivo é promover o protagonismo, solicita a participação política do(a) estudante. E quando colocamos isso em pauta, não nos referimos a posições partidárias, mas a capacidade de acompanhar e interpretar os aspectos políticos que influenciam os vários setores da sociedade, e formar sua própria opinião usando o conhecimento científico e o senso crítico embasados no ensino de Ciências por meio de uma abordagem CTSA. Dessa forma, é mister questionarmos a formação indicada pela BNCC, “[...] formação humana voltada para a domesticação ou formação humana para que o ser humano conscientize-se do seu poder, do potencial que possui para desenvolvimento de uma prática revolucionária”? (Souza, 2016, p, 58). A educação democrática é caracterizada por práticas políticas e,

[...] fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários. Logo, não se educa para a autonomia por meio de práticas heterônimas, não se educa para a humanidade a partir de práticas autoritárias e não se educa para a democracia a partir de práticas autocráticas (Gentile, 2000, p.147).

Portelinha e Martins (2017) apontam a indispensabilidade do empenho docente na combinação de conhecimentos didáticos à formação política, pois requer a superação “da racionalidade técnico-instrumental, característica de muitos modelos formativos, para a construção de uma racionalidade crítico- emancipatória” (Portelinha e Martins, 2017 p.23). A práxis visando a autonomia acontece quando o ensino parte das necessidades reais do

educando, e da história de vida dos envolvidos no processo educativo. Apenas assim, o diálogo é eficaz, o saber faz sentido e a realização dos sonhos é possível. Paulo Freire (2000) advertia que:

[...] a proclamada morte da História, que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí porque a briga pelo resgate do sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada tenha de ser uma sua constante (Freire, 2000, p.130).

Na práxis transformadora, é imprescindível a compreensão profunda do sistema de produção, seus prós e contras (práxis produtiva), que por sua vez provoca nos sujeitos a percepção da práxis (práxis teórica) sendo ela bússola do ato revolucionário (práxis política, ou social). Assim, “a atividade opõe-se à passividade, e sua esfera é a da efetividade, não a do apenas possível” (Vázquez, 2011, p.221).

A produção das ideias [sic], de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material” (Marx; Engels, 2007, p. 93-94).

Nosso estudo envolve a produção e/ou análise das ideias e representações sociais dos(as) professores(as) participantes. Segundo Moscovici (2005), as representações sociais permitem o esclarecimento sobre um conceito. E em momento posterior a seu estabelecimento, elas orientam condutas aceitáveis naquele contexto. Entendemos ser importante uma sondagem teórica sobre as RS, mesmo cientes que:

Alguns desqualificam antecipadamente qualquer reflexão teórica, metodológica ou epistemológica como fútil, estéril, pretensiosa ou verbosa. E são sempre, evidentemente, aqueles que têm um interesse muito particular na manutenção da ordem científica no seu statu quo e cuja teoria, metodologia e epistemologia, vão só por si, são evidentes, que não têm nenhum interesse em ver aparecer novas reflexões (forçosamente pretensiosas, malévolas ou estúpidas), sobretudo quando estas abrem caixas conceptuais que se criam ter sido seladas para sempre (Lahire, 2001, p.16).

No próximo tópico, faremos um aprofundamento teórico sobre a teoria das representações sociais (TRS) enfatizando sua relevância no âmbito da pesquisa em educação. Como almejamos construir as RS da equipe de CNT da escola pesquisada, este trajeto, é para nós, indispensável.

## 2.4 Contribuições da Teoria das Representações Sociais

Vários pesquisadores, dentre eles, Bertoni e Galinkin (2017) e Chaib (2015) argumentam em defesa da Teoria das Representações Sociais (TRS) como elemento favorável na interpretação do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, dos processos formativos em geral. Nesta seção vamos esquadrinhar sobre a definição e função das representações sociais no âmbito da pesquisa em educação. Buscamos compreender a forma como se constituem e seus impactos na práxis pedagógica dos(as) professores(as). Salientamos que as representações sociais, dizem respeito a conhecimentos práticos que são afetados e/ou negociados pela análise do cotidiano. “As representações são interpretações da realidade. Dito de outra forma, a relação com o real nunca é direta; é sempre mediada por categorias histórica e subjetivamente constituídas” (Spink, 1993, p. 304).

Para Jodelet (1989), a perspectiva crítica das RS, em abordagem cultural, justifica sua riqueza, pois provê vitalidade, uma vez que admite diferentes interpretações produzindo evoluções teóricas. Em decorrência disto, a transversalidade fica evidente na ligação de diversos campos de pesquisa buscando a integração e a organização de ideias. Ademais, realçamos a complexidade na compreensão da regulação psíquica dos indivíduos e sua consequente ação na sociedade à medida que são mutuamente afetados por suas próprias representações. Então, podemos afirmar certamente que “[...] a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social. Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam” (Spink, 1993, p. 303).

A abordagem sociorrepresentacional é traduzida por: (1) uma análise do pensamento social que se concentra nos mecanismos psicológicos e sociais de sua produção, nos efeitos de suas operações e suas funções; (2) uma epistemologia do indivíduo como sujeito-ator, socialmente e culturalmente localizado, com uma lógica de controle das situações; (3) uma articulação circular entre sistemas de pensamento e sistemas de comportamento (Abric, 2001) (orientação, legitimação), na e por meio da correspondência dinâmica entre “situações sociais” e “modos de conhecimento e ação”; (4) uma conceituação que reúne os fatos e sua apropriação pelos sujeitos, concentrando-se na codeterminação dinâmica entre a existência individual e o funcionamento social.( Apostolidis *et al.*, 2020, p.5)

Destarte, “[...] as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação,

a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm” (Jodelet, 1989, p. 45). Serge Moscovici, psicólogo social e mentor da TRS, alega que elas são úteis para a elaboração comportamental e comunicacional dos sujeitos.

Moscovici (2005) assegura que as RS dizem respeito, exclusivamente, ao domínio consensual. Conquanto, elas não se fazem em estruturas exclusivas e podem ser apreendidas como representações ou ciências. Ou seja, ambas são construções sociais, sujeitas às determinações contextuais de épocas específicas. O autor explica a existência de diversas ciências dedicadas ao estudo da maneira que as pessoas manejam, disseminam e representam o conhecimento. Todavia, para ele o estudo específico da forma e razões pelas quais as pessoas partilham conhecimento e, de tal modo, estabelecem suas verdades em ambiente comum, de como suas ideias são compostas e colocadas em prática é problema da psicologia social. “Com base nestas afirmações, é possível inferir que o estudo de uma representação pressupõe investigar o que pensam, por que pensam e como pensam os indivíduos” (Bertoni e Galinkin, 2017, p.106).

Moscovici (2005) define as RS como:

[...] um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (Moscovici, 2005, p.21).

Em uma abordagem societal, a Psicologia Social busca ultrapassar a fragmentação concebendo o sujeito e seus pensamentos como resultado de sua sociabilização em determinados ambientes. A individualidade, neste parâmetro, surge como composição estruturada que age como força estruturante. Em outras palavras, estas configurações práticas são terrenos socialmente estruturados e só podem ser interpretados se associados aos condicionantes de sua concepção e aos núcleos estruturantes da realidade social. Conforme Pacheco (2011), as RS admitem explicações que integram tanto aspectos psicológicos quanto sociológicos, já que seus objetos de estudo estão posicionados na interface do individual com o coletivo. Neste caso, segundo Bertoni e Galinkin (2017),

Parte-se do pressuposto de que, em interação, os sujeitos ou grupos se posicionam de formas distintas a partir das representações partilhadas por seu grupo de pertença; societal – o que valida a ordem social estabelecida é o desenvolvimento, em cada sociedade, de suas próprias ideologias, seus próprios sistemas de crenças e representações, valores e normas, mesmo que sejam expressos de maneiras diferenciadas (Bertoni e Galinkin, 2017, p.109).

Nossa pesquisa está de acordo com a abordagem estrutural de Jean-Claude Abric e seus colaboradores. Abric (2001) caracteriza as representações como arranjos significantes e não meros reflexos dos fatos. Assim, elas possuem funcionalidade sistemática e interpretativa da realidade que conduz os relacionamentos interpessoais com o ambiente físico e com a sociedade. Podemos inferir que elas determinam condutas e práticas e são orientadas pelos atos e relações sociais. De acordo com este autor, a representação “é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas” (Abric, 2000, p. 28).

Neste enfoque Abric (2000) distingue para elas quatro funções:

- Função de saber: permitem compreender e explicar a realidade. As representações facilitam a comunicação social e permitem as trocas sociais, a transmissão e a difusão do saber do senso comum.
- Função identitária: definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. A definição da identidade do grupo garante a imagem positiva do grupo de inserção e terá um papel importante no controle social pela coletividade nos processos de socialização.
- Função de orientação: guiam os comportamentos e as práticas. O processo de orientação das condutas pelas representações resulta em três fatores essenciais: a representação intervém diretamente nas relações sociais, produz um sistema de antecipações e expectativas sobre a realidade e é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ou seja, elas definem o que é lícito, tolerável ou aceitável em um dado contexto social.
- Função justificadora: permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. “A representação tem por função preservar e justificar a diferenciação social, e ela pode estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para manutenção da distância social entre eles” (Abric, 2000, p. 30).

A fim de compreender a estrutura da RS, Abric (2001) instituiu a “Teoria do Núcleo Central”. Ele adota um esquema composto pelo núcleo central, elementos intermediários e periféricos, cada um desempenhando papel específico e complementando os demais. A homogeneidade do grupo é definida no sistema central, fundamentalmente social e de caráter rígido. Os elementos intermediários transitam entre o social e individual estabilizando o núcleo central. Sua função é filtrar, integrar e estabilizar os elementos do núcleo central, junto

aos periféricos. Os elementos periféricos possuem determinação individualizada e contextual, portanto de delineamento flexível, abarcando uma diversidade de atos e ideias.

Em torno do núcleo central organizam-se os elementos periféricos que são seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos. Eles respondem a três funções primordiais: concretização, regulação e defesa. Os elementos periféricos, ao mesmo tempo, tornam imediatamente compreensíveis e transmissíveis a formulação da representação em termos concretos (concretização). Constituem seu aspecto móvel e evolutivo (regulação) e onde poderão aparecer e ser toleradas as contradições (defesa), uma vez que o núcleo central é resistente à mudança, posto que sua transformação provocaria uma completa alteração (Abric, 2000, p. 32).

Por exemplo, podemos captar no núcleo central a crença de que o protagonismo estudantil corresponde à responsabilidade e à participação dos(as) estudantes nos projetos desenvolvidos(as) pelos(as) professores(as), pois docentes priorizam o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Na zona intermediária as representações são as preocupações preceptorais com as atitudes, autoconhecimento, maturidade, pensamento crítico, etc. dos(as) estudantes que os(as) tornaria mais proativos(as) e produtivos(as). O sistema periférico seria o ensejo e/ou investimento na curiosidade, liderança, liberdade estudantil e as metodologias de cada docente para atingir essa meta. Assim, o núcleo central é mais resistente e estável, ele dá coerência e sentido à representação. Dificilmente será mudado porque é blindado por aspectos socioculturais. Os elementos periféricos são mais flexíveis e adaptáveis, eles sustentam e complementam o núcleo central e manifestam aspirações ou vivências particulares.

As representações sociais, sendo produzidas e apreendidas no contexto das comunicações sociais, são necessariamente estruturas dinâmicas. [...] centradas na relação íntima entre linguagem e ação, focalizam justamente a permeabilidade e a flexibilidade. Entretanto — e paradoxalmente —, o estudo empírico das representações sociais revela, freqüentemente, a concomitância de conteúdos mais estáveis e de **conteúdos dinâmicos, mais sujeitos à mudança**. As representações sociais, portanto, são tanto a expressão de permanências culturais como são o locus da multiplicidade, da diversidade e da contradição (Spink, 1993, p.305, grifo nosso).

Moscovici (2005) explica o fato das representações serem criadas pelas pessoas nos grupos em que participam, isto é, em seus espaços de convívio. Indiscutivelmente, elas não são estabelecidas por um sujeito isolado. “Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida

própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas representações morrem” (Moscovici, 2005, p.41).

As RS são produto da comunicação diária, da disseminação do conhecimento. Por isso, são importantes tanto para aflorar algo já consolidado como para nos apresentar novos conceitos e ideias em conformidade com categorias da nossa cultura. Esse processo ocorre por intermédio da ancoragem e da objetivação, que tornam imagens, linguagens e outras culturas impostas nos grupos aos quais pertencemos, convencionais para nós.

Na ancoragem destacamos a importância de relacionar elementos estranhos a algum conteúdo cognitivo-emocional já presente, pois a finalidade é encontrar parâmetros comparativos entre o que é intrigante, conforme nossa particularidade de categorias pré-existentes, e categorias aceitáveis em nosso ponto de vista. “Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (Moscovici, 2005, p. 61). A objetivação realiza a transição da abstração para a materialidade. Desta forma, “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem” (Moscovici, 2005, p. 71).

Esse movimento nos interessa enquanto pesquisadores(as). Acreditamos que as RS funcionem como micropolíticas, pois podem ser encaradas não apenas como objeto, mas como processo frente as disparidades e incoerências. Conforme Spink (1993), processo percebido no desenvolvimento de informações e elaboração de teorias, na práxis; ou melhor, assumindo como princípio a funcionalidade das representações sociais na concepção e na conservação de uma determinada ordem social.

Passaremos, agora, aos aspectos metodológicos da pesquisa que visa analisar as representações sociais sobre protagonismo estudantil na práxis de professores(as) de CNT. Nosso objeto de estudo envolve uma série de fatores que se encontram na subjetividade de cada docente frente à realidade que o(a) cerca. Percebemos na construção das RS uma oportunidade para intensificar a ação reflexiva sobre o sistema de ensino brasileiro, e valorizar as micropolíticas de resistência na instituição pesquisada mediante o fortalecimento da práxis pedagógica dos(as) participantes.

A seguir, conversamos com Moscovici (2005), Bardin (2011), Abric (2000) Natt e Carrieri (2014) entre outros(as) autores(as), a fim de organizar o método.

### **3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Não apenas no que diz respeito à práxis docente, as diversas modificações decorrentes da implantação da BNCC e da reforma do Ensino Médio têm gerado inquietações em todo o território nacional em diversos pontos relativos também a formação dos(as) estudantes. Eles(as) se veem presos(as) em uma trama “educativa” que não casa com seus ideais. Fica nítida a falta de estrutura do sistema educacional para atender às demandas oficiais. Vários aspectos merecem ser observados nesse contexto. Os fatos que transitam entre a legalidade e a realidade interferem na aprendizagem, na práxis docente, no futuro estudiantil e na qualidade de vida dos(as) professores.

Notamos a importância de conhecer as representações sociais sobre protagonismo estudantil na práxis de professores(as) de CNT, e consecutivamente, compreender quais são seus impactos na realidade da escola. Partindo desse objeto, tornou-se possível analisar a multíplice gama de coeficientes que compõem tanto a práxis quanto suas reverberações na formação dos(as) estudantes. Além disso, possibilitou reflexões sobre o acontecimento ou não do protagonismo estudantil e sob quais perspectivas têm se pautado.

O ato de pesquisar estabelece uma comunicação reflexiva e criativa acerca da realidade, ampliando possibilidades de intervenção que resultam de (re)elaborações próprias e proporcionam crescimento pessoal e profissional, além de integrar o processo de emancipação do(a) professor(a) e pesquisador(a) (Demo, 2000).

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, a investigação se estabelece como pesquisa participante e bibliográfica, que privilegia o enfoque qualitativo. Gil (2010) destaca como vantagem da pesquisa bibliográfica a ampliação da sucessão de fenômenos os quais podem ser cobertos, com utilização de fontes diversas, a partir de estudos já sistematizados.

Em uma pesquisa qualitativa, não há a necessidade de utilização do processo de amostragem probabilística, nem mesmo muitos entrevistados (Gil, 2010; Appolinário, 2006; Malhotra, 2006). Segundo Minayo (2004) as abordagens qualitativas são “[...] capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como intrínseca aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (Minayo, 2004, p.10).

A pesquisa participante (PP) engrena teoria e pragmatismo visando à superação de limitações metodológicas por meio da dialética, reconhecendo que há domínios qualificáveis

e não apenas quantificáveis. A flexibilidade na investigação não reduz o rigor que confere credibilidade aos resultados. Além disso, aproxima universidade e comunidade, proporciona o questionamento da existência de um modelo único de desenvolvimento, conhecimento ou ciência e oportuniza uma investigação social com foco nas relações de poder e consequente transformação da realidade. Demo (1984) acentua que:

[...] a PP significa a repulsa contra a manipulação das comunidades, buscando produzir o saber através da análise coletiva e mantendo o controle nas suas mãos. Assim, criar saber popular é um dos objetivos da PP, porque acredita-se que o domínio do saber é uma fonte de poder, o que colaboraria no projeto de transformação social (Demo, 1984, p.81).

Assim, a PP agrega investigação social, educação e prática. Destacamos como característica central o fato do problema ter origem na comunidade ou local de trabalho e do processo de pesquisa se desenvolver entre o “conhecer e o agir”, “pensar e intervir”. Demo (1984) destaca a intensidade do elemento educativo nessa modalidade de pesquisa, para ele, isso se justifica pelo fato do movimento da PP ter sido deveras marcado por educadores(as).

Brandão (1999) realça a superação “[...] das dicotomias entre sujeito-objeto, teoria-prática, presentes nos processos de pesquisa educacional, possibilitando uma produção coletiva de conhecimentos em torno de vivências, interesses e necessidades dos grupos situados histórica e socialmente” (Brandão, 1999, p.18).

A pesquisa participante apresenta possibilidades de generalização. Embora ela ocorra em um local específico, a realidade ali vivenciada é reconhecida como extensiva a contexto maiores. Nessa modalidade investigativa a comunidade participa da análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos(as) participantes oprimidos(as). O(a) pesquisador(a) interage como membro do grupo pesquisado, que conhece os objetivos e concerne previamente com eles. Geralmente, existe um compromisso por parte do mesmo de dar retorno em relação aos resultados alcançados.

As origens da PP estão na ação educativa. Sua principal influência encontra-se nos trabalhos de Paulo Freire (2005) relativos à educação popular. Seu método de alfabetização a partir da leitura do alfabetizando de seu próprio contexto sócio-histórico é que proporcionou as bases da pesquisa participante (Novaes; Gil, 2009, p 144-145).

A presente pesquisa tem sua origem nas inquietações cotidianas da professora e pesquisadora que juntamente com os(as) demais participantes intencionam buscar alternativas

viáveis para a problemática em questão a partir dos dados construídos. A natureza dos dados é qualitativa por se tratar das representações sociais dos(as) professores(as) de Ciências da Natureza e suas Tecnologias sobre o protagonismo de seus(suas) estudantes, ou seja, de ordem subjetiva.

As representações podem ser mais bem compreendidas como meios que proporcionam a interação e o desenvolvimento das relações sociais, não necessariamente como declaração de algo inédito, pois não se constituem exclusivamente de assuntos recentes, mas trazem à tona e democratizam conteúdos discutidos em outras esferas sociais. É uma propagação que propicia uma nova visão e debate, podendo individualizar a declaração de processos representativos sobre diferentes temas (Figueiredo *et al.*, 2013).

Para Moscovici (2005), quando os fatos externos são transformados ou reportados na forma de representações sociais, temos os sinais da situação e dos valores, neste sentido, os subsídios e normas são reciprocamente expandidas. Destarte, as representações sociais são abarcadas e contempladas como um organismo funcional de conhecimentos cuja interação das pessoas torna a realidade acessível.

O(a) investigador(a) imbuído(a) de autonomia conduz o grupo em uma jornada de relatos, estudos, debates, reflexões e autoavaliação visando a autoformação e a formação do(a) outro(a) por meio da interpretação da realidade vivenciada. Nesse prisma, Schmidt (2006) relata que:

[...] a prática da pesquisa participante é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura com o paradigma positivista quanto a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo, configurando metodologias que promovem uma relação com o outro, próxima à ideia de comunidades interpretativas (Schmidt, 2006, p.13).

Acentuamos o foco da metodologia escolhida na formação docente também presente na temática de Formação (inicial e continuada) de professores(as) da Linha de Pesquisa “Educação em Ciências e Matemática” do PPGED/UFU. Brandão (1999, p.17) defende “[...] a sustentação das atividades de investigação e ação educativa sobre uma base (ou grupo) organizada de sorte que esta atividade não culmine em uma resposta de ordem teórica, mas na geração de propostas de ação expressadas em uma perspectiva de mudança social”.

Por conseguinte, o progresso do estudo possibilitou a construção de conhecimento articulado à competência para enfrentar os problemas reais que se relacionam com a práxis dos(as) participantes. Reigada e Reis (2004) sinalizam que estes objetivos podem ser alcançados por meio do estudo bibliográfico, observação, interpretação e vivência.

A construção de dados ocorreu mediante desenvolvimento de questionário semiestruturado e organização de um grupo focal, que constam como apêndices ao final. Assim, a pesquisa foi realizada em três etapas: uma análise documental, um diagnóstico inicial dos(as) professores(as) e realização do grupo focal. O público-alvo foram os(as) professores(as) da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologia que atuam na Escola Estadual “Juventude Brilhante” que aceitaram participar da pesquisa.

Os(as) professores(as) foram convidados a participar da pesquisa, em reunião pedagógica presencial de conselho de classe, na própria escola, com data antecedente a constituição do diagnóstico inicial, a saber entre os dias 15/10/2023 e 20/10/2023. A pesquisadora fez o convite verbalmente e de forma objetiva explicando em linhas gerais qual era o plano para o desenvolvimento da pesquisa. Na mesma oportunidade foi agendada uma reunião para maiores esclarecimentos dos(as) interessados(as) na última semana de outubro de 2023, oportunidade em que os(as) participantes, que assim decidiram, tiveram a possibilidade de assinar o termo de consentimento livre e esclarecido e disponibilizar seus *e-mails* à pesquisadora. Ressaltamos o fato dessas datas supramencionadas estarem em conformidade com a aprovação deste projeto sob nº 72634323.6.0000.5152 pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer de nº 6.340.231 do dia 03 de outubro de 2023. Contamos também com o termo de anuência da instituição pesquisada.

A instituição conta com oito professores(as) da área CNT, alguns(as) atuando nos componentes curriculares da formação básica e outros(as) nos itinerários formativos; todos(as) eles(as) participaram da pesquisa. Pelo fato destes(as) estarem sujeitos(as) às mesmas orientações legais que prevalecem em todo o território nacional e exercerem a docência lidando com realidades vivenciadas em outras escolas da rede pública de ensino (material didático, infraestrutura, apoio pedagógico, valorização docente, etc.), entendemos que os resultados se mostraram relevantes inclusive para generalizações que extrapolam o contexto da escola investigada.

A primeira etapa de pesquisa foi a análise documental que visou o conhecimento das políticas governamentais para a Educação Básica, especificando nas diretrizes da SEE/MG na qual se encontra a instituição pesquisada. Nesta fase, realizamos ainda a análise do livro didático escolhido na instituição pesquisada.

A segunda etapa foi o diagnóstico inicial, e teve como objetivo categorizar preliminarmente as representações que os(as) professores(as) possuem sobre o protagonismo de seus(suas) estudantes e se têm ocorrido em suas aulas. Essa fase aconteceu no segundo semestre de 2023. Conforme Brandão (1999):

[...] é importante compreender, numa perspectiva "interna", qual é o ponto de vista dos indivíduos ou grupos sociais acerca das situações que vivem. E qual a percepção destes sobre tais situações? Como eles as interpretam? E qual o seu sistema de valores? Quais os seus problemas? E quais as suas preocupações? É necessário aí apreender qual é a lógica dos pesquisados, mesmo que, à primeira vista, as suas inferências e raciocínios possam parecer irracionais" (Brandão, 1999, p.104).

Justificamos a opção pelo questionário semiestruturado pela indispensabilidade de alcançarmos a percepção particularizada do(a) entrevistado(a), por meio de questões abertas. O questionário com vinte perguntas (10 fechadas e 10 abertas) foi disponibilizado pelo Google Forms, por uma questão de maior comodidade dos(as) participantes.

Ressaltamos que foi distribuído aos(as) professores(as) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na forma de documento físico e em três vias as quais ficaram uma com o(a) participante, outra com os(as) pesquisadores(as), outra com a equipe gestora da escola pesquisada. Conforme já mencionado, a entrega do termo ocorreu durante uma reunião na última semana do mês de outubro de 2023. Após assentirem na participação nesse estudo, estes(as) foram mencionados(as) nas análises de dados por meio de codificações (exemplo: P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub> etc.), sendo que somente os(as) pesquisadores(as) tiveram acesso à identificação das respostas. Com o intuito de preservar a identidade dos(as) professores(as), utilizamos um nome fictício para a escola, ou seja, a escola em que os(as) participantes atuam não será mencionada em nenhum documento público, durante ou após a pesquisa, para garantir o anonimato.

Para posterior análise dos resultados, foi realizada uma Análise de Conteúdo a partir de Bardin (2011). A análise de conteúdo tem por finalidade explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado deste conteúdo por meio de deduções lógicas e justificadas tendo como referência sua origem e o contexto ou efeitos dessa mensagem. A categorização permite a localização de elementos essenciais com vistas a significação e consistência das representações. Seus principais objetivos são a diminuição das incertezas e o enriquecimento da leitura.

Para Bardin (2011),

[...] na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (Bardin, 2011, p.140-141).

Na terceira etapa, foi realizado o grupo focal. O roteiro foi dividido em quatro momentos com enfoques diversos. Os encontros do grupo que ocorreriam na Escola Estadual “Juventude Brilhante”, durante as reuniões de módulo II (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), com a finalidade o estudar e planejar atividades, aconteceram pelo Google Meet. A duração máxima de cada encontro foi de 90 minutos, sendo que em todos eles houve um momento específico para o estudo da temática. Foram dois encontros por mês, totalizando um período de dois meses.

Entre as vantagens do grupo focal Gaskel e Bauer (2002) destacam a oportunidade de observar aspectos como a convergência e divergência de opiniões, a postura e atitude dos(as) participantes, a linguagem utilizada nas colocações, os argumentos ao defender seus posicionamentos, somando-se a minúcias contextuais e evidências quantitativas. Além disso, os autores consideram que os grupos focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos(as) participantes. Um debate que se fundamenta numa discussão racional na qual as diferenças de *status* entre os(as) participantes não são levadas em consideração.

No primeiro encontro obtivemos descrição, levantamento das dificuldades e possibilidades de práticas que promovem o Protagonismo do(a) Estudante na sala de aula. No segundo, objetivamos uma troca de experiências sobre a utilização do livro didático para a realização de atividades que favorecem o Protagonismo do(a) Estudante. No terceiro momento, fizemos análise das metodologias utilizadas pelos(as) professores(as) e debates a respeito das melhorias a serem feitas para possibilitar o Protagonismo do(a) Estudante em sala de aula. E finalmente ocorreram as considerações finais do grupo focal. Portanto, realçamos que este é: “[...] um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer” (Duarte, 2009, p. 62).

As reuniões do grupo foram gravadas em áudio e foi utilizado o diário da prática pedagógica (DPP) da professora e pesquisadora, conforme autorização dos(as) participantes mediante a assinatura TCLE. As análises ocorreram durante todo o percurso investigativo mediante registros no DPP. Sampieri, Collado e Lucio (2013) utilizam uma nomenclatura diferente, o diário de campo, que pelas descrições induzimos ser documento análogo ao DPP, e acentuam a importância no detalhamento das anotações em relação à descrição de lugares, tempos e atitudes dos(as) participantes. Segundo os autores mencionados, elas devem discriminar de formas descritivas, interpretativas, temáticas e pessoais. Esses dados são marcantes no campo da pesquisa qualitativa quando o(a) investigante se preocupa com o

sentido das experiências e valores humanos, com o ponto de vista interno e particular das pessoas e também quando buscamos um ângulo mais contíguo dos(as) participantes.

Desta forma, na terceira etapa, o alvo foi aprofundar na caracterização das representações dos(as) professores(as) sobre o protagonismo dos(as) seus(suas) estudantes e compreender as implicações delas na práxis. A fim de facilitar o processo de análise, os áudios foram transcritos manualmente. Para análise e tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo – como já mencionado anteriormente, visto que disponibilizou ferramentas úteis em discursos diversificados (Bardin, 2011).

Martins e Bicudo (1989) explicam que uma das funções da ciência é abranger elementos que permitam avaliar, em complexidade, casos peculiares, com aplicação concentrada no particular, no específico e no singular. Contudo, o atributo social e as circunstâncias de significação simultânea, em algumas coletividades, têm se manifestado cada vez mais valoroso à ciência, no sentido de contribuir para a compreensão e não somente a explicação dos fenômenos estudados.

Para Abric (2000), é nesse quesito que se realça a Teoria das Representações Sociais (TRS), que promove um olhar não individualizado, porém sem focalizar os fenômenos de maneira genérica ou superficial. Esse fator proporciona a investigação qualitativa em Ciências Sociais, a explanação e apreensão de realidades compartilhadas em alguns círculos sociais. O autor caracteriza as representações sociais como constantes e instáveis, firmes e flexíveis, consensuais e diversas. Esse antagonismo se justifica pelo fato dos locutores terem suas individualidades que marcam as informações proferidas provocando diferentes juízos acerca da temática, pois cada pessoa tem um jeito peculiar de se posicionar e passar suas concepções, o que permanece de elementar é que produz uma representação.

Ao considerar as perspectivas de análise partindo da TRS (Moscovici, 2005) e da AC (Bardin, 2011), Natt e Carrieri (2014) reconhecem uma complementaridade entre elas, visto que ambas se dedicam ao estudo dos processos de comunicação. Notam que tanto uma quanto a outra constituem formas de apreciação da realidade e retratam as condutas e padrões sociais de sujeitos. Todo discurso proferido pode colaborar para a gênese de representações. De modo similar, qualquer conteúdo expandido pode se tornar objeto para a efetivação da AC. “Se por um lado as representações sociais possibilitam que o desconhecido se torne familiar aos indivíduos, com a AC é possível se proceder às interpretações que corroborem para a compreensão da realidade” (Natt; Carrieri, 2014, p. 85).

Assim, a AC é uma ferramenta importante na exibição das ocorrências que circundam as construções comunicativas e as representações sociais, no contexto da análise de dados de

pesquisas qualitativas. Os procedimentos da AC oportunizam ao(à) pesquisador(a) a categorização, sistematização e elucidação dos conteúdos da mensagem construindo índices que abalizam inferências quanto à mensagem e seus contextos de produção.

Os questionários que fizeram parte do diagnóstico inicial e grupo focal foram apresentados após a assinatura do TCLE, que ocorreu após reunião presencial para tirar todas as dúvidas. A guarda dos dados coletados atende a Resolução 510/16, Art. 28, IV, mantendo-se os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade dos(as) pesquisadores(as), por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Somente os(as) pesquisadores(as) tiveram acesso às respostas dos questionários. O envio do questionário não foi feito com a utilização de listas que permitiam a identificação dos(as) convidados(as) nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc.) por terceiros. Destarte, o questionário enviado por e-mail só teve um(a) remetente e um(a) destinatário(a), ou foi enviado na forma de lista oculta. Após, obter os dados do questionário referente ao diagnóstico inicial fizemos download dos registros referentes aos mesmos para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem" assegurando que somente os(as) pesquisadores(as) tivessem acesso e evitando que os dados fossem acessados indevidamente.

O critério de inclusão dos(as) participantes para a realização da pesquisa foi a condição de que fossem professores(as) da área de CNT da rede estadual de Minas Gerais que atuavam na Escola Estadual “Juventude Brilhante”, nas turmas do NEM tanto nos componentes curriculares do núcleo comum (Física, Química e Biologia) quanto nos itinerários formativos.

O critério de exclusão foi aplicado para professores(as) que não eram da área de CNT e não atuavam na Escola Estadual “Juventude Brilhante”, nas turmas do NEM ou que não desejavam participar da pesquisa.

Consideramos mínimos os riscos desta pesquisa, pois os(a) professores(as), estando codificados, não foram expostos ao longo de seu desenvolvimento, preservando os anônimos. Além disso, somente os(as) pesquisadores(as) tiveram acesso direto às respostas dos questionários. A identidade dos(as) docentes foi preservada, alertando-os(as) sempre que, caso se sentissem incomodados(as), poderiam ausentar-se da pesquisa a qualquer momento.

A pesquisa foi promissora no que tange à aproximação entre escola e universidade, uma vez que a professora e pesquisadora se fez ponte entre elas. Além disso, permitiu a escuta de professores da área de CNT do NEM sobre o protagonismo estudantil, os desafios e possibilidades para seu desenvolvimento. Também analisou os impactos que tais concepções

exercem em suas aulas na Escola Estadual “Juventude Brilhante” em Coromandel - MG, promovendo debate, reflexão e a formação continuada dos(as) professores(as).

A partir desse arcabouço metodológico, esperamos responder os questionamentos propostos e, em um aspecto mais amplo, contribuir com o crescimento profissional da professora e pesquisadora, com a formação continuada dos(as) demais professores(as) participantes e, ademais, com a educação de jovens protagonistas.

## 4 – RESULTADOS E ANÁLISE

### **4.1 Caracterização do campo de estudo**

A escolha do campo de estudo sempre é um momento crucial da investigação. Desde o início do doutorado nunca tivemos dúvidas em relação ao local em que nossa pesquisa ocorreria. Primeiramente por ser a escola em que a professora e pesquisadora cursou a Educação Básica e também seu lugar de atuação profissional. Ou seja, essa escola faz parte dela, do que ela é e da sua caminhada até agora. O desejo de contribuir para que este momento de intensas reformas curriculares seja também de crescimento e reflexão é imenso. Assim, colocamos os conhecimentos construídos a serviço da comunidade escolar e intentamos compartilhar experiência com nossos(as) colegas que têm muito a dizer e ensinar. Percebemos como elemento primordial para o desenvolvimento de uma pesquisa assim como do protagonismo estudantil, o reconhecimento do campo de estudo e/ou atuação docente. A partir de então, faremos um mapeamento da infraestrutura da instituição pesquisada.

A instituição conta com uma biblioteca que já não atende às necessidades da comunidade escolar. O ambiente é pequeno para uma turma completa, e dispõe de um acervo prioritariamente de livros didáticos e literários, não contendo obras diversificadas e nem computadores destinados à pesquisa quanto ao acervo ou mesmo virtual. Várias encyclopédias antigas estão em desuso e não podem ser retiradas por se tratar de patrimônio. A equipe gestora, tendo ciência, encontra-se com um projeto de construção em andamento aguardando a liberação de recursos financeiros para que este espaço essencial possa ser utilizado em toda sua potencialidade para o desenvolvimento de projetos protagonistas.

A rádio-escola, embora não esteja com o áudio funcionando em todas as salas de aula, é muito requisitada pelos(as) estudantes que se encarregam da montagem do som, escolha de músicas para eventos ou mesmo para tornar o recreio mais animado. Pode ser utilizada tanto para atividades recreativas quanto pedagógicas. É um espaço onde a participação estudantil se intensifica, no entanto entendemos que ainda não desempenha toda a sua potencialidade no que tange o percurso de formação estudantil.

O laboratório de informática é novo e possui lousa digital. Os equipamentos disponíveis são insuficientes para uma turma, ainda assim, este certamente é um aspecto favorável ao desenvolvimento do protagonismo estudantil porque nos documentos oficiais ele está relacionado ao uso ético da tecnologia em situações diversas. Como um entrave notamos

o fato da maioria dos(as) professores(as) não se sentirem preparados(as) para utilizar essas ferramentas de forma eficaz, como também dos(as) estudantes se dispersarem para atividades alheias à proposta do(a) professor(a). A instabilidade da internet, muitas vezes, dificulta o desenvolvimento da aula neste ambiente.

As salas de aula são arejadas, com mobiliário novo, cortinas, equipamento de multimídia, quadro de vidro, câmera de segurança e climatizador. Ao todo são dezesseis salas de aula, sendo quatorze no segundo piso e duas no primeiro. Evidenciamos o cuidado da equipe gestora na elaboração de projetos para a aquisição de recursos capazes de tornar o ambiente escolar agradável e próspero. Ressaltamos que esta realidade não é comum às escolas do território nacional, percebemos na instituição pesquisada uma excessão. Aliás a desigualdade de condições é preocupante, já que a lei é a mesma para todas.

Como um ponto negativo que é percebido em vários momentos apontamos a falta de um anfiteatro. Vários projetos são desenvolvidos e não há um espaço adequado para a realização de palestras ou apresentações artísticas para o público de um turno. Nessas ocasiões, o deslocamento dos(as) estudantes para outros espaços fora da escola acaba complicando o andamento de trabalhos por demandar de tempo maior, subordinar-se a questões climáticas e atenção extra com a segurança discente.

O fato de não contarmos com um laboratório de CNT prejudica o andamento das aulas de todos os componentes curriculares da área e ainda de alguns itinerários formativos. Este espaço é essencial no processo de aprendizagem no que diz respeito ao tripé teoria, experimentação e cálculo. Ressaltamos que das quatro turmas de segundo ano duas optaram pelo aprofundamento relacionado à CNT em 2023. Provavelmente, se o tempo e espaço fossem adequados, teríamos vários projetos por parte dos(as) estudantes e consequentemente o protagonismo seria uma realidade. Assim, como no caso da biblioteca, a equipe gestora também está mobilizada no sentido de que ambos ambientes em breve estejam disponíveis para a comunidade escolar.

A instituição possui duas quadras esportivas cobertas e indubitavelmente é um dos ambientes onde o protagonismo mais acontece. Nos documentos oficiais, por sete vezes ele veio relacionado ao contexto da Educação Física com ênfase no trabalho em equipe, no bem coletivo, chegando a citar o protagonismo comunitário. A escola se destaca nas participações nos Jogos Estudantis de Minas Gerais (JEMG), sendo que todo ano várias equipes são classificadas para as fases mais avançadas do campeonato.

Na área externa temos dois ambientes para a realização de aulas. Um deles fica em frente à cantina e possui mesas longas e bastante adequadas para trabalhos com grupos

maiores, a exemplo de monitorias. E em uma área não coberta dispomos de várias mesinhas de alvenaria com pinturas em seus tampos apropriadas para jogos de tabuleiros. Esses ambientes também são alternativos para atividades de experimentação nas aulas da área de CNT. No entanto, sinalizamos como fator contrário a dispersão de atenção pelo motivo de às vezes ter mais de uma turma já que são ambientes abertos e conjugados.

A secretaria fica logo na entrada, é bem equipada, organizada e possui um mobiliário antigo. A equipe que ali labora atende com excelência a comunidade escolar. A sala da direção é separada. Um ambiente amplo, restrito e ao mesmo tempo acessível. Neste espaço temos o controle do movimento na escola mediante monitor das câmeras de segurança, a sala também é equipada com aparelhos pertinentes a função do gestor.

Existe uma sala específica para o controle financeiro da instituição. Na sala ficam organizados vários arquivos e dois computadores. Além da pessoa responsável por esta parte do trabalho, contamos com a atuação da equipe de licitação.

O gabinete onde ficam as máquinas de xerox é conjugado com o núcleo de atendimento especializado (NAE), onde trabalham a psicóloga e assistente social que assessoraram a escola algumas vezes por semana. Não houve um tempo anterior em que tivéssemos tantos(as) estudantes com problemas psicológicos nas salas de aula. Adolescentes com crise de ansiedade, transtornos de personalidade, automutilação e alguns até chegam a tentar suicídio repetidas vezes. Independentemente de termos na escola este apoio, não existe a possibilidade de atendimento clínico individualizado. Apenas sessões coletivas que são realizadas no horário das aulas, diminuindo ainda mais a carga horária e não sanam os problemas, visto que ninguém coloca seus traumas em foco em uma reunião deste timbre. A justificativa é que o objetivo está no gerenciamento dos conflitos do grupo, no entanto, a maioria deles têm sua raiz em problemas particulares. Silva, Hoed e Saraiva (2023) realçam como um diferencial dos países cujos resultados no PISA são satisfatórios o tratamento notável neste quesito.

As salas da vice-direção, orientação e supervisão ficam ao lado uma da outra. São espaços pequenos e, em especial, na vice-direção falta privacidade para as reuniões que acontecem com estudantes e pais. A direção exerce uma gestão democrática dentro dos parâmetros estabelecidos pela SEE/MG, é aberta ao diálogo, incentiva a formação continuada dos(as) professores(as), auxilia na execução dos projetos docentes e se posiciona no sentido de oferecer uma educação de qualidade.

A sala dos(as) professores(as) é pequena para os cinquenta e sete docentes [30 efetivos(as) e 27 contratados(as)] que atuam na instituição. Possui apenas dois computadores,

geladeira, micro-ondas, um ventilador e armários. Não há cadeiras suficientes ou espaço apropriado para deixar os materiais no horário do intervalo. Contamos com um sanitário feminino e outro masculino para os(as) funcionários(as), o que também é pouco.

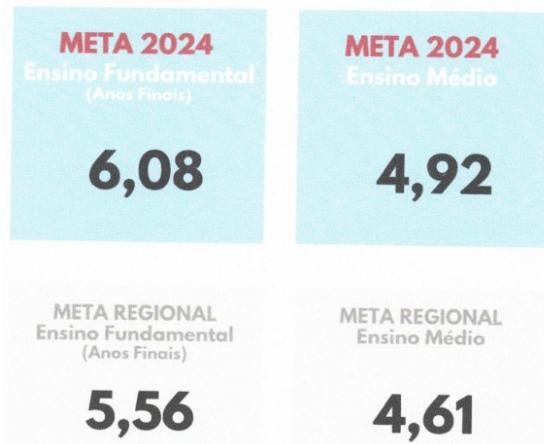
A instituição é considerada referência no processo de inclusão, sendo que a maior parte dos(as) estudantes com deficiência encontram-se aqui matriculados(as) e recebem assistência de toda a equipe e de professores(as) de apoio. Ainda temos a sala recurso onde ocorre o atendimento especializado para discentes da Educação Especial, notamos que a frequência dos(as) estudantes não está dentro do ideal. Uma grande dificuldade é o fato de vários(as) deles(as), que seguramente são alvo deste atendimento, não apresentarem laudo médico. Apesar da escola agendar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) para que a anamnese seja realizada e o diagnóstico indique o tratamento adequado, tanto em termos clínicos quanto em relação aos apontamentos pedagógicos, a família não se compromete. Ainda existem aqueles(as) que possuindo o laudo, não o compartilham com a escola por vergonha ou preconceito. Ambas situações dificultam o trabalho do(a) professor(a) regente e também do(a) professor(a) de apoio.

A cantina é ampla, conta com mobiliário adequado, um depósito e ao lado um banheiro para as assistentes de serviços gerais (ASB). Graças ao excelente trabalho desenvolvido pelas ASB, a escola é um ambiente limpo e organizado, além de oferecer um lanche delicioso.

Nos últimos tempos as instituições de ensino têm sofrido com ameaças e violência. Salientamos que a escola conta com 36 câmeras de segurança ligadas ao sistema de vídeo monitoramento e vigilância 24 horas. Ainda possui outras 18 do sistema interno da escola, sendo que no total são 54 câmeras.

A escola se destaca pelos resultados alcançados nas avaliações externas, estando acima da meta do estado de Minas Gerais, da Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo [a qual pertence] e também das demais escolas da cidade. Assim certificam os dados na Figura 2, que mostram as metas da escola dentro do quadro azul e abaixo a meta regional:

Figura 2- Meta EE. “Juventude Brilhante” no Ideb em 2024



Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> (2024)

O documento que fornece essa informação reforça o compromisso das escolas do estado de Minas com o cumprimento das metas referentes ao IDEB 2024. E justifica que os bons resultados são reflexo de uma educação inclusiva, pois incorpora variáveis capazes de medir a progressão e a aprendizagem dos(as) estudantes.

A equipe é unida e trabalha em harmonia desenvolvendo e participando de projetos que envolvem toda a comunidade escolar e se tornam acontecimentos importantes na pequena cidade interiorana. O Quadro 4 destaca os principais projetos e as respectivas equipes coordenadoras.

Quadro 4: Projetos tradicionais na Escola Estadual “Juventude Brilhante”

Projeto	Equipe Responsável	Onde ocorre?
Jogos Estudantis	Professores de Educação Física	Quadras da escola e poliesportivo
Festival da Cultura Inglesa	Professores de Língua Inglesa	Casa da Cultura
Feira Cultural	Professores das áreas de CHSA e Linguagens	Escola e Casa de Cultura
Feira de Ciências	Professores da área de CNT e CHSA	Escola
Semana de Educação para a Vida	Todos os docentes e parceiros	Escola e locais diversos

Bazar Solidário	Professores de Matemática	Escola
MOBFOG – Mostra Brasileira de Foguetes	Professores da área de CNT	Escola e aeroporto
OBA – Olímpiada Brasileira de Astronomia e Astronáutica	Professores da área de CNT	Escola
OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas	Professores de Matemática	Escola
Festa Junina	Toda a equipe da escola	Geralmente na rua em frente à escola.

Fonte: Autoria própria, embasada no plano político pedagógico da escola (2023).

Conforme documento disponibilizado pela equipe coordenadora do NEM da instituição pesquisada, o desenho do panorama para o ano de 2024 encontra-se no Quadro 5. Destacamos o fato de três turmas do segundo ano terem optado pelo aprofundamento em Ciências da Natureza no ano de 2024; um segundo e um terceiro escolheram aprofundar em Linguagens; um segundo e um terceiro em Ciências Humanas e um terceiro nas quatro áreas. Das nove turmas já formadas, seis escolheram eletivas na área de CNT. Fica bastante óbvia a preferência estudantil pela área de CNT em nosso campo de atuação.

Quadro 5: Organização do NEM para o ano de 2024 na Escola Estadual “Juventude Brilhante”

Primeiros Anos	Segundos Anos	Terceiros Anos
<p>As 5 turmas terão o mesmo desenho: Aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento</p> <p>Eletivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1) Educação financeira</li> <li>2) Educação Patrimonial</li> </ul>	<p>Turmas 1 e 2: aprofundamento em Ciências da Natureza.</p> <p>Macrotema<sup>9</sup>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ciências do dia a dia</li> </ul> <p>Eletivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1) Ciências Criativas</li> <li>2) Preparação para o ENEM</li> </ul>	<p>Turmas 1 e 2: aprofundamento em Linguagens</p> <p>Macrotema: Olhar e ser visto: Artes, Cultura e Identidades.</p> <p>Eletivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1) Ciências Criativas</li> </ul>

<sup>9</sup> De acordo com os documentos orientadores da Educação Básica brasileira, os macrotemas são temas amplos e abrangentes que orientam a construção dos Itinerários Formativos e se associam aos desafios mais urgentes que a serem enfrentados na atualidade.

	<p>– Ciências Humanas</p> <p>2) Redação para o ENEM</p>	
	<p>Turma 3: aprofundamento em Ciências da Natureza.</p> <p>Macrotema:</p> <p>Ciências do dia a dia</p> <p>Eletivas:</p> <p>1) Ciências Criativas</p> <p>2) Preparação para o ENEM – Linguagens</p>	<p>Turma 3: aprofundamento nas quatro áreas do conhecimento</p> <p>Macrotema:</p> <p>Amadurecimento e Longevidade</p> <p>Eletivas:</p> <p>1) Ciências Criativas</p> <p>2) Redação para o ENEM</p>
	<p>Turma 4: aprofundamento em Ciências Humanas</p> <p>Macrotema: Juventudes</p> <p>Eletivas:</p> <p>1) Educação Patrimonial</p> <p>2) Preparação para o ENEM – Linguagens</p>	<p>Turma 4: aprofundamento em Ciências Humanas</p> <p>Macrotema: Juventudes</p> <p>Eletivas:</p> <p>1) Ciências Criativas</p> <p>2) Preparação para o ENEM – Linguagens</p>
	<p>Turma 5: aprofundamento em Linguagens</p> <p>Macrotema: Olhar e ser visto: Artes, Cultura e Identidades.</p> <p>Eletivas:</p> <p>1) Química e Educação Ambiental</p> <p>2) Preparação para o ENEM – Ciências Humanas</p>	
<p>Observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Introdução ao Mundo do Trabalho: 2 aulas semanais nos primeiros anos.</li> <li>● Projeto de Vida: 1 aula semanal em cada série.</li> <li>● Tecnologia e Inovação: 1 aula semanal em cada série.</li> </ul>		

Fonte: Autoria própria embasada em documento disponibilizado pela Equipe coordenadora do NEM na instituição pesquisada (2024).

A instituição atende atualmente 14 turmas de Ensino Médio no turno matutino e 17 de Ensino Fundamental, sendo 15 turmas no vespertino, 1 no matutino e 1 em tempo integral. Constatamos que a despeito das adversidades no âmbito documental, a infraestrutura e funcionalidade da escola é bastante favorável. A preferência estudantil na área de CNT nos anima. Ademais, a equipe gestora trabalha em prol de melhores condições de trabalho docente e promoção discente.

Após um olhar para o cenário nacional percebemos que a escola onde ocorre a pesquisa possui condições muito melhores que a média. Isso não apaga nossa indignação em relação às condições de infraestrutura em outras localidades do Brasil e mesmo do estado de Minas Gerais. Entendemos ainda que o investimento em mobiliário, equipamentos e materiais não exclui a necessidade de valorização docente.

A seguir concentraremos nossa atenção na análise do livro didático de CNT adotado na escola. Pretendemos enfocar o processo de escolha e utilização levantando as possibilidades de agenciar o protagonismo estudantil tendo como suporte o LD. Compreendemos a relevância do material didático no processo de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento da práxis docente.

#### **4.2 Reflexões sobre as atribuições do livro didático de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no contexto de reforma curricular**

O material didático é um importante subsídio no contexto da aula e seguramente contribui para que o processo de aprendizagem seja mais prazeroso e eficaz. Poderíamos falar de inúmeras possibilidades de ferramentas pedagógicas que podem e devem ser utilizadas na área de CNT. Sem embargo, impulsionados pela ânsia de incluir a diversidade de escolas e professores(as) que atuam pelo Brasil afora, optamos por dialogar sobre o livro didático (LD) de CNT, por ser este um recurso acessível. Intencionamos verificar as possibilidades de efetivação do protagonismo conforme orientações contidas na obra.

No âmbito do ensino de CNT, o estudo dos fenômenos naturais e suas tecnologias torna-se percurso inadiável abrangendo desde as situações mais singulares às mais complexas. Os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais)<sup>10</sup> abordados numa perspectiva de contextualização permitem ao(à) estudante se posicionar e agir frente às questões sociais e/ou

---

<sup>10</sup> Segundo Zabala (1998), os conteúdos são saberes que aprendemos para alcançar objetivos. Eles não incluem somente capacidades cognitivas, mas envolvem hábitos e atitudes, constituídos pedagogicamente. Assim, os conteúdos conceituais abrangem o conhecimento de fatos, fenômenos, princípios e leis; os conteúdos procedimentais abarcam a habilidade de colocar em prática o que foi aprendido; os atitudinais compreendem a incorporação dos saberes na postura e interesses estudantis.

históricas relativas a fenômenos naturais e tecnológicos. O equilíbrio entre teoria, prática e experimentação torna o ensino mais significativo. Destarte, o ensino pautado na concepção do sujeito social requer o debate sobre diferentes situações contemporâneas e a compreensão da estrutura e especificidades do pensamento científico.

Refletir sobre o ensino de CNT nos moldes da BNCC passa pela análise do material pedagógico disponível. Em especial na conjuntura do NEM, que apresenta uma série de novidades didático-pedagógicas, a escolha do livro didático merece muito cuidado, pois este deve estar em concordância com as atualidades constantes na Base Nacional Comum Curricular, no Currículo Referência de Minas Gerais, no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no planejamento individual de cada docente. Alguns questionamentos devem ser motivo de reflexão: Por que ensinar Ciências da Natureza e suas Tecnologias em nossa atual sociedade? Que tipo de educação pretendemos? Quem queremos formar? Queremos formar pessoas para que tipo de sociedade?

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento (Brasil, 1998, p. 67).

É mister destacar que não existe um LD perfeito. Uma justificativa plausível para tal fato é que ele é escrito sem considerar as particularidades de uma escola, ou seja, contempla um(a) estudante genérico(a). Este livro deve dialogar com dois sujeitos distintos, professores(as) e estudantes, a fim de realizar uma transposição do conhecimento científico tornando-o comprehensível e eficiente na produção do conhecimento escolar. Desta forma, o primeiro desafio é que os(as) professores(as) dos diferentes componentes curriculares cheguem à um consenso sobre a obra a ser escolhida.

Conforme Brasil (2018), o LD de CNT deve prover o esclarecimento das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente, fundamentalmente no que tange o desenvolvimento da investigação científica, da argumentação crítica, e do protagonismo estudantil em situações que extrapolam a escola. Por isso, na Educação Básica, o ensino de CNT não pode se alicerçar unicamente em seu formalismo.

O(a) professor(a) precisa se identificar com a obra selecionada, pois esta configura-se na fonte de informações e conhecimentos mais efetiva para muitos(as) estudantes. Logo, a

perspicácia professoral acerca das questões políticas, econômicas, sociais e ideológicas presentes no LD torna-se um compromisso o qual poderá determinar a qualidade do ensino e as possibilidades de protagonismo estudantil. Uma vez que para Cardoso e Gurgel (2019) a mídia impressa, o LD, de certa maneira, conforma a visão de mundo das pessoas e, simultaneamente, são empregadas como meio de expressão e comunicação entre elas.

Em relação ao LD, as modificações propostas pelo NEM trouxeram profundas perturbações no cotidiano escolar. O fato dos(as) professores(as) de Física, Química e Biologia, agora servirem-se do mesmo material, solicita um engendramento meticoloso a fim de tornar a aprendizagem exitosa. Além da comunicação que já existia, agora a comunhão de planejamentos e a distribuição dos conteúdos por período e turma requer ajuste formal tratado entre os(as) professores(as) de cada área do conhecimento. Conforme Muniz (2021), não houve um preparo prévio para o enfrentamento deste cenário, por conseguinte os(as) professores(as) sentem-se desorientados(as). Várias mudanças e poucas orientações sobre como planejar o processo pedagógico de forma integrada em cada área.

Embora haja opções diversas de obras para serem escolhidas, todas elas mantêm entre si algumas características comuns. As coleções de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) são compostas por seis livros. O plano de curso proposto pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) não prevê uma ordenação dos volumes e nem o próprio livro sugere uma diretriz para escolha sobre qual será destinado a cada período (meio ano letivo). Torna-se indiscutível a essencialidade de harmonia entre os(as) envolvidos(as) no uso simultâneo deste material que agora unifica os três componentes curriculares, em uma única publicação.

Considerando o LD como material pedagógico elementar decidimos analisar a coleção escolhida na escola estadual “Juventude Brilhante”. Entendemos que embora cada escola faça sua escolha de acordo com o público-alvo e contexto cultural da comunidade, as obras encontram-se dentro de um padrão que foi avaliado e aprovado pelo MEC. Portanto, todas estão em conformidade com a BNCC. A proposta de uniformização curricular coloca limites idênticos para todos(as) os(as) autores(as) e não obstante as diferenças no perfil profissional do(a) docente ou dos(as) estudantes a diversidade das coleções não é chamativa. Assim, partimos do nosso campo de estudo, mas com o pensamento que em outras localidades brasileiras, os obstáculos são semelhantes. Ressaltamos o fato de em muitas escolas, o livro didático (LD) ser o único suporte pedagógico adicional à criatividade e peculiaridade docente. De uma forma geral, não obstante a existência de recursos diversos, este exerce atribuições essenciais no processo de ensino-aprendizagem em todos os componentes curriculares.

Neste contexto, delineamos a experiência vivenciada pela professora e pesquisadora em sua área de atuação, tecendo uma breve análise da coleção “Multiversos” (Godoy; Dell’Agnolo; Melo, 2020), obra escolhida na escola onde foi desenvolvida a pesquisa. Em seguida, passamos a sistematizar as impressões pessoais dos(as) professores(as) envolvidos(as) nesse processo, suas aflições, problemas centrais verificados e as possibilidades de práxis voltadas para as demandas atuais. Isto se deu durante as interações na própria escola e o registro foi feito no DPP com a autorização dos(as) participantes mediante a manutenção do anonimato.

A coleção Multiversos da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, publicada pela editora FTD em 2020, é de autoria de Leandro Pereira de Godoy, licenciado em Ciências Biológicas, Rosana Maria Dell’Agnolo bacharel em Ciências com habilitação em Química, e Wolney Cândido de Melo, licenciado em Física. O primeiro e a segunda são mestres e o último doutor, todos apresentam em seus currículos vasta experiência docente.

A obra é dividida em seis volumes e não existe uma ordem preestabelecida para a abordagem em sala de aula, ou seja, um dimensionamento de utilização para cada ano do Ensino Médio. Cada volume é formado por quatro unidades temáticas cuja organização parte de um eixo condutor comum. O título de cada volume sinaliza o eixo integrador que o estrutura. As unidades são estruturadas em temas cujos sumários tem o propósito de localizar momentos propícios para a intervenção dos(as) docentes de cada área (Física, Química e Biologia).

No início de cada unidade são colocados textos que intencionam uma sondagem acerca dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes e imagens devidamente referenciadas e com ótima qualidade visual. Apesar do trabalho ter sido desenvolvido de forma temática com o intuito de causar o intercâmbio entre os componentes curriculares sem comprometer sua especificidade, notamos certa superficialidade na abordagem dos conceitos. Os temas são apresentados de forma geral, sem o aprofundamento em cada área. Os autores e a autora trazem questões pontuais em destaque ao longo dos tópicos de forma a instigar o(a) estudante.

Uma característica interessante é a apresentação de glossário ao longo do texto contribuindo para uma maior familiarização estudantil com os termos próprios da ciência. Os autores e a autora sugerem a utilização de laboratório virtual e pesquisas de aprofundamento em sites e fontes confiáveis. Embora o link para acesso do laboratório seja disponibilizado, em relação às pesquisas, não há uma explicação para o(a) estudante sobre quais seriam esses sites e fontes ideais ou como saber identificá-las.

A obra apresenta escassez de exemplos de exercícios resolvidos e atividades propostas ao final de cada tema. As atividades, em sua maioria, têm como ponto de partida textos retirados de fontes atuais e variadas e priorizam questões subjetivas. Em especial, nas áreas de Física e Química notamos pouca ênfase nos cálculos e fórmulas. Sabemos que grande parte deste conhecimento se sustenta em modelos matemáticos. Assim, caso o(a) professor(a) não faça uma complementação robusta, o conhecimento estudantil fica aquém do esperado. Todavia, a obra apresenta muitos gráficos e tabelas que sistematizam as informações de maneira eficiente e favorável à interpretação discente. Ao final de cada unidade são propostas atividades extras contextualizadas e com tendência interdisciplinar, o nível destas superpõe o suporte teórico disponível, provocando nos(as) estudantes a sensação de incapacidade caso o(a) professor(a) não oriente a pesquisa em outras fontes.

A priori, não há erros conceituais, apenas explanações que merecem ser enriquecidas. As informações apresentadas são coerentes, a linguagem é acessível à maioria dos(as) estudantes da instituição pesquisada. As imagens apresentadas relacionam-se ao texto, e de uma forma geral, a diagramação é excelente. As figuras não os(as) induzem a interpretações errôneas e expõe algumas possibilidades de contextualização. Ainda assim, a partir de nossa análise, detectamos em todos os volumes uma deficiente abordagem histórica, o que enfraquece a compreensão da evolução científica e a contextualização, relevantes na instituição de projetos protagonistas.

No boxe espaços de aprendizagem, que aparece ao longo das unidades, os autores e a autora colocam sugestões de filmes, livros, vídeos, etc. que possam auxiliar no aprofundamento das aprendizagens ao longo do NEM. Na seção “Falando de...”, são abordados temas transversais da BNCC. As formas como as atividades propostas acerca dos mesmos são colocadas beneficia o desenvolvimento da argumentação e o olhar crítico do(a) estudante frente às questões científicas, sociais e históricas.

As atividades práticas se encontram no boxe “oficina científica”, espaço que visa conectar teoria e prática. Em trinta e quatro temas destinados à Física, somente seis atividades desse timbre foram propostas em quatro dos seis volumes da coleção. Nos trinta e seis temas sob a responsabilidade do(a) professor(a) de Biologia apenas duas propostas de atividades experimentais em dois volumes distintos. E na Química com vinte e sete temas, apenas duas propostas de experimentos também em volumes diferentes. Todos os materiais a serem utilizados são de baixo custo e os experimentos de fácil execução. Sendo que em 80% deles os problemas e procedimentos são dados, mas as conclusões ficam a cargo do(a) estudante. Nos outros 20%, os problemas são dados e os(as) alunos(as) desenvolvem procedimentos e

propõem conclusões embasadas nos resultados. Salientamos que a apresentação de roteiros prontos acaba limitando a prática a uma demonstração dos conceitos, inibindo o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico dos(as) alunos(as), essenciais no progresso do protagonismo.

Na subdivisão “Integrando com” busca-se fortalecer os conceitos trabalhados propondo temas complementares de forma interdisciplinar. Em diversas ocasiões os autores e a autora propõem debates e trabalhos em equipe. De modo geral, a coleção empenha-se em estimular o desenvolvimento do protagonismo juvenil em vários momentos, desde que tenhamos insumos necessários para colocar em prática aquilo ali posto e tempo para romper com a superficialidade persistente. Infelizmente, sabemos que muitas escolas enfrentam carência de recursos materiais e pedagógicos capazes de viabilizar a execução de propostas didáticas como a da coleção Multiversos.

O manual do(a) professor(a) faz um breve esclarecimento sobre o NEM e utiliza documentos oficiais. Nele são apresentadas as competências gerais e as específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, além de ressaltar o papel do ensino de ciências no mundo moderno e sinalizar a atual função do(a) professor(a). Os autores e a autora fazem ainda uma abordagem sobre orientações metodológicas, planejamento e avaliação, estabelecendo os objetivos a serem alcançados em cada unidade. Outro fator importante destacado por Cerigatto (2022) são os encaminhamentos para que o(a) professor(a) incentive pesquisas em fontes confiáveis sem trazer distinções a esse respeito. Com isso, o uso das mídias digitais se restringe a uma ênfase instrumental, desprovida de compreensão e conduta crítica.

Além disso, está disponível um quadro de conteúdos e suas respectivas competências e habilidades em cada volume sugerindo qual docente (Física, Química e Biologia) deverá prioritariamente trabalhar cada tema. Os(as) idealizadores(as) apontam também temas contemporâneos transversais e sugerem planejamento das aulas em cada unidade. E por fim, apresentam as respostas e resoluções das atividades do livro do(a) estudante.

O progressismo docente fica a cargo das adaptações necessárias em seu contexto de trabalho e das inúmeras complementações que são essenciais para que tenhamos um ensino de qualidade. Realçamos o fato de nem todo(a) professor(a) que pratica as ações supracitadas ser progressista, mas aquele(a) que o faz de forma autêntica e criativa despertando em seus(suas) estudantes o desejo de conhecer e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme Freire (2020), a ação docente desprovida de posicionamento crítico não provoca no mundo a intervenção transformadora própria do ato de educar.

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Freire, 2020, p.51-52).

Passamos agora a observar separadamente cada volume da coleção Multiversos em relação ao equilíbrio entre os temas destinados aos três componentes curriculares. O Quadro 6 sistematiza os resultados desta análise.

Quadro 6 – Sistematização dos resultados da análise quanto ao destino de temas por componente curricular em cada volume.

VOLUME	Física	Química	Biologia
Matéria, energia e a vida	14,28%	42,86%	42,86%
Movimentos e equilíbrios na natureza	37,5%	25%	37,5%
Eletricidade na sociedade e na vida	47%	23,53%	29,47%
Origens	33,33%	6,67%	60%
Ciência, sociedade e ambiente	46,67%	33,33%	20%
Ciência, tecnologia e cidadania	37,5%	18,75%	43,75%
Total relativo aos 97 temas abordados	<b>35%</b>	<b>28%</b>	<b>37%</b>

Fonte: Autoria própria embasada em Godoy; Rosana; Wolney, 2020.

Olhando o todo foram 34 temas (35%) para a Física, 36 temas (37%) para a Biologia e 27 temas (28%) para Química. Apesar de não haver uma linearidade na distribuição dos temas em cada volume, ao longo da obra ele foi equilibrado.

Quando o livro se referia a um único componente curricular, antes da implementação do NEM, o número de professores(as) a participar e alinhar os diversos fatores que influenciam o processo pedagógico era menor. No cenário atual, esse número fica consideravelmente maior e as demandas de cada componente curricular são específicas, dificultando o acordo entre os(as) docentes. Assim, nossas primeiras dificuldades ocorreram desde a seleção do LD. Algumas coleções, embora seguissem o padrão, traziam maior ênfase em um dos componentes curriculares. Obviamente, essa era a opção daquele(a) professor(a)

responsável pelo referido conteúdo, pois ali as necessidades pedagógicas peculiares eram apreciadas. Entretanto, o alívio de uns(as) era o desespero de outros(as). A situação provocou mal-estar na equipe e temor em relação a articulação do processo pedagógico restrito aos moldes impostos.

Escolhida a coleção didática, observamos uma disparidade na distribuição dos temas para cada componente curricular em alguns volumes da coleção. Por exemplo, no volume “Matéria, Energia e a Vida”, apenas 14,28% dos temas foram destinados para a Física, enquanto 42,86% para Química e 42,86% para Biologia. No exemplo citado registramos a dificuldade curricular em relação à organização do tempo escolar.

A ordenação dos volumes por ano letivo constituiu outro desafio, visto que a SEE/MG já havia determinado um plano a ser seguido, o qual foi objeto de avaliações externas<sup>11</sup> cujos resultados devem atingir as metas estipuladas. Quando a sequência dos conteúdos atendia um componente curricular o outro ficava descoberto. Nossa deliberação buscou o menor transtorno possível para os(as) professores(as) das diferentes disciplinas, embora nenhum(a) deles(as) tenha sido plenamente atendido(a).

Ademais, Chopin (2004) ressalva que os LD cumprem atribuições cruciais na educação escolar servindo como referencial, instrumento, documento e ainda mediando questões culturais e ideológicas. Assinalamos que, nesse período de transição para o NEM, todas as funções ficam estremecidas.

---

<sup>11</sup> Conforme o site da SEE/MG, “[...] as avaliações educacionais em larga escala, que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - SIMAVE, podem ser identificadas a partir de duas dimensões: uma interna ao Governo Estadual e à Secretaria de Estado de Educação e outra externa. Cada um dos tipos de avaliação tem uma função específica que pode ser usada em diferentes momentos e objetivos do processo avaliativo. As avaliações internas ao Governo, elaboradas, gerenciadas e validadas pela equipe da Secretaria de Estado de Educação, denominadas **Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem**, buscam qualificar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem individualmente, ao longo do ano letivo. Elas apresentam um caráter formativo e encontram-se divididas em duas categorias: diagnóstica e intermediária. Neste conjunto de avaliações, são avaliados todos os estudantes matriculados na educação básica, em todos os componentes curriculares. As avaliações externas aplicadas no Estado de Minas Gerais, têm caráter somativo. Estas avaliações visam aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em determinada etapa da escolarização, com vistas a subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas educacionais. As avaliações externas aplicadas na abrangência do Estado de Minas Gerais avaliam estudantes matriculados no 2º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio em escolas estaduais e municipais do estado. Estas avaliações são chamadas de Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Por fim, no que se refere ao público-alvo, as avaliações podem ocorrer de maneira censitária ou amostral. As Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem e a Avaliação Externa de Abrangência Estadual (ambas que compõem o SIMAVE) são censitárias, ou seja, abrangem todos os estudantes matriculados nas séries avaliadas. As avaliações de abrangência Nacional (SAEB, ENEM) são censitárias para alguns componentes e séries, e amostrais para outras. As avaliações de abrangência internacional acontecem sempre de maneira amostral” (<https://seliga.educacao.mg.gov.br/avalia%C3%A7%C3%A3o-educacionais-em-larga-escala> Acesso em: 20 nov. 2024).

A lógica de encadeamento da coleção escolhida é diferente daquela que vislumbramos no plano de curso da SEE/MG. Assim, adotá-lo como referencial causa a fragmentação de ideias cujos pré-requisitos servem para a aquisição de algumas habilidades. E a superficialidade na abordagem dos temas também compromete a noção de suporte privilegiado que deve se ajustar a um referencial.

Durante as aulas, notamos certa insuficiência em relação à quantidade dos exercícios resolvidos e propostos. E ainda a fragilidade na associação dos conceitos físicos e químicos aos modelos matemáticos. Um contraponto a ser colocado é que a diminuição no número de exercícios foi compensada com outros recursos como sugestão de filmes, livros, páginas da internet, etc. os quais nem sempre estão disponíveis aos(as) estudantes em suas casas e mesmo na escola, onde a utilização de certos equipamentos deve ser agendada previamente e obedecer à rotatividade entre os(as) docentes. No entanto, entendemos que ele deve continuar sendo um instrumento valioso no sentido de formalizar metodologias.

Todo LD traz embutido em si, explícita ou implicitamente, padrões ideológicos e culturais, logo o discernimento de cada professor(a) torna-se uma questão de responsabilidade societária. Este deve se atentar para o fato de que “[...] a defesa de um projeto de sociedade não ocorre apenas nos espaços de decisão, mas também nas disputas simbólicas envolvidas em diferentes interpretações sobre o mundo social” (Cardoso; Gurgel, 2019, p. 82), inclusive no LD. Portanto, a problematização e organização na maneira de produzir o conhecimento científico e tecnológico e suas aplicações devem ser objeto de reflexão docente.

Não menos notável é a função documental, na qual o provimento de documentos textuais ou icônicos direcionam e/ou auxiliam o processo de ensino e mediante observação, interpretação e confrontação permite o desenvolvimento do senso crítico do(a) estudante. Quando os temas trabalhados não estavam nos volumes destinados àquela série, o papel desenvolvido nessa função foi bastante prejudicado, pois nem sempre era possível imprimir o material para aqueles(as) que necessitavam.

Então, o LD é um recurso essencial no processo de aprendizagem, mas não pode ser uma rota a seguir. Nunca haverá um livro que supra todas as necessidades de um determinado local, por serem estas muito específicas. Nesta nova proposta, percebemos haver sempre lacunas maiores que aquelas já existentes devido à necessidade de consenso entre os(as) professores(as) dos componentes curriculares de cada área, pois acaba que para alcançá-lo algumas precedências são abandonadas.

Fica evidente que a matriz das avaliações externas aplicadas periodicamente na escola é um fator determinante na definição das programações curriculares dos(as) professores(as) de

CNT, pois parecem ter perdido sua autonomia na definição dos conteúdos de ensino. Constatamos que o trabalho tem seguido uma sequência definida por outros(as) profissionais fora do contexto escolar. Zambon e Terrazzan (2017) levantam o fato de que enquanto o ensino

[...] girar em torno de programações definidas por outras instâncias, que não o coletivo de cada escola, e a preocupação dessas escolas fora de “vencer os conteúdos” estabelecidos nessas programações, não será o LD nem outro material didático que poderá auxiliar na melhoria da qualificação da Educação Escolar” (Zambon; Terrazzan, 2017, p.19).

Representa incoerência afirmar que a obra analisada oportuniza o protagonismo, em razão de não cumprir as atribuições basilares de um LD da forma almejada. Contudo, a coleção Multiversos para a área de CNT apresenta pontos positivos. A obra incentiva o protagonismo estudantil ao estimular a metacognição, faz contextualização de alguns temas trabalhados e propõe algumas atividades com viés interdisciplinar. O letramento científico e o desenvolvimento da argumentação receberam atenção especial dos autores e da autora, isto fica claro pela quantidade de textos e questões subjetivas ao longo de todos os volumes. A possibilidade de utilizar recursos extras como filmes, livros, laboratório virtual, trabalhos em equipe, experimentos e pesquisas na internet, é constantemente apresentada. No contraponto fica a impossibilidade temporal e material de fazer uso de todos esses suportes didáticos, considerando a redução de carga-horária docente, sobrecarga na elaboração de planejamentos, entre outros.

Os textos não proporcionam o nível de aprofundamento necessário e o número e variedade das atividades propostas não é suficiente. O(a) professor(a) precisa investir no aprimoramento desta parte, de forma a estabelecer o vínculo entre os conceitos físicos, químicos e modelos matemáticos. As aulas da área de CNT que almejam harmonizar teoria, experimentação, investigação e cálculos ficam bastante prejudicadas com sua atenuação em termos do principal recurso didático, que é o livro, agora de uso comum para professores(as) de Física, Química e Biologia.

De um modo geral, detectamos a hegemonia de atividades destinadas à aplicação dos conhecimentos e descrição científica de fatos e processos. Enquanto que são mais escassas aquelas voltadas para a compreensão e/ou transformação da realidade social. Constatamos também que as raras situações problemas apresentadas trazem uma abordagem tendendo a compreensão e/ou transformação social por meio de enunciados abertos, importantes para reflexão estudantil e desenvolvimento do senso crítico, mas a problematização progride a partir de enunciados propostos, ou melhor não há atividades que propiciam a participação

do(a) estudante para sinalizar ou instituir um problema considerando seus interesses e contextos vivenciados. Essa situação implica em uma diminuição de possibilidades que remetem ao protagonismo estudantil. Ressaltamos ser a ação do(a) professor(a) na completividade fundamental para ampliar as expectativas formativas dos(as) estudantes protagonistas tendo como subsídio o LD.

Enfatizamos que as adversidades e concessões iniciais levaram alguns(as) colegas a abandonarem o LD. Para além do esforço no sentido de atender a maioria, alguns(as) professores(as) não se identificaram com a obra. Sentiram-se incomodados(as) com a superficialidade e simplesmente não encontraram uma lógica na sequência e metodologia sugeridas na coleção. Sublinhamos que um dos motivos é a falta de organização do tempo escolar para desenvolver um trabalho interdisciplinar e o protagonismo estudantil, e como já mencionado, não houve diálogo com os(as) professores(as) para enfrentar a situação.

Notamos a ausência de formação dos(as) professores(as) para utilizar um material que foge de sua experiência atual, muitos(as) deles(as) já consolidaram um estilo de ensino o qual julga ser eficiente. As mudanças propostas indicam uma transformação ampla que inclui suas representações sobre o processo de ensino-aprendizagem. Este estudo demonstra a necessidade de investimento na formação continuada de professores(as) e na melhoria de suas condições de trabalho.

Outro quesito essencial é o gerenciamento da produção de coleções para o NEM a fim de que estejam em conformidade com o plano de curso proposto pelas secretarias de educação de cada Estado. Este deve ser um empreendimento com o objetivo de evitar tantos obstáculos, uma alternativa seria a não imposição desse plano para que a ordenação proposta pelo LD possa ser utilizada com as devidas complementações. Observamos que a lógica temática da coleção Multiversos para CNT beneficia a consolidação de competências previstas no CRMG, entretanto ao seguir o plano de curso essa conexão se rompe.

Sabemos que as ponderações por nós levantadas tem inquietado a equipe pedagógica de muitas escolas, em todo o território nacional, em relação à escolha e utilização do LD com vistas ao desenvolvimento do protagonismo. Verificamos que o livro por si só não é suficiente para o desenvolvimento de projetos protagonistas por parte dos(as) estudantes. O papel do(a) professor(a) é para nós fundamental nesse processo, por isso na próxima seção estaremos traçando o perfil dos(as) participantes da pesquisa.

### 4.3 Perfil dos participantes

Ser professor(a) está além de alfabetizar, favorecer o letramento, o entendimento dos cálculos e fórmulas. O(a) professor(a) transforma vidas com os ensinos e exemplos e também com sua forma de ser e acolher. O relacionamento professor(a) estudante é bastante rico e diverso, proporciona aprendizagens mútuas e cria laços que não se apagam. Tardif e Raymond (2000) vinculam a experiência docente no decorrer da carreira com questões existenciais:

[...] um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Desse ponto de vista, convém ultrapassar a visão epistemológica canônica do “sujeito e do objeto”, se quisermos compreender os saberes do professor. O professor não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo em uma relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” (um contexto, uma situação, pessoas etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar, por exemplo, em sua memória, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações. Ele é um “sujeito existencial” no sentido forte da tradição fenomenológica e hermenêutica, [...], uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida em e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele comprehende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (Tardif; Raymond, 2000, p. 235, grifo nosso).

Neste prisma, torna-se importante traçarmos o perfil dos(as) participantes da pesquisa. Eles(as) são professores(as) da área de CNT que atuam na instituição pesquisada. E serão identificados(as) como P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, P<sub>4</sub>, P<sub>5</sub>, P<sub>6</sub>, P<sub>7</sub> e P<sub>8</sub> para a manutenção do anonimato conforme assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. A fim de trazer maior transparência ao processo investigativo e evitar análises tendenciosas, achamos por bem revelar nossos posicionamentos. Isto posto, os dados que se referem a P<sub>7</sub>, representam o perfil e postura da professora e pesquisadora no estudo vigente.

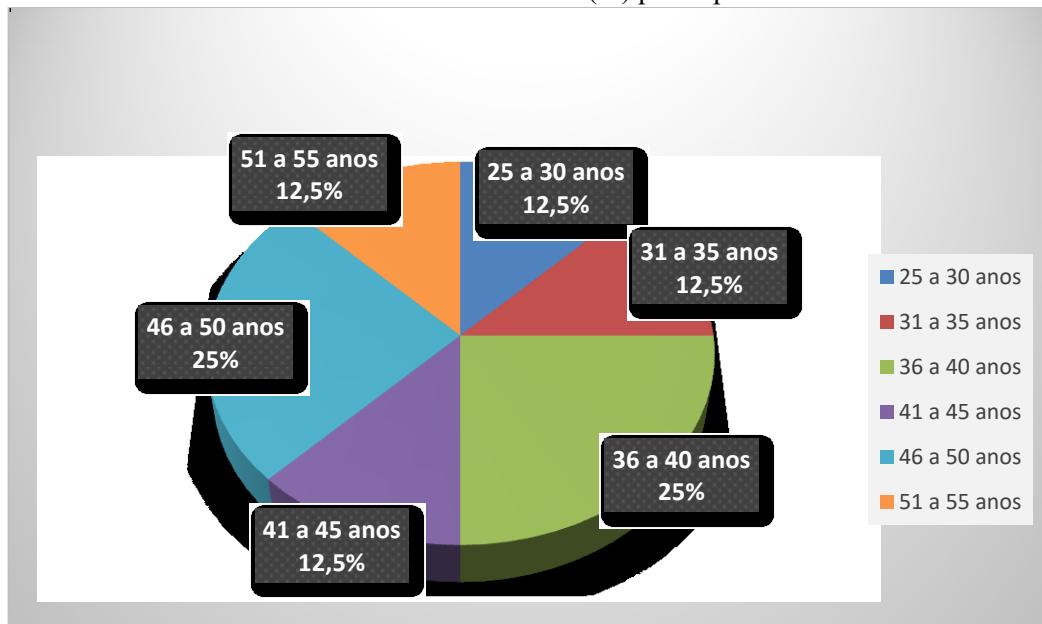
Em relação ao gênero, 75% dos(as) participantes são do sexo feminino e 25% masculino. Observamos uma repetição do que ocorre ainda hoje em todo o país, ou seja, uma feminização da docência (Lima 2015; Viana 2013). Em termos práticos, isso implica que professoras e professores lidam com as tensões femininas no mercado de trabalho, digo a estratificação sexual da carreira docente. Conforme o Censo Escolar 2024, no Brasil 80,11%

dos(as) docentes que atuam nas redes estaduais de ensino, na etapa do Ensino Médio são do sexo feminino.

[...] que as mulheres são maioria na Educação Básica – como dito anteriormente – mas a ampla presença feminina chancela nas políticas públicas o que temos de pior em termos de discriminação de gênero: o rebaixamento salarial e o desprestígio social presentes nas profissões femininas também marcam as distintas etapas da Educação Básica, nas diferentes regiões do Brasil (Viana, 2013, p.168).

A idade docente é relevante na medida em que a história de vida é agregada a sua experiência profissional. A faixa etária dos(as) participantes variou entre 25 e 55 anos de idade, sendo que 25% estão entre 36 e 40 anos e 25% entre 46 e 50 anos, conforme ilustra o Gráfico 2:

Gráfico 2- Faixa etária dos(as) participantes



Fonte: Dados da pesquisa com base no diagnóstico inicial (2023).

Na sequência faremos uma breve identificação de cada um quanto a formação acadêmica, a fim de que possamos delinear os(as) docentes envolvidos na pesquisa.

P<sub>1</sub> possui graduação em Ciências Biológicas e complementação pedagógica em Química e, apesar de não ser do quadro efetivo, já está a dois anos consecutivos na escola, atualmente trabalha com os itinerários formativos Ciência da Radiação e Energias do Cotidiano.

P<sub>2</sub> possui graduação em Ciências Biológicas, mestrado em Promoção de Saúde e doutorado em Educação em Ensino de Ciências e Matemática, atua no ensino superior.

Compõe o quadro efetivo da escola há 11 anos. Atualmente trabalha com Biologia e os itinerários Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Aplicadas.

P<sub>3</sub> possui graduação em Ciências Biológicas e segunda licenciatura em Física. Não possui cargo efetivo na escola, mas nela atua há três anos consecutivos. Atualmente trabalha com os itinerários Astronomia, Emergência Climática Global e Mulheres na Ciências.

P<sub>4</sub> possui graduação em Biologia e Pedagogia, especialização em Biologia Ambiental e Gestão, Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, Educação Financeira e curso de Extensão “Capacitação em Educação Financeira para Professores da Educação Básica”. Possui cargo efetivo na escola há nove anos e atualmente trabalha com Projeto de Vida.

P<sub>5</sub> possui graduação em Química e segunda licenciatura em Letras Português/Inglês, especialização em Metodologia e didática do Ensino Superior, atuou por quase dez anos na instituição de ensino superior da cidade ministrando Química. Possui cargo efetivo na escola há nove anos, atualmente está trabalhando com os itinerários formativos Introdução ao Mundo do trabalho e Laboratório Criativo.

P<sub>6</sub> possui graduação em Química e Matemática, especialização em Metodologia do Ensino Superior e está cursando mestrado profissional em Matemática. Compõe o quadro efetivo da escola há 22 anos e trabalha Química.

P<sub>7</sub> possui graduação em Matemática e Física, especialização em “Matemática Novas Abordagens”, mestrado em Educação em Ensino de Ciências e Matemática e está cursando doutorado em Educação em Ensino de Ciências e Matemática. Possui cargo efetivo na escola há oito anos e atualmente trabalha com Física.

P<sub>8</sub> possui graduação em Matemática, Física e Administração Pública, especialização em “Matemática Novas Abordagens”, Educação Ambiental para Escolas Sustentáveis, Ensino Religioso e cursa Terapia Ocupacional. Compõe o quadro efetivo da escola há oito anos. Atualmente trabalha com o itinerário de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

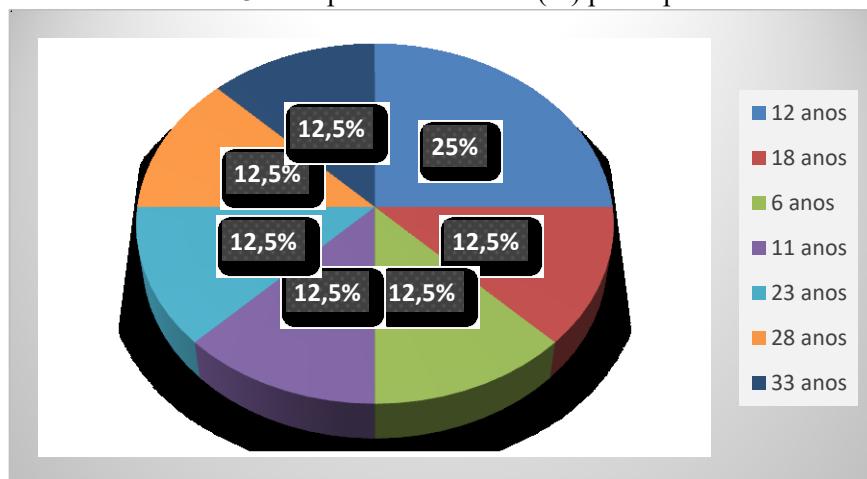
Observamos que apenas 25% deles(as) assumiram aulas conforme suas formações iniciais (P<sub>6</sub>, P<sub>7</sub>) e nesse caso o número de turmas tornou-se bastante superior devido à diminuição da carga horária destinada aos componentes curriculares da base comum. 12,5% assumiu itinerário formativo para completar seu cargo (P<sub>2</sub>) e 62,5% tiveram que migrar para os itinerários porque as aulas que se referem aos seus cargos de origem foram extintas (P<sub>1</sub>, P<sub>3</sub>, P<sub>4</sub>, P<sub>5</sub> e P<sub>8</sub>) não sobrando para eles(as) outra opção. Quando retomamos na trajetória formativa de cada um(a), percebemos zelo em aperfeiçoar-se, assim esse desvio para uma área alheia a sua escolha e investimentos pessoais causa revolta.

Todos(as) os(as) professores(as) cursaram pelo menos uma graduação presencial, mas o nosso foco é a realizada na área de CNT, com esse enfoque 87,5% dos(as) respondentes afirmaram ter cursado presencialmente e 12,5% semipresencial (segunda licenciatura). Ao responderem há quantos anos concluíram o curso de graduação auferimos uma variação entre 5 e 26 anos, e associamos com o número de pós-graduações que cada um(a) possui. Digo, eles(as) buscaram formação continuada ao longo da carreira. Quando perguntamos sobre participação em alguma atividade de formação continuada sobre protagonismo do(a) estudante nos últimos dois anos, 50% disseram que sim e 25% destes quase sempre utilizam os conhecimentos dessa formação para melhoria da sua prática pedagógica.

Conforme Tardif (2000) optamos posicionar a carreira no campo de interação entre os sujeitos e as profissões, ponderando-a, paralelamente, como produção psicossocial delineada pelo intercâmbio dos sujeitos e das comunidades trabalhistas. Tal abordagem admite entender o espaço que o saber profissional toma nas ligações entre o(a) trabalhador(a) e seus afazeres. Destarte, concebemos a proporção historicamente estabelecida dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do(a) professor(a), ao passo que estes são acionados em suas condutas e reações por intermédio de sua atuação em sala de aula. Ou seja, ela admite basear a prática docente em sua trajetória profissional. O autor constata ” [...] que a relação entre os saberes profissionais e a carreira comporta diferentes facetas e é uma relação fundamentalmente ligada ao tempo” (Tardif, 2000, p.226).

O tempo de atuação dos(as) participantes na docência não coincide com o tempo de efetivo exercício, pois antes de prestarem concurso público já atuavam na área. Ao serem questionados(as) sobre há quantos anos estão lecionando obtivemos o resultado apresentado no Gráfico 3:

Gráfico 3- Tempo de carreira dos(as) participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Lawall *et al.* (2009) amparada em Huberman (2000) argumentam que modelos que consideram o tempo como variável no que tange o desenvolvimento docente trazem tendências quase sempre confirmadas. No entanto, existem exceções porque as condições de vida e trabalho, o momento político e histórico, a cultura e interações imediatas e até a predisposição do indivíduo interferem nesse aspecto. Os autores trazem um esquema interessante quanto às fases de desenvolvimento profissional:

FASE 1 – A entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão) - Durante esse período predominam dois aspectos: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência se traduz com o “choque com a realidade”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre as idéias e as realidades quotidianas da sala de aula, dificuldades com os alunos que causam problemas, com o material didático inadequado etc.

FASE 2 – Estabilização (de 4 a 6 anos de profissão) - A estabilização se caracteriza por uma “libertação” ou “emancipação” do professor, é a fase da afirmação do “eu-docente” perante os colegas mais experientes, do comprometimento consigo próprio e com o desenvolvimento da profissão. Nesse caso os professores se preocupam mais com os objetivos pedagógicos (Fuller, 1969) e pela busca de formas metodológicas, tendo maior interesse pela aprendizagem dos estudantes.

FASE 3 – Diversificação e Experimentação (de 7 a 25 anos de profissão) - Os professores nessa fase seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas, podendo levar a uma ambição pessoal por acesso aos postos administrativos, afastando-se, dessa forma, da “rotina” da sala de aula, como consequência da busca por novos desafios.

FASE 4 – Serenidade e distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos de profissão) - Os professores nessa fase evocam uma “grande serenidade”, tornando-se menos vulneráveis à avaliação dos outros, pois nada mais têm a provar e, assim, reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira ao que já conseguiram alcançar.

FASE 5 – Preparação para a aposentadoria (de 35 a 40 anos de profissão) - Comumente, ao final de carreira a postura do professor recua à interiorização e libertação progressiva consagrando mais tempo a si próprio. Tal descomprometimento seria uma forma de manifestação de libertação de final de carreira, onde as pessoas refletem as pressões sociais e profissionais que sofreram durante sua vida (Lawall *et al.*, 2009, p 4 e 5).

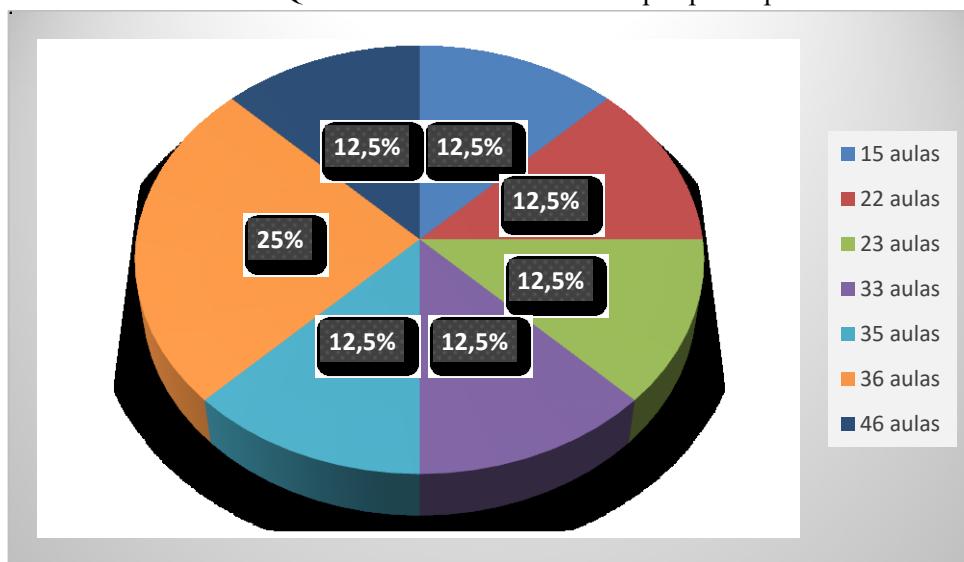
Em relação aos(as) participantes, 12,5% se encontra na fase de estabilização, 62,5% na fase de diversificação e experimentação, e 25% na serenidade e distanciamento. Como percebemos, a fase de diversificação e experimentação, na qual se encontram a maioria dos(as) docentes é a mais propícia para inovações. Assim sendo, uma etapa na qual os(as) docentes conseguem lidar mais facilmente com alterações curriculares. Contudo, Pintó (2005) controveverte que quanto às mudanças no currículo, não é suficiente os(as) professores(as) julgarem a proposta como interessante em termos auto indicados, mas

necessitam interpretar e articular com seus conhecimentos pessoais, teóricos e práticos. O reconhecimento de seu potencial transformador diante de uma nova proposta pedagógica é essencial ao(a) docente. Identificamos aqui a relevância do pertencimento no processo pedagógico.

Na prática, os(as) professores(as) mais experientes são mais seguros(as), reativos(as) e menos suscetíveis às influências do meio externo. Em relação aos(as) participantes da pesquisa, o cotidiano nos mostra que não houve estratificação ou acomodação. Os(as) de maior idade e tempo de profissão continuam plenos(as) e buscando formação, elaborando projetos inovadores e se destacando na instituição pesquisada. São pilares para os(as) iniciantes.

Quanto às condições de trabalho, constatamos que 75% possuem cargo efetivo na escola e 25% são designados(as). E ainda que 87,5% deles(as) trabalham dois turnos por dia em uma única instituição e 12,5% leciona três turnos em duas instituições diferentes. Ambas informações entram como fator benéfico no desempenho da docência. Isto é, a maioria são efetivos(as) e trabalham em uma única escola. O número de aulas ministrada por semana pelos(as) participantes também é bastante variável. Vejam a sistematização no Gráfico 4.

Gráfico 4- Quantidade de aulas semanais por participante



Fonte: Dados da pesquisa, (2023).

Ou seja, o quadro de professores(as) se mostrou um aspecto positivo no sentido de facilitar o protagonismo estudantil. Ademais, no convívio diário detectamos companheirismo e parceria. Eles(as) possuem boa comunicação, trocam materiais e ideias. Um aspecto negativo é a falta de reuniões por área para fortalecer o trabalho em equipe da área de CNT.

Alves *et al.* (2022) caracterizam a colaboração como uma variante essencial na constituição dos saberes docentes, pois fortalece a equipe educativa que se compromete em prol de desígnios comuns, e harmonizam simultaneamente conhecimentos e empreendimentos individuais para melhorar o processo pedagógico. A troca de experiências, de proficiências, concepções e expectativas amplia a habilidade de renovação da práxis docente. Por outro prisma, essa união da equipe concede oportunidade de crescimento pessoal e desenvolvimento de ambiente favorável ao enfrentamento de incertezas e decepções. Ou seja, as reflexões e produções grupais, bem como o diálogo trazem inúmeros benefícios aos(as) professores(as) e à escola.

Ainda com o intuito de delinear o perfil dos(as) participantes, passaremos a construção de suas representações sociais sobre o protagonismo estudantil. Conforme já comentado, as RS levam em conta seu contexto de trabalho e concepções de educação constituídas ao longo da carreira. Desta forma elas abarcam todo o universo profissional em que cada docente atua e dilata nossas possibilidades analíticas.

#### **4.4 Representações Sociais dos(as) professores(as) sobre protagonismo**

Nesta seção pretendemos estabelecer as RS dos(as) participantes da pesquisa. Podemos afirmar, que as representações exprimem pensamentos e ações, logo, resenham a forma como o indivíduo percebe sua realidade. Para identificar as Representações Sociais dos(as) professores(as) de CNT sobre o protagonismo de seus(suas) estudantes partiremos de uma das questões colocadas no diagnóstico inicial.

Adotamos a técnica de evocação livre de palavras (SÁ, 2000), que visa a distinção dos elementos nucleares e periféricos da representação. Ao responder o questionário, os(as) professores(as) escreveram as cinco primeiras palavras que lhes vieram à mente sobre o tema “Protagonismo” e, imediatamente, as classificaram segundo o grau de importância, como propõem Naiff, Naiff e Souza (2009) e Rocha (2009), associando números de 1 a 5. Sendo o número um para a palavra mais relevante, e cinco para a de menor importância.

Ao analisarmos as evocações dos(as) participantes, registramos 40 palavras evocadas. Em seguida, agrupamos as palavras com significados próximos, passando a ter 21 grupos, conforme observamos no Quadro 7. Esclarecemos que a numeração de 1 a 5 se refere à ordem média de evocação de cada palavra, ou seja, o nível de importância atribuído pelo(a) participante ao proferi-las.

Quadro 7- Frequência das palavras evocadas e agrupadas.

<b>Palavras Agrupadas</b>		<b>Frequência</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	Responsabilidade/Compromisso/Engajamento	6	1	1	2	1	1
<b>2</b>	Pertencimento	1				1	
<b>3</b>	Participação Ativa/ Ativos/Participação	3	2				1
<b>4</b>	Autonomia	3	2	1			
<b>5</b>	Conhecimento	3		1	2		
<b>6</b>	Realização/Sucesso	2	1			1	
<b>7</b>	Interesse/ Interessados	3	1	1	1		
<b>8</b>	Pensamento Crítico	2			1	1	
<b>9</b>	Emancipação/Maturidade	2				1	1
<b>10</b>	Criatividade/Criativos	2		2			
<b>11</b>	Aplicabilidade/Projetos/ Produtivos	3		1			2
<b>12</b>	Atitude	1		1			
<b>13</b>	Empatia	1				1	
<b>14</b>	Liberdade	1					1
<b>15</b>	Tecnologia	1				1	
<b>16</b>	Curiosidade	1					1
<b>17</b>	Auto Conhecimento	1	1				
<b>18</b>	Proatividade	1			1		
<b>19</b>	Consciência Social	1			1		
<b>20</b>	Liderança	1				1	
<b>21</b>	Autenticidade	1					1
<b>Total</b>		40	8	8	8	8	8

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As palavras evocadas foram avaliadas conforme critérios determinados por Sá (1996, 2000), Naiff, Naiff e Souza (2009), Cortes Junior, Corio e Fernandez (2009) e Rocha (2009). Definimos a Ordem Média de Evocação (OME), empregando a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), fórmula adaptada por Magalhães Júnior e Tomanik (2012), a Frequência Média das Evocações e, então, estabelecemos um quadro com quatro quadrantes, onde as palavras foram encaixadas a fim de distinguir os elementos centrais e periféricos que compõem as representações.

Ao perscrutarmos a OME aplicamos uma fórmula convencionada que leva em conta a ordenação das palavras evocadas (Sá, 1998). Outrossim, cada palavra foi estudada considerando sua frequência nas diferentes posições (FA, FB, FC, FD e FE) nas evocações, concedendo pesos (1, 2, 3, 4 e 5), ou níveis, às respectivas posições. A média da frequência foi de 1,9 e a média das ordens médias de evocação (OME) foi de 3,23. A fórmula para o cálculo da OME de cada grupo semântico foi:  $OME = [(FA \cdot 1) + (FB \cdot 2) + (FC \cdot 3) + (FD \cdot 4) + (FE \cdot 5)] / \text{frequência total}$ . A análise das palavras com os resultados mencionados gerou o Quadro 8, que exibe os quatro quadrantes com os respectivos grupos que compõem as RS.

Quadro 8- Elementos das Representações Sociais sobre protagonismo

Elementos Centrais			Elementos Intermediários		
F > 1,90 e OME < 3,23			F > 1,90 e OME > 3,23		
(1º quadrante)	F	OME	(2º quadrante)	F	OME
Responsabilidade/Compr omisso/Engajamento	6,00	3,00	Pensamento Crítico	2,00	3,50
Participação Ativa/Ativos/Participação	3,00	2,33	Emancipação/maturidade		
Autonomia	3,00	1,33	Aplicabilidade/projetos/produ tivos	2,00	4,50
Conhecimento	3,00	2,67		3,00	4,00
Realização/sucesso	2,00	2,50			
Interesse/interessados	3,00	2,00			
Criatividade/Criativos	2,00	2,00			
Elementos Intermediários			Elementos Periféricos		
F < 1,90 e OME < 3,23			F < 1,90 e OME > 3,23		
(3º quadrante)	F	OME	(4º quadrante)	F	OME
Atitude	1,00	2,00	Pertencimento	1,00	4,00
Autoconhecimento	1,00	1,00	Empatia	1,00	4,00
Proatividade	1,00	3,00	Liberdade	1,00	5,00
Consciência Social	1,00	3,00	Tecnologia	1,00	4,00
			Curiosidade	1,00	4,00
			Liderança	1,00	4,00
			Autenticidade	1,00	5,00

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No 1º quadrante, aparecem os elementos concernentes ao núcleo central, isto é, aqueles com maior frequência e ordem média de evocação menor. No 4º quadrante, encontram-se os elementos periféricos, embora pouco evocados, possuem alta ordem média de evocação. Nos 2º e 3º quadrantes situam-se os elementos intermediários, que por sua vez se aproximam dos elementos centrais ou dos periféricos (SÁ, 1996).

Mormente, as palavras do 1º quadrante (Responsabilidade, Participação, etc.) expressam uma representação de protagonismo que se alinha as funcionalidades detectadas por Borges e Ustra (2023a) em análise aos sentidos e especificidades do protagonismo na BNCC, a saber: a primeira, concepção ativista, que atende a interesses da coletividade e coloca sobre o(a) protagonista uma responsabilidade que é do poder público. Por outro viés, na segunda, alimenta à uma demanda do mercado, ou seja, concepção proativa.

Os elementos intermediários se aproximam desses sentidos de protagonismo, prevalecendo as palavras (pensamento crítico, emancipação, maturidade, autoconhecimento, atitude, proatividade, consciência social, etc.) que nos remetem ao desenvolvimento socioemocional do(a) estudante e reforçam a necessidade do ensino interdisciplinar. Conforme já mencionado por Borges e Ustra (2023b), protagonismo e interdisciplinaridade são indissociáveis.

No 4º quadrante, com os elementos periféricos, vislumbramos a oportunidade de alcançar o protagonismo genuíno, que representa a transcendência a uma conduta destinada às acomodações aos objetivos puramente políticos e neoliberais, possibilitando “liberdade”, “autenticidade”, “curiosidade”, “pertencimento” e “liderança” estudantil e impedindo que a opção pelo desenvolvimento de competências substitua a educação para a cidadania e que a militância se transforme em atividade social despojada de reflexão e visão política.

Voltando nossa atenção para a práxis pedagógica e considerando nossa vivência profissional na escola pesquisada, destacamos que inúmeros projetos são desenvolvidos no sentido de viabilizar o protagonismo estudantil. Entretanto, notamos que estes são apresentados aos(as) estudantes já elaborados e com objetivos constituídos. Aos discentes, cabe a execução sob a monitoria do(a) professor(a), cuja orientação se dá durante todo o processo de construção do conhecimento.

Desta forma, podemos afirmar que a autoria estudantil não é realidade na escola, fato de alerta para a necessidade de reflexão sobre os motivos de tal ocorrência. Os(as) estudantes fazem o que é solicitado pelo(a) professor(a). Existe um processo criativo que acontece dentro dos limites estabelecidos, ou melhor, a iniciativa não é do(a) estudante, ou parte de seus propósitos. Se espiarmos ao redor, embora o(a) professor(a) tenha requerido o trabalho, talvez este não esteja também em suas ideias, visto que as imposições tem sufocado as aspirações docentes. Que tipo de protagonismo seria esse? E a quem podemos atribuí-lo?

Para melhor compreender as RS, com toda sua complexidade, e levando em conta seu contexto de criação, estaremos apresentando a análise de conteúdo do discurso dos(as)

professores(as) participantes nas questões abertas do questionário de diagnóstico inicial. Elas visam particularizar as informações, de forma que as análises ganhem maior consistência.

#### **4.5 O que dizem os(as) professores(as) sobre protagonismo?**

Agora iniciaremos a análise de conteúdo (AC) cujas categorias serão confrontadas com as RS. Bertoni e Galinkin (2017) explicam que a AC pode ser fundamentada pela TRS, visto que sua propositiva é a decomposição do discurso e identificação de unidades de análise ou agrupamentos de representações. A partir daí, ocorre a categorização dos fenômenos e reconstrução dos significados para apreensão profunda da realidade social do grupo estudado.

Para facilitar a exploração dos dados, realizamos a sistematização em quadros. Cada tabela se refere a uma das seis questões subjetivas respondidas pelos(as) participantes no diagnóstico inicial. As unidades de sentido foram constituídas a partir do agrupamento de unidades de registro (palavras ou expressões encontradas diretamente no discurso dos(as) participantes). Já as categorias são unidades de contexto representam agrupamentos mais amplos nas quais as unidades de sentido foram inseridas por comungarem de um sentido comum. Todas as unidades de sentido foram comentadas adiante do seu respectivo quadro juntamente com as demais as quais constam na mesma categoria.

Os(as) professores(as) participantes relataram como o protagonismo do(a) estudante é oportunizado na sua prática docente na área de CNT. Embora as demandas cotidianas os distanciem deste objetivo, apenas um(a) deles(as) disse que tem feito pouco neste sentido, graças à carga horária insuficiente. Os esforços preceptorais sinalizaram investimentos nas áreas cognitiva, didática e social. Ou seja, uma busca pelo domínio do conhecimento que gera autonomia do pensar e agrega reflexão e crítica na formação dos sujeitos. Na concepção dos(as) docentes o conhecimento não deve estar desvinculado do contexto estudantil, pois precisa fazer sentido e gerar reflexões que possibilitem leitura e transformação da realidade que o(a) cerca. Identificamos, nesse aspecto, harmonia das concepções docentes com as análises realizadas por Baptista e Alves (2019) acerca do impacto negativo da escola que não atende a essa demanda, por estar fora do tempo e vida dos(as) alunos(as), causando mal-estar e falta de sentido nas práticas escolares vivenciadas pelos(as) discentes. O Quadro 9 apresenta as categorias instituídas a partir da práxis docente.

Quadro 9- Práxis docente – principais ações

PRÁXIS DOCENTE			
Categorias (sentido comum)	Objeto de cognição	Estratégia didática	Natureza social do estudante
Unidades de Sentido	Consideração do conhecimento prévio do aluno.	Questões instigantes	Ambiente acolhedor
	Estímulo à pesquisa	Aulas diferenciadas	Temática associada ao seu cotidiano
	Estímulo à metacognição	Seminários	Enfoque central nas demandas sociais de cada estudante
	Desenvolvimento do pensamento crítico.	Atividades da rotina de sala de aula	Percepção do estudante enquanto sujeito social
	Desenvolvimento do conhecimento científico	Projetos	
		Feira de Ciências	
		Abordar conceitos científicos básicos	
		Metodologias ativas	
	Pouco, infelizmente nossas cargas horárias foram estranguladas. Sem tempo para o mínimo		

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A **primeira categoria** denominamos “**objeto de cognição**” porque as palavras e expressões utilizadas apontam para o desenvolvimento da proficiência cognitiva dos(as) estudantes. Nela reconhecemos expressões como: o conhecimento prévio dos(as) estudantes, estímulo a pesquisa e a metacognição, desenvolvimento do pensamento crítico e do conhecimento científico. Em relação à cognição, consentimos com Fonseca em sua conceituação (2014):

O termo cognição é, consequentemente, sinônimo de "acto ou processo de conhecimento", ou "algo que é conhecido através dele", o que envolve a coativação integrada e coerente de vários instrumentos ou ferramentas mentais, tais como: atenção; percepção; processamento (simultâneo e sucessivo); memória (curto termo, longo termo e de trabalho); raciocínio, visualização, planificação, resolução de problemas, execução e expressão de informação. Naturalmente que tais processos mentais decorrem por um lado

da transmissão cultural intergeracional, e por outro, da interação social entre seres humanos que a materializam (Fonseca, 2014, p.239, grifos do autor).

**A consideração do conhecimento prévio dos(as) estudantes** (unidade de sentido da categoria objeto de cognição) foi citada, nos levando a crer que os planos de aula são desenvolvidos a partir das participações estudantis ou da percepção docente acerca dos seus saberes. A priori, não fica claro se isso ocorre embasado no resultado de avaliações realizadas ou se existe um diálogo entre eles(as) a fim de obter esse diagnóstico. Essa prática está em conformidade com a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (2003), na qual a expansão da estrutura cognitiva ocorre mediante a ancoragem com os conhecimentos preexistentes, de forma receptiva ou por descoberta, e estimula novas aprendizagens. O mesmo autor ressalta que não obstante o diálogo inicial entre professor(a) e estudante seja essencial, também é necessário propor desafios a fim de acessar esses conhecimentos com a efetivação da ação cognitiva por meio de problemas e exercícios que façam sentido no contexto discente. Na segunda categoria constatamos que isso tem sido uma prática constante dos(as) professores(as).

**O estímulo à pesquisa** (unidade de sentido da categoria objeto de cognição) foi referida por 25% dos(as) participantes como um meio de proporcionar o protagonismo do(a) estudante. Compreendemos que a ampliação do conhecimento passa inevitavelmente pelo ato de buscar e refletir sobre as respostas encontradas para questões instigantes capazes de despertar a curiosidade e esclarecer sobre a necessidade de aprender um tema específico. A fala docente aclara a precaução de atrelar as questões de estudo às demandas sociais dos(as) estudantes. O ato de pesquisar é inerente à laboração científica. A ciência avança na medida em que conhecimentos atuais são questionados e, a partir de então, explicações mais adequadas são oficializadas com o uso de melhores recursos. A prática cotidiana da pesquisa nas aulas, da área de CNT, soleniza o *modus operandi* de fazer ciência.

**O estímulo à metacognição** (unidade de sentido da categoria objeto de cognição) é um caminho viável para o alcance da autonomia do(a) estudante. Acerca disto, os estudos de Borges *et al.* (2023) sinalizam que ele(a) deve buscar informações por conta própria, ter a capacidade de discerni-las, suscitar questionamentos não confiando em qualquer fonte. Ou seja, desenvolver certa autogestão de estudo e pesquisa. Os autores explicam que:

[...] a palavra metacognição foi usada por John Flavell em 1979 para caracterizar a cognição sobre a cognição, o pensamento sobre o pensamento; por sua vez, ela inclui a reflexão acerca dos processos cognitivos[...]. Por conseguinte, a metacognição pressupõe que o indivíduo esteja no controle,

no sentido de entender, planejar, escolher estratégias, avaliar e mudar o rumo quando necessário; ser responsável pelos processos cognitivos com a real percepção de como funcionam (Borges *et al.*, 2023, p.268-269).

Seguramente, o(a) discente que desenvolve habilidades metacognitivas aperfeiçoa técnicas de estudo ao enfrentar obstáculos. Ribeiro (2003) realça o fato de o indivíduo adotar performance bastante ativa e construtiva quanto ao conhecimento; postura avaliadora e adequada às suas características pessoais e promoção da evolução cognitiva de forma personalizada. Fonseca (2014) complementa sobre a relevância da metacognição no desenvolvimento pessoal de cada estudante e explica:

[...] certamente que o envolvimento da aprendizagem, os métodos de instrução, os materiais e os livros de ensino têm um papel muito importante no ciclo do sucesso escolar, mas é preciso que os estudantes revelem competências executivas, como autoconceito positivo, esforço concentrado e continuado, estratégias de estudo e de realização de avaliações mais eficientes, pois só com tais ferramentas mentais podem estabelecer pontes entre o seu potencial de aprendizagem e as exigências dos currículos e dos exames. [...] para enriquecer as funções cognitivas, conativas e executivas, a interação do professor aluno tem que ser mais intensa e intencional, o processo ensino aprendizagem tem que ser mais mediatisado e com uma acessibilidade aumentada para todos, onde seja possível focar mais a colocação de perguntas ou questões de desafio cognitivo, [...] onde as estratégias metacognitivas sejam mais trabalhadas. Não está em jogo o enriquecimento curricular, está mais em jogo o enriquecimento do potencial de aprendizagem dos alunos (Fonseca, 2014, p.250-251).

**O desenvolvimento do pensamento crítico** (unidade de sentido da categoria objeto de cognição) foi nomeado entre os(as) participantes. Buscamos caracterizá-lo, a fim de compreender se as estratégias docentes se adequam a essa finalidade. Para Machado (2022), recentemente, algumas formas de pensar e agir são usadas na definição do pensamento crítico. Como exemplo, ele sublinha: “consideração de pontos de vista opostos, a busca por falácias, o exame do próprio raciocínio, o emprego de estratégias para analisar uma situação da maneira mais abrangente possível, a fundamentação de uma avaliação, o compromisso com a coerência e a disposição de mudar de posição de acordo com as evidências” (Machado, 2022, p. 17). O autor se ampara em John Stuart Mill (2016) e afirma que esses parâmetros se constituíram ao longo de séculos e sua aplicação têm suscitado singulares leituras de mundo.

Ferraz (2023) afirma que a metacognição está estreitamente relacionada ao pensamento crítico, é um fator relevante da aprendizagem e da inteligência humana. O pensamento crítico é classificado como o pensamento sobre o pensamento, ou seja, é algo

metacognitivo. Depreendemos que esses critérios se comunicam com habilidades/disposições pessoais e adequação ao contexto discente.

A **elevação do nível de conhecimento científico** discente (unidade de sentido da categoria objeto de cognição) foi também realçada pelos(as) participantes. Este se caracteriza pela racionalidade, sistematização, exatidão, lógica, objetividade, validação e falibilidade. A sociedade moderna encontra amparo na ciência e em suas pesquisas, que por sua vez dispõe de status na aquisição de mecanismos que solucionam problemas e proporcionam bem-estar. Portanto, perceber a função da ciência e sua essencialidade é uma forma de inclusão que oportuniza posicionamento em questões interdisciplinares. Concordamos com Gallian (2009) que adota o conhecimento científico como forma de acessar ferramentas e competências de pensamento e conceitos cujas propriedades facultam entendimento e indagações, a fim de se situar perante o discurso de poder justaposto nas relações sociais. Os relatos de alguns(as) professores(as) demonstram imensa inquietação com a superficialidade ou ausência do conhecimento científico dos(as) estudantes.

Nossa **segunda categoria** discorre sobre as “**estratégias didáticas**” utilizadas pelos(as) participantes e faz o intercâmbio entre cognição e aprendizagem. Os objetos de cognição se associam às estratégias docentes, uma vez que constituem metas a serem alcançadas. Aqui, constatamos a escolha dos(as) docentes por questões instigantes, atividades de rotina da sala de aula, aulas diferenciadas, abordagem de conceitos científicos básicos, metodologias ativas, projetos, seminários e feira de ciências. Observamos consistência entre as aspirações dos(as) professores(as) e as estratégias por eles(as) escolhidas. Destarte, eles(as) partem de **questões instigantes** que possam atrair a atenção discente. Abordam **conceitos científicos básicos** usando a rotina da sala de aula (método tradicional) e aulas diferenciadas. Esses conceitos vão sendo aprofundados conforme o desenvolvimento e interesse de cada turma, e do tempo previsto pelo(a) professor(a). Nas aulas diferenciadas da área de CNT foi relatado pelos(as) docentes a utilização de metodologias ativas de aprendizagem. Embora não tenham verbalizado quais são empregadas, presenciamos a aplicação da sala de aula invertida e do Ensino por Investigação (EI) em várias oportunidades, tanto por parte dos(as) professores(as) de itinerários quanto da base comum.

O método diretivo (**atividades de rotina da sala de aula**) se aplica com aulas expositivas e foi citado na categoria estratégia didática. O(a) professor(a) fazendo uso dos recursos didáticos considerados necessários apresenta o conteúdo aos(as) estudantes. Não obstante haja uma classificação do(a) docente como transmissor(a) e do(a) estudante passivo(a), confirmamos que acontece diálogo e troca de conhecimento entre professores(as)

e estudantes, e ainda é a estratégia mais utilizada nas escolas. Esse modelo de aula, combinado com outros é bastante viável. Saviani (1991) aclara o caráter científico do ensino tradicional em sua gênese:

[...] se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, o da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e da aplicação, correspondem ao método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna (Saviani, 1991. p.55).

Macedo (1994) entende que o método tradicional privilegia questões de ordem teórica e as metodologias ativas (construtivistas), as práticas. O autor afirma que a escola deve esforçar-se na integração de ambas da melhor forma possível.

As **aulas diferenciadas** ou **metodologias ativas** (unidade de sentido da categoria estratégias didáticas) são aquelas as quais privilegiam a atuação discente em seu processo de formação, desta forma as atividades são realizadas centralizando o(a) estudante que é impulsionado(a) a buscar respostas para a resolução dos problemas/questionamentos colocados. Somos favoráveis à utilização de metodologias ativas, não obstante consideramos válida a colocação de Santiago (2019) quando acentua que em algumas situações sua utilização pode indicar alienação ou adesão ao modismo pedagógico. Porém, cabe o seguinte questionamento de Freitas (2023, p.167): “Os professores foram capacitados para tal e compreendem a aplicação da metodologia, bem como enxergam as diferenças de compreensão, assimilação, criticidade nos alunos?” Existe uma tensão entre o que se impõe ao professor(a) e aquilo que ele tem formação para fazer que não pode ser desprezada.

Na sala de aula invertida, a construção do conhecimento ocorre a distância e a assimilação, em momentos presenciais. No primeiro momento, essa inversão impulsiona o(a) estudante, com o direcionamento do(a) professor(a), a buscar informações sobre o tema de estudo de forma autônoma. E em posse do conhecimento inicial, surgem dúvidas que são levantadas e trabalhadas pelo(a) professor(a) de maneira mais elaborada, com análises, sínteses, resolução de atividades e situações problema. E mesmo com a sistematização de dados e avaliação de circunstâncias específicas. O método favorece a sedimentação e aprofundamento das aprendizagens.

No mundo globalizado, a **pesquisa** funciona como trampolim na construção do conhecimento. A habilidade de problematizar e esquadrinhar são diferenciais no ensino por investigação (EI), que se constitui metodologia conveniente. Em oportunidades anteriores, Borges e Ustra (2021) em concordância com Ferraz e Sasseron (2017) observam como benefícios de sua utilização a construção de uma visão não deformada da ciência e do trabalho científico que abaliza processos cognitivos dos(as) estudantes e promove o adiantamento de habilidades comunicativas, do pensamento crítico e do raciocínio lógico permitindo a articulação do trabalho prático e cognitivo. Notamos inclusive a contribuição do EI no processo de inclusão digital dos(as) estudantes, visto que hoje em dia a investigação se desenvolve hegemonicamente no ambiente virtual.

O EI conforme citado por Carvalho (2018) tem como escopo a independência intelectual do(a) estudante, pois estimula sua participação ativa no processo de aprendizagem, o(a) habilitando a colocar ideias e julgamentos sem o temor de errar. Isso requer que eles(as) tenham a chance de questionar, experimentar, explorar e argumentar promovendo a dilatação de sua curiosidade e criatividade. A liberdade intelectual promove a aprendizagem significativa e a autonomia no processo de ensino. Além disso, favorece a formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e reflexivos(as).

A **pedagogia de projetos** (unidade de sentido da categoria estratégias didáticas) provoca mudanças expressivas na escola. A disposição da sala de aula é alterada, a estrutura e organização das informações prescreve o elo entre conteúdo programático e cotidiano. Essa conexão entre conhecimento escolar e aplicação social provoca o rompimento com a fragmentação disciplinar que ocorre em aulas convencionais. Uma vantagem a ser destacada é que qualquer componente curricular pode ser abordado com o desenvolvimento de projetos. Muitos culminam em **seminários**, momento em que os(as) estudantes se colocam a frente e expõe suas ideias utilizando de recursos diversos. Acentuamos ainda que os projetos são trabalhos realizados em equipe, propiciando a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento socioemocional do(a) estudante.

Dentre os diversos projetos, destacamos juris simulados de bioética fazendo interdisciplinaridade com a área de ciências humanas e aplicadas, na cozinha nada se perde, tudo se transforma (alimentação saudável com foco na nutrição e sustentabilidade), planejamento de vida futura (envolvendo gerenciamento de tempo e recursos, em um futuro próximo, quando os(as) estudantes se mudariam para cidades vizinhas em busca de formação acadêmica), setembro amarelo (saúde mental), setembro verde (inclusão da pessoa com deficiência), combate as drogas (parceria com a polícia militar), MOBFOG – Mostra

Brasileira de Foguetes , OBA – Olímpiada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, inteligência emocional (foco no mercado de trabalho), laboratório de Ciências na cozinha (confecção de um prato com descrição sobre a constituição química do alimento [proteína, carboidrato, vitaminas], identificação de quais reações químicas acontecem no preparo deste alimento, quais as transformações físicas [temperatura, calor, mudanças de fase], tabela nutricional por unidade e técnicas de conservação do referido alimento), robótica, etc. Alguns bastante interessante e outros classificados como irrelevantes pelos(as) próprios(as) estudantes.

O projeto maioral da área de CNT é a **Feira de Ciências** (unidade de sentido da categoria estratégias didáticas), todos(as) os(as) professores(as) participam. Alguns(as) com muito entusiasmo e outros(as) pela imposição. Mesmo com a tentativa de inovar a cada ano, os(as) professores(as) relatam a sensação de recorrência. Vários desses projetos executados durante o ano letivo são apresentados para toda a comunidade escolar, com os ajustes metodológicos necessários. As estratégias didáticas mais citadas com vistas ao protagonismo estudantil foram o estímulo a pesquisa e os projetos elaborados pelos(as) professores(as) ambos presentes na feira de Ciências.

E conforme os relatos discernimos a importância do reconhecimento do(a) estudante como sujeito social, sendo relevantes escolhas metodológicas adequadas aos seus contextos, o que deu origem a **terceira categoria**, a saber a “**natureza social do(a) estudante**”. Discernimos um irrevogável elo entre as unidades de sentido das três categorias gerando a sensação de redundância. Traduzimos esse fator como harmonia entre pensamentos e ações pedagógicas.

Os(as) participantes falaram sobre a importância da escola ser um **ambiente acolhedor** (unidade de sentido da categoria natureza social do(a) estudante). Acolher quer dizer levar em conta, ser receptivo, auxiliar, confortar, proteger. A atitude acolhedora torna o relacionamento entre os membros da comunidade escolar mais próximo. Na escola o acolhimento compõe a ação pedagógica e favorece a integração e permanência dos(as) estudantes. Essa postura precisa ser comungante de toda a equipe de funcionários(as) da instituição, pois fortalece o sentimento de confiança e cria espaço para a escuta ativa. Em alguns casos, a escola é o porto seguro do(a) discente, razão que nos leva a entender o acolhimento como empatia, presença, vigilância, cuidado e amizade. Ademais, um ambiente que inspira pertencimento favorece o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as), pois eles(as) se sentem aceitos(as) e tornam-se mais participativos(as).

**O enfoque central na demanda de cada estudante** (unidade de sentido da categoria natureza social do(a) estudante) pronunciado entre os(as) docentes equivale à concepção do(a) estudante enquanto sujeito social. Mas o que é um sujeito social? Para compreender esse conceito examinamos os estudos de Peixoto (2015, p.317), que se fundamenta no “materialismo histórico-dialético, para o qual o sujeito se constitui historicamente na relação com o seu meio social, mas ele não é apenas condicionado pelas determinações sociais objetivas. O sujeito social é o foco no qual entrecruzam as relações entre o individual e o social, entre as condições materiais objetivas e as subjetivas”.

**O respeito à natureza social do(a) estudante** [unidade de sentido da categoria natureza social do(a) estudante] requer partir do convívio social para desenvolver habilidades pessoais (sendo elas cognitivas, emocionais ou sociais). Compreendemos que os(as) participantes da pesquisa percebem a relevância de manter um bom relacionamento com os(as) seus(suas) estudantes a fim de agenciar o protagonismo. O conhecimento da realidade individual e dos projetos de futuro também auxiliam nesse processo.

Ao compararmos as categorias estabelecidas com as representações sociais notamos conexão das primeiras (objetos de cognição e estratégias didáticas) com elementos centrais das RS (conhecimento, participação ativa, autonomia) e intermediários (pensamento crítico, projetos), sendo que alguns ocorrem de forma explícita e os demais implicitamente. Este evento pode ser explicado pelo equilíbrio entre as ambas. Na terceira categoria observamos associação com os elementos centrais e periféricos das RS (engajamento, participação, pertencimento e empatia).

Considerando as respostas obtidas quanto às contribuições do protagonismo na formação e no desenvolvimento do(a) estudante realizamos outra análise de conteúdo. A categorização construída apresenta reciprocidade com as representações sociais delineadas e discutidas, enfatizando, especialmente por meio das categorias Desenvolvimento Social e Engajamento, as perspectivas proativa e ativista do protagonismo. As categorias construídas estão apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10: Contribuições do protagonismo para a formação e desenvolvimento do aluno.

DESENVOLVIMENTO ESTUDANTIL			
Categorias (sentido comum)	Desenvolvimento Pessoal	Desenvolvimento Social	Engajamento
Unidades	Autoestima	Cidadania	Trabalho em

de Sentido			equipe
	Autonomia	Empatia	Pertencimento
	Autoconhecimento	Pensamento Crítico	Autoria
	Autorresponsabilidade	Senso crítico	Proatividade
	Criatividade	Interesse	
	Conhecimento		

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Palavras como autoestima, autonomia, autoconhecimento, autorresponsabilidade, criatividade e conhecimento compõem as unidades de significado que atribuem sentido à nossa **primeira categoria**. O “desenvolvimento pessoal” visa promover uma melhor qualidade de vida ampliando as capacidades individuais mediante a construção do conhecimento humano. Ou seja, propicia a evolução do potencial de cada sujeito impactando não apenas em sua cognição, mas na plenitude do seu ser, na formação do caráter, das relações sociais, dos valores e aspectos emocionais. O desenvolvimento pessoal possibilita a edificação de um projeto de vida com a utilização de ferramentas metacognitivas se interligando a formação integral do sujeito por incorporar diferentes dimensões formativas.

Dentre os aspectos destacados pelos(as) professores(as) pesquisados(as) identificamos que a maior parte dos atributos evocados se relacionam ao desenvolvimento subjetivo dos(as) estudantes, levando-nos a conceber que este é pré-requisito em estudantes protagonistas. O prefixo “auto”, derivado do idioma grego e bastante frequente, serve tanto para sugerir “a si mesmo” quanto para acenar um juízo de inclusão e independência. Opera como um artifício linguístico apropriado no realce das palavras que acompanha, a fim de gerir mensagens objetivas alusivas à significação das mesmas. Continuamente anuncia aquilo que é próprio de si, dando ideia de subjetividade e identidade, para afluir com a prática da liberdade para decidir. Notamos o foco na particularidade estudantil, já que as palavras convergem para características pessoais as quais interferem em múltiplos enfoques (cognitivo, social, emocional, profissional, etc.).

A **criatividade** (unidade de sentido da categoria desenvolvimento pessoal) é nativa de estruturas históricas, culturais e sociais que formam um grupo de significados modificáveis a partir do desenvolvimento humano e das vivências de cada sujeito ao interagir no ambiente. Ela se ajusta a ocorrência da novidade, interposição ou inauguração que decorre do movimento entre apoderamento cultural, processo histórico e social dos indivíduos. Ressaltamos a tangência entre duas funções celebrais, a de reprodução (conservação e adaptação) e a de

criação (combinatória e criativa), visto que “[...] um ser totalmente adaptado ao mundo que o rodeia nada poderia desejar, não buscaria nada de novo e, certamente, não poderia criar. Por isso na base de toda ação criadora está sempre subjacente a inadaptação a partir da qual surgem as necessidades, aspirações e desejos” (Vigotski, 2014, p. 30). Do ponto de vista pedagógico, o(a) aluno(a) protagonista precisa ser tirado(a) da sua zona de conforto para criar e, por conseguinte, buscar novos conhecimentos.

Entendemos que não há construção de conhecimentos sem o despertar de emoções. Kastrup e Rocha (2009) afirmam que:

[...] a emoção torna-se cognição, no sentido em que consiste num julgamento que fazemos sobre o mundo. Implica uma avaliação, pelo sujeito, da significação do acontecimento vivido. A emoção julga o mundo como agradável ou desagradável, como bom ou mau, segundo um sistema de valores. Essa avaliação depende de fatores presentes na situação, mas também de fatores ligados à cultura e ao sujeito [...] A cognição não se confunde com a racionalidade, ou com ideias abstratas, mas com uma imbricação eu/mundo atravessada por forças afetivas (Kastrup; Rocha, 2009, p.2).

No contexto acadêmico, isso ocorre no coletivo da sala de aula que é um território marcado pela heterogeneidade das juventudes. Ali a emoção não se submete à racionalidade, e o contrário também não acontece. Todavia ambas ocupam espaço no âmbito afetivo, sendo, portanto interdependentes conforme ressaltam Varela e Depraz (2000).

**Conhecimento** (unidade de sentido da categoria desenvolvimento pessoal) é consequência do ato de conhecer, ter juízos e referências em relação a um objeto, e contém em si significações, teorias, proposições, valores e métodos. Segundo Melo *et al.*, (2019), o conhecimento das CNT é elementar para a compreensão do mundo em que vivemos, pois permite ao(a) discente ampliar sua visão sobre a ciência, e constituir hábitos saudáveis e sustentáveis. Portanto, tendo em vista o desenvolvimento dos(as) estudantes e seu protagonismo, o ensino de ciências demanda abordar conceitos e priorizar relações interdisciplinares, a fim de proporcionar uma educação científica de qualidade aos(as) educandos(as).

Na **segunda categoria (desenvolvimento social)**, empatia, pensamento crítico, senso crítico, interesse e cidadania aparecem como unidades de significado aliadas a comentários como: “promover senso de cidadania”, “melhorar competências sócioemocionais”. Notamos que o sentido comum se volta para a esfera do convívio coletivo e do exercício da cidadania.

O conceito de desenvolvimento social se refere à evolução humana e econômica do sujeito com vistas a uma melhor qualidade de vida. Na escola, isso implica em um olhar diferenciado para os(as) estudantes que vivem em situação de risco social, bem como aprofundamento na compreensão das necessidades de aprendizagem, nas medidas de prevenção da violência, do uso de drogas e de qualquer tipo de preconceito. A intensificação da inclusão social das minorias em defesa de um ambiente saudável para prover a aprendizagem.

Novamente a **empatia** (unidade de sentido da categoria desenvolvimento social) tem espaço privilegiado neste campo em que a alteridade dos sujeitos torna-se relevante na construção da justiça social. Embora nosso alvo não seja o estudo linguístico, o antagonismo entre os prefixos auto, presente na primeira categoria, e alter (outro) nos sobressaiu na análise. Enquanto o primeiro objetiva o individual, o segundo têm sua gênese no latim alteritas, que denota “ser o(a) outro(a)”. A alteridade abrange a necessidade de se colocar no lugar do(a) outro(a), com todas as diferenças que possam existir e respeitá-lo(a), aprendizado a ser edificado em nossos dias. Quando colocamos as diferenças, pensamos para além das condições físicas de cada um(a), mas também ideológicas. Portanto, as relações interpessoais estabelecidas desempenham um papel importante no desenvolvimento integral do(a) estudante bem como no seu protagonismo. Não obstante a palavra alteridade não tenha sido citada, percebemos que integra o significado da empatia.

O **senso crítico** (unidade de sentido da categoria desenvolvimento social) indica a habilidade para questionar fatos e refletir sobre eles com inteligência levando em conta uma situação específica e valendo-se de ferramentas racionais, culturais, éticas, etc. Os acontecimentos são irradiados por questões diversas (de ordem moral, política, religiosa, etc.) e também pela globalização que tenta a todo custo manipular as massas. Na atualidade, faz-se necessário educar para resistir às injustiças impostas e essa educação passa pela capacidade de selecionar a enorme gama de informações que são acessadas por meio das mídias. Martínez-Scott, Velasco e Aguado (2022, p.3) afirmam que “Sin embargo, en un mundo en el que cada vez son mayores las desigualdades, se hace necesario educar para la desobediencia pacífica, con el fin de formar personas con capacidad crítica preparadas para actuar en consecuencia. Personas que no sigan de forma sumisa mandatos injustos, vengan éstos de donde vengan” Martínez-Scott, Velasco e Aguado (2022, p.3).

Ademais, os(as) participantes ressaltam que o protagonismo do(a) estudante amplia seu **interesse** (unidade de sentido da categoria desenvolvimento social) pelos estudos. Apesar deles(as) não terem falado explicitamente sobre a interdisciplinaridade, inferimos ser este o

motivo do maior empenho dos(as) alunos(as). Acatamos a caracterização sistematizada por Japiassu (1976), que prevê no ensino interdisciplinar um grau elevado de cooperação entre os diferentes componentes curriculares, entre disciplinas diversas da mesma área do conhecimento ou entre setores distintos da mesma disciplina, com geração de reciprocidade nas conexões de modo que, ao longo do processo de aprendizagem, todas as fronteiras sejam rompidas e simultaneamente a especificidade de cada disciplina seja mantida e enriquecida. Assim como constatamos a comunhão do desenvolvimento emocional e cognitivo, também a socialização entre as áreas favorece a aplicabilidade dos conhecimentos escolares em outras esferas e proporciona uma apreciação ampla e complexa da realidade ao(a) estudante. Desta forma, o posicionamento racional em circunstâncias distintas e o conhecimento de mundo se tornam possíveis.

Observamos na fala dos(as) professores(as) que, em suas concepções, a evolução dos(as) estudantes no convívio coletivo corrobora para a **formação cidadã** (unidade de sentido da categoria desenvolvimento social), que por sua vez, também foi ressaltada como um dos fatores correlacionais ao protagonismo. Sumariamente, a cidadania é vinculada a ideia de possuir direitos e cumprir com os deveres. Potter (2002, p.14), embasado nas concepções do sociólogo inglês T. S. Marshall, comprehende a cidadania tridimensional. A saber, a dimensão **civil** que envolve os direitos indispensáveis à liberdade; a **política**, que presume o direito de entrar na execução do poder político; e a **social**, que garante o direito de viver civilizadamente conforme os padrões sociais. No entanto, adotaremos o conceito de cidadania de Moraes (2019) por ser mais abrangente.

Entendemos o conceito de cidadania como mediador dos requisitos mínimos de justiça e do sentimento de pertencimento comunitário. Isto significa, portanto, igualdade em dignidade e no comprometimento com a coisa pública, valor, hoje, absolutamente fundamental. A cidadania constitui a razão de ser da civilidade, fomentada pelo fato de que os cidadãos compartem um ideal de justiça, bem como um conjunto de valores, atitudes, condutas e compromissos, cujo denominador comum reside no fato de que, por debaixo de todas as nossas diferenças culturais, sociais e econômicas, existe um mesmo ar que se respira e uma mesma fonte, a partir da qual flui a vida que rege também as leis da vida coletiva (Moraes, 2019, p.14).

O ambiente escolar é repleto de normas de conduta, as quais governam as relações por meio do regimento institucional. Por conseguinte, espaço propício para o exercício da cidadania, bem como para que os(as) estudantes possam exercitar sua familiaridade com as regras vigentes em contexto social. Nossas vivências comprovam que em várias situações

eles(as) questionam as determinações contidas no regimento, e isto não é ruim, pois a sua participação é primordial para que haja aperfeiçoamento.

Compreendemos que a comunicação e argumentação eficientes são ferramentas necessárias ao(a) estudante protagonista no que tange à defesa de seus posicionamentos de maneira polida. Com escuta e diálogo o sentimento de pertencimento pode ser cultivado. Borges (2020) evidencia uma defasagem na argumentação voltada para o exercício da cidadania e aponta a urgência de ações com esse viés educativo e social. Portanto, nas concepções contemporâneas de educação, o desenvolvimento do pensamento crítico, mediante atividades como argumentar, analisar e inferir, torna-se essencial.

O(a) cidadão(ã) preparado(a) não é aquele(a) que apenas reproduz a partir de um modelo pronto, mas o(a) que se posiciona, considera suposições, critica e age de forma coerente com sua realidade contribuindo para uma sociedade melhor. A capacidade de elaboração de um **pensamento crítico** (unidade de sentido da categoria desenvolvimento social) pressupõe a existência de senso crítico, imprescindível ao(a) cidadão(ã) sensato(a). Tanto o pensamento crítico como o conhecimento envolvem questões culturais, de valores, ideologias, etc., aspectos que inevitavelmente despertam diferentes emoções conforme a bagagem que cada um(a) traz consigo. Ambos dão indícios de pessoas com condutas propícias à postura de resistência frente a mandatos injustos. Martínez-Scott, Velasco e Aguado (2022) assinalam que:

La desobediencia se convierte así en un acto de justicia desde el que, a través de nuestras propias opiniones y actos responsables, luchamos por garantizar el cumplimiento de los derechos humanos y los valores universales. Entendida de esta forma, la educación actual debería apostar por modelos educativos capaces de generar conciencia crítica entre el alumnado, ante las injusticias y desigualdades que vivimos en nuestros días. Investigaciones como las de Fernández-Quero (2004) ya aluden a la necesidad de enseñar a los estudiantes que existe una obediencia que libera y otra que esclaviza; igual que existe una desobediencia que es activa y otra que sigue los principios de la justicia (Martínez-Scott; Velasco; Aguado; 2022, p.7).

Pertencimento, trabalho em equipe, autoria e proatividade formam nossas unidades de sentido da **terceira categoria (engajamento)**, as quais estão associadas a expressões como: “os(as) estudantes se tornam mais produtivos(as) no futuro”, “o protagonismo desenvolve no(a) estudante o pertencimento social”, “o(a) estudante protagonista contribui para a constituição de uma sociedade mais justa”, “o(a) estudante se torna autor(a) de sua própria jornada”.

Ao retomar as falas dos(as) participantes, identificamos um alinhamento entre os sentidos de inclusão e **pertencimento** (unidade de sentido da categoria engajamento). A inclusão, no que tange o protagonismo exige escuta e consideração das ideias estudantis, inserção da criatividade e interesse discente na elaboração do planejamento das aulas e avaliação do processo de aprendizagem. Gerando assim, o pertencimento. Quando pensamos em inclusão na escola, é comum que nossa atenção se volte para os(as) estudantes da educação especial, contudo a abrangência da inclusão no contexto do nosso estudo é maior. Julgamos ser impossível o sentimento de pertinência em um ambiente que não se tem voz ativa, onde a atitude passiva prevaleça e a ação educativa se reduza ao cumprimento do que é proposto.

Os(as) participantes expuseram que o ensino por meio do protagonismo leva o(a) estudante à instigar-se, a buscar cada dia mais pelo aprendizado, porque este é conduzido de acordo com as suas aspirações. A grande afinidade dos(as) estudantes com a tecnologia, nos aponta a cultura digital, como um dos focos do protagonismo. São várias as políticas públicas que visam à educação digital, e todas partiram de necessidades sociais e mesmo dos resultados os quais são esperados da escola na atualidade. Torna-se relevante aos(as) estudantes compreenderem e utilizarem tecnologias, visto que habitamos um universo tecnológico. Quase tudo acontece virtualmente, por exemplo, cardápios digitais em restaurantes, acesso a aplicativos de contas bancárias, sites de pesquisa, marcação de consultas médicas e resultados de exames, aquisição de passagens, compras de utensílios diversos, carteira de motorista, sessões de terapia, aplicativos com rotas de transporte público coletivo, educação EaD, etc.

No entanto, essa cultura digital da qual o(a) estudante faz parte não indica necessariamente que ele(a) tenha passado por uma inclusão digital. Melhor dizendo o saber-fazer por si só não é suficiente, devido a muitas ações ocorrerem de forma impensada. É mister observar, conforme nos orientam Ustra, Loiola e Ustra (2024), que a postura instrumentalista e ingênua do(a) estudante, em relação aos recursos tecnológicos, revela atitude acrítica, ou seja, reveste a tecnologia de neutralidade política e social. Essa situação pode ser perigosa, pois, no ambiente virtual presenciamos a ostentação de falsas realidades e a opressão que tenta silenciar vozes discordantes. Assim, a democratização dos recursos tecnológicos não deve se restringir ao consumo e utilização de produtos. Esse viés restritivo não promove ganho em termos de formação do(a) estudante protagonista, ao contrário pode ser um reforço a alienação do sujeito.

No **trabalho em equipe** (unidade de sentido da categoria engajamento), a organização e o gerenciamento por parte do(a) professor(a) ocorrem de forma a propiciar as interações

favorecendo as oportunidades de aprendizagem e a participação de todos(as). Para além da construção conjunta de conhecimento, o desenvolvimento socioemocional do(a) estudante é um aspecto a ser estimulado. Os resultados não se limitam a uma avaliação de conteúdos, abrangem fatores relacionais e cooperativos. Observamos o auxílio mútuo entre os discentes, eles estabelecem normas favoráveis e se responsabilizam pela execução da tarefa numa perspectiva coletiva, contribuindo para a integração dos(as) estudantes com mais dificuldade.

A **proatividade** (unidade de sentido da categoria engajamento) se traduz na proficiência para resolver problemas com autonomia e antecipação. O prefixo pro, vem do latim e exprime a noção “a favor de”, ou melhor em prol de algo. Geralmente a pessoa proativa, consegue perceber e aproveitar as oportunidades de maneira singular deixando sua autenticidade bem explícita. Um dos traços observados em sujeitos proativos é a visão futurista. Segundo Bento (2018, p. 37), “os comportamentos proativos são intencionais, usam estratégias e planejamento para o futuro, muitas vezes sem metas concretas, sendo a incerteza parte integrante desse processo”. Por assim ser, ela se torna uma habilidade importante no mundo do trabalho. Em situações de aprendizagem, observamos uma postura proativa na qual estudantes não absorvem passivamente os conteúdos, mas buscam se aplicar em prol de expandirem seus conhecimentos e competências para além do que é proposto (Baker & Pifer, 2015; Verzat *et al.*, 2017). Nesse caso, o papel ativo transforma a postura reativa e passiva, da esfera organizacional, para uma postura proativa (Shim & Jeung, 2019).

A **autoria** na vida (unidade de sentido da categoria engajamento) foi destacada pelos(as) professores(as) participantes como um dos benefícios do protagonismo. Inferimos que as pessoas proativas têm maior facilidade de autorar, graças à ação individual ser elementar nesse processo. O tornar-se autor(a) de sua própria história passa por objetivações, gestos, afetos, conhecimentos, valores, imagens, palavras e se abriga no mundo social. Os efeitos do ser e estar em determinados contextos geram diferentes respostas conforme a capacidade de interação de cada um(a) e das oportunidades vivenciadas e/ou aproveitadas. Segundo Zonta (2018),

[...] posicionamentos axiológicos se realizam a partir da base afetivo-volitiva que movimenta nossas possibilidades de refletir, de imaginar sobre o mundo, sobre o contexto social em que estamos inseridos. Desde esse movimento, processos de criação tornam- se possíveis, definindo condições para o exercício da autoria no mundo da vida, da arte ou da ciência. A partir dessa perspectiva, consideramos que os processos de criação demandam o estabelecimento de relações que possibilitem aos sujeitos questionar, estranhar, ressignificar o mundo que habitam (Zonta, 2018, p.34).

Cada uma das unidades de sentido da categoria engajamento nos reportam para a participação ativa do(a) estudante em situações diversas. Dessa maneira, sua educação deve supri-lo(a) de desenvolvimento intelectual, teórico e prático para agir com ética em circunstâncias políticas e sociais nos diferentes espaços. Todavia, ficamos pensativos sobre a importância de encontrar os espaços disponíveis no sistema de ensino para o(a) estudante fazer valer sua voz e tornar-se autor(a) de projetos protagonistas.

Ao relacionar subsídios utilizados no desenvolvimento do protagonismo dos(as) estudantes selecionamos três unidades de contexto: a predisposição docente, os recursos didáticos e as estratégias didáticas. Nivelando as categorias formadas com as representações sociais revelamos compatibilidade da predisposição docente com elementos periféricos (inclusão dos(as) estudantes no planejamento das atividades – pertencimento, dar aos(as) estudantes liberdade para tomarem iniciativas – liberdade, flexibilidade - criatividade); dos recursos didáticos com elementos intermediários (projetos), os demais (fontes de pesquisa variadas, textos, jogos e recursos digitais) se comunicam com pensamento crítico e aplicabilidade; e das estratégias didáticas com elementos do núcleo central, a título de exemplo todas nos endereçam para o engajamento, participação ativa e autonomia. De princípio destacamos a repetição da categoria estratégia didática, ocorrida quando discorremos sobre a práxis docente. Frisamos sua magnitude no contexto da pesquisa. Esse fato se justifica também pela afinidade dos termos nela utilizados com o núcleo central das representações sociais, ou melhor, aqueles com maior frequência e ordem média de evocação inferior.

**Quadro 11- Subsídios utilizados no desenvolvimento do protagonismo**

<b>SUBSÍDIOS PEDAGÓGICOS</b>			
Categorias (sentido comum)	Predisposição Docente	Recursos Didáticos	Estratégias didáticas
Unidades de Sentido	Argumentação docente	Fontes de pesquisa variadas	Debates sobre temas atuais
	Parceria com Universidades Federais (UFU)	Projetos	Pesquisas
	Inclusão dos alunos no planejamento das atividades	Textos	Sala de aula invertida
	Compartilhamento de vivências com viés científico	Jogos	Aprendizagem baseada em projetos
	Flexibilidade	Recursos digitais	
	Dar aos alunos liberdade para tomarem iniciativas		

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A **predisposição docente** se salienta em atitudes que visam facultar o protagonismo estudantil trabalhando os conceitos próprios de seus componentes curriculares. Os(as) professores(as) têm em mente suas performances, as quais são observadas. Eles(as) sabem que sua postura comunica aos(as) estudantes, além dos conteúdos, sua forma de ser, seus valores e meios de organização pessoal do conhecimento. O estilo de cada professor(a) marca profundamente os(as) estudantes, e embora esses nem sempre tenham afinidade com o conteúdo, um(a) professor(a) carismático(a) pode ser incentivo para que haja maior dedicação da parte deles(as). Nesta primeira categoria, as palavras (argumentação, parceria, inclusão, compartilhamento, flexibilidade e liberdade) demonstram que a práxis dos(as) participantes flui de modo a inspirar e impulsionar seus(suas) estudantes na direção do protagonismo.

A própria **argumentação** (unidade de sentido da categoria predisposição docente) em defesa da importância de estudar foi colocada por alguns(as) professores(as), e nesse assunto podem falar com propriedade. Dois docentes cursam doutorado em Educação (P<sub>2</sub> e P<sub>7</sub>), um mestrado profissional (P<sub>6</sub>) e outra a quarta graduação (P<sub>8</sub>). As situações argumentativas são indispensáveis no contexto de ensino e o papel do(a) professor(a) no seu fomento e condução é supremo. A habilidade argumentativa beneficia a educação científica e também precisa ser utilizada no momento da aula. As questões sociais e científicas se influenciam mutuamente sendo o diálogo professoral com seus(suas) estudantes determinante em aspectos motivacionais, e consequentemente nos resultados de aprendizagem. Anuímos com Tardif (2010) que considera a argumentação como saber relevante no desenvolvimento da docência, tais saberes direcionam:

[...] os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo e ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis (Tardif, 2010, p. 199).

A **parceria com a Universidade Federal de Uberlândia** (unidade de sentido da categoria predisposição docente) foi citada como subsídio para desenvolver o protagonismo. Notamos que os(as) estudantes não têm muitas expectativas de continuar os estudos. Uma das razões para isso é o desconhecimento das oportunidades oferecidas pelas universidades federais aos(as) estudantes de escolas públicas, em especial, aqueles(as) com baixa renda. Percebemos sensibilidade no tratamento dos desafios e expectativas juvenis, pois avistamos

os processos de escolarização na Educação Básica, o acesso ao ensino superior e os mecanismos que o afetam, tais como a desigualdade social, instabilidade financeira e princípios de seletividade. A P<sub>7</sub> tem sido uma ponte entre a academia e a instituição pesquisada no sentido de tê-la presente dentro da escola. No contexto atual, essa assistência se dá a fim de informar/orientar sobre a política de cotas, inscrições para vestibulares, mostra de cursos disponíveis, e vivenciar as dificuldades enfrentadas na Educação Básica acaba beneficiando ambas as partes. Carvalho *et al.* (2023) realça esta questão ao comentar algumas ideias viáveis na parceria universidade e escola:

A articulação entre a Universidade e Escola deve contribuir para a construção de uma via de mão dupla. Para Academia, essa articulação proporciona, além da ampliação da percepção dos alunos sobre a escola, da sua visão crítica e da sua capacidade de identificar possibilidades e limites de transformação da realidade escolar, a possibilidade de atualização de currículos e do desenvolvimento de pesquisas que tragam efetivamente avanços para o campo da educação. Para as escolas conveniadas, a integração com a Universidade contribui para a abertura de novos canais de atualização pedagógica, destinados aos professores e pautados num atendimento específico das necessidades próprias de cada unidade escolar (Carvalho *et al.*, 2023, p.4).

**A inclusão dos(as) estudantes no planejamento das atividades** (unidade de sentido da categoria predisposição docente) foi sabiamente aludida, já que a escuta é essencial para o protagonismo estudantil acontecer. O planejamento sistematiza a ação docente intencional a fim de nortear o(a) estudante na construção de seu conhecimento. O momento de planejar propicia ao(a) educador(a) a oportunidade de “pensar” o ensino na perspectiva discente e a maneira mais assertiva de fazê-lo é juntamente com ele(a). A práxis docente revolucionária certamente prevê a escuta ativa dos(as) estudantes. Borges *et al.* (2021) enfatiza que o planejamento:

[...] tem centralidade nos sujeitos destinatários, cogita suas vivências, desenvolvimento cognitivo e ambiciona sua participação ativa no processo de aprendizagem. Todos os objetivos, conteúdos e métodos devem partir da realidade social da comunidade escolar, do nível de preparo e das condições socioculturais e individuais dos alunos, expressando assim as formas organizativas do ensino e antecipando as ações efetivas do professor” (Borges *et al.*, 2021, p.105).

Nesse prisma, em uma mesma escola, o planejamento utilizado para uma turma, pode não ser adequado para outra. Vasconcelos (2008, p. 103) acrescenta que a eficiência de um planejamento está absolutamente relacionada com sua articulação “à realidade dos educandos,

à essência significativa da área do saber, ao trabalho interdisciplinar e à realidade social mais geral". Além disso, também é importante considerar as condições para a exequibilidade das ações planejadas.

**Compartilhamento de vivências com viés científico** (unidade de sentido da categoria predisposição docente) atrelado ou não ao conteúdo ministrado em aula é uma predisposição docente essencial na ascendência do conhecimento discente. E esta atitude mostra **flexibilidade** (unidade de sentido da categoria predisposição docente) em função de comprovar que o(a) professor(a) não está tão preso(a) ao plano de curso. Ele(a) admite a participação estudantil ainda que sua demanda não esteja no roteiro da aula. Quando a postura docente é muito rígida no sentido de não fugir do que estava planejado, o(a) estudante fica limitado(a) para se colocar, em especial quando seus interesses não convergem com a temática a ser estudada. Torna-se fundamental ao(a) preceptor(a) atinar que "a aprendizagem se dá na mente do(a) estudante, não na aula, que é mediação, *stricto sensu*" (Demo e Silva, 2020, p. 73).

**A liberdade para tomar iniciativas** (unidade de sentido da categoria predisposição docente) é fundamental ao protagonismo estudantil. Quando o(a) estudante se restringe a executar as tarefas propostas podemos caracterizá-lo(a) como responsável, participativo(a) e não protagonista. Todo(a) estudante protagonista é participativo(a), mas nem todo(a) estudante participativo(a) é protagonista. O protagonismo exige participação no sentido mais amplo da linguagem e até extrapola a essência do termo porque demanda liderança, controle. Para compreendermos corretamente buscamos sua etimologia. A palavra participar vem do latim *participare*, e de *participatio*, participação. Como verbo transitivo indireto significa tomar parte em; compartilhar, como verbo transitivo direto e bitransitivo assume o sentido de fazer saber; comunicar, informar. Santos (2007) afirma que:

Em suma, se alguém participa de alguma perfeição, dela participa segundo o seu modo de ser; isto é, na medida em que é capaz de participar, no grau que é capaz de receber. E o que marca esse grau, essa capacidade, é o próprio recipiente, o participante. Um exemplo permite esclarecer. Numa sala, onde é exposta uma conferência sobre determinado tema, os ouvintes **participarão** do mesmo na proporção da sua capacidade de participantes. Desse modo, a participação, como fato de receber, será proporcionada ao participante. O participado pode ser de maior grau de perfeição, mas a participação, por parte do participante, dependerá do grau deste (Santos, 2007, sp).

Assim, averiguamos limitação que ao nosso ver não combina com o protagonismo. Não temos uma visão do(a) estudante, como um depósito, no qual informações vão sendo registradas conforme sua capacidade de armazenamento. Julgamos que o protagonismo estudantil transforma a relação entre professores(as) e estudantes, rompendo com barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim provável ao(à) estudante ultrapassar o que foi participado com perfeição. A palavra aprender tem sua gênese no latim *ad*, “junto” na companhia de *prehendere*, carrega a ideia de “levar para junto de si”, alegoricamente “levar para junto da memória”. Certamente, no mundo globalizado, cogitando a saturação informativa e a infofixação, nossos(as) estudantes levam para si mais do que conseguimos oferecer. Destarte, nossas limitações como docentes não podem e não devem limitá-los(as). Aliás, esperamos que eles(as) “experimentem autêntica motivação intrínseca para aprender como autores(as)” (Demo; Silva, 2020, p. 72).

Na **categoria recursos didáticos** ponderamos ao refletir sobre uma tarefa pedagógica, a importância de considerar o necessário para seu êxito. Observando que as pessoas têm formas diferentes de aprender, os subsídios didáticos devem ser pensados de acordo com o perfil do público alvo. Acreditamos que alguns materiais podem otimizar a aprendizagem e protagonismo estudantil. A conceituação específica de cada disciplina é alvo docente e faz-se necessário ajustar o conteúdo ao contexto social da atualidade de maneira a levar os(as) discentes a encontrarem sentido no que estudam. Ou seja, a esfera conceitual precisa estar integrada com o enfoque social, articulada com o tempo presente de forma que a evolução científica seja experimentada pelo(a) discente em uma perspectiva vivencial. As ferramentas customizam os procedimentos e tornam os conceitos mais acessíveis através da diminuição de sua abstração. Isto possibilita a elevação do nível de letramento científico estudantil. Enfatizamos a relevância de instrumentos favoráveis a autonomia do(a) estudante. Detectamos que a variedade de recursos didáticos escolhidos (fontes de pesquisas variadas, projetos, textos, jogos e recursos digitais) se agregam com as estratégias didáticas e objetos de cognição.

Por quanto **pesquisa** (unidade de sentido da categoria recursos didáticos) e ciência caminham juntas, torna-se indispensável que os(as) estudantes saibam pesquisar. O primeiro quesito é a escolha de fontes confiáveis. Em seguida, selecionar informações as quais satisfaçam os questionamentos, elaborar considerações finais e referenciar os(as) autores(as) utilizados(as) no estudo. Caso seja uma investigação experimental, que registrem as análises iniciais, o levantamento das hipóteses, os testes, descarte ou confirmação devidamente justificados, o relato dos materiais, procedimentos e conclusões finais. A disponibilização de

fontes variadas é uma ferramenta que estimula a leitura e a comparação sobre a forma como o objeto de estudo foi apresentado por cada uma. O(a) estudante se habilita a ajustar a condição de detalhamento às suas necessidades. Apontamos a possibilidade de acesso a metacognição, visto que o mesmo tema apresentado de forma diversa permite a escolha discente sobre a mais se afinada com o seu jeito de aprender. Através da pesquisa o(a) estudante pode assimilar o que pretendemos ensinar, mas pode ir além. Nossa concepção sobre essa liberdade inerente ao recurso em questão reflete a fala de Rubem Alves (2004, p. 52), “Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar”.

Os **projetos** (unidade de sentido da categoria recursos didáticos) foram notificados como recurso que subvenciona o protagonismo estudantil. A pedagogia de projetos tem sido amplamente empregada no ensino de ciências com a intenção de provocar a curiosidade e criatividade estudantil. Geralmente, eles têm como atributo o esclarecimento sobre a aplicabilidade dos conceitos científicos porque conectam teoria e prática. Muitos possibilitam o trabalho em equipe privilegiando o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem por meio da troca entre os pares. Alguns(as) discentes não se adequam nas aulas convencionais, mas sobressaem nos projetos. Oportunidade que permite a sua participação ativa e demonstração de seus talentos. Para Miotto *et al.* (2022, p.154), “[...] em um cenário decorrente das transformações tecnológicas, percebe-se que cada vez mais surgem atividades centradas em projetos onde os estudantes obtêm a informação e a produção do conhecimento por meio da autonomia, autoria e aprendizagem colaborativa”.

A **utilização de textos** (unidade de sentido da categoria recursos didáticos) de divulgação científica, mencionada pelos(as) participantes, além de contribuir para a democratização da ciência incrementa as possibilidades de protagonismo estudantil. Os autores Valério e Bazzo (2006) se referem a cidadania científica e tecnologicamente esclarecida como aquela em que o(a) cidadão(ã) em posse da cultura científica encontra-se pronto para refletir, criticar e decidir sobre as questões da ciência. Assim, nas aulas da área de CNT, esses textos não representam uma opção, mas uma demanda social. Ao investir no melhoramento do letramento científico propiciamos o exercício pleno da cidadania e o protagonismo estudantil. Compactuamos com Moura (2012), ao compreender a abrangência da cidadania, seus significados e especificidades. Para ele, torna-se indispensável a incorporação do:

[...] direito à educação científica, o acesso à informação e às controvérsias produzidas pelos atores sociais no âmbito dos processos criativos científicos e de seus desdobramentos éticos, políticos e mercantis, como dimensões fundamentais aos processos de democratização da ciência. Acredita-se que a ciência cidadã abre possibilidades de realização de mediações científicas mais amplas e significativas para as diversas camadas sociais envolvidas, fundado sobretudo no bem-estar dos seres humanos (Moura, 2012, p. 20).

**Os jogos** (unidade de sentido da categoria recursos didáticos) estão entre os materiais proferidos pelos(as) participantes. Eles agradam todas as faixas etárias e tornam o ambiente de aprendizagem descontraído. Os(as) docentes utilizam jogos como mecanismos motivadores da participação estudantil em modelos de aulas diferenciadas. Isso se justifica porque os objetos de cognição são apresentados de forma aberta, gerando percepções singularizadas e o estudo ocorre interativamente. Diversos(as) autores(as) apontam o potencial dos jogos em acomodar-se ao perfil dos(as) jogadores(as), atendendo às suas particularidades. Ademais, eles proporcionam feedbacks imediatos, e sua intensidade de envolvimento e concentração unidos aos estímulos propostos permitem a (re)estruturação e formulação de conceitos de maneira peculiar (Prensky, 2012; Mattar, 2010). Outrossim, emprego de ferramentas com as quais os(as) discentes apresentam afinidade e a abordagem atrativa facilitam a aprendizado.

No tocante ao protagonismo estudantil, o atendimento às necessidades específicas de cada estudante é fundamental. Elencar recursos que nos conduzem para este destino fazem total diferença na práxis docente. Em seus estudos sobre a utilização de jogos educativos nas aulas, Borges *et al.* (2021, p.106) concluem que as possibilidades pedagógicas são promissoras e que “os jogos concedem ao aluno o papel de protagonista, a interatividade confere poder na tomada de decisões e personaliza a trajetória de ensino”.

**Recursos digitais** (unidade de sentido da categoria recursos didáticos) também são utilizados pelos(as) docentes com frequência. O fato de cada sala possuir seu próprio equipamento de multimídia acaba sendo um incentivo para que isso aconteça. A ilustração é sempre bem-vinda e torna o processo de ensino mais leve. Conforme já comentado o uso de tecnologias suscita a participação estudantil:

Para o desenvolvimento de um perfil protagonista, o(a) estudante necessita de estímulos, portanto, métodos que subsidiem maior participação devem prevalecer sobre aqueles que determinam a passividade. Com a expectativa que o(a) estudante aprenda a fazer escolhas e assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem, deve ocorrer o planejamento das aulas e se organizarem os ambientes educacionais (Azeredo; Jung, 2023, p. 4-5).

Nossa **terceira categoria** realça as **estratégias didáticas**. A distinção entre o conteúdo propriamente dito e a aprendizagem almejada deve ser constante na docência. A lucidez sobre convergências e divergências nesse quesito geram intencionalidade nas ações de planejamento das aulas desde sua concepção e organização até a avaliação (a priori) das atividades previstas e articulações necessárias dentro e fora do ambiente escolar. Algumas estratégias indicadas já haviam sido declaradas e expostas (debates sobre temas atuais, pesquisas, sala de aula invertida) quando discorremos sobre a prática docente.

A novidade é a **aprendizagem baseada em projetos** (ABP) (unidade de sentido da categoria estratégias didáticas). Esta prática segue uma linha construtivista e interdisciplinar, na qual a colaboração entre os(as) participantes é conduzida no decorrer da exploração de um problema que estabelece familiaridade com a realidade social. Isso provoca o aprofundamento da consciência e cuidado estudantil ao eleger ferramentas, métodos e teorias para estudar os diversos ângulos e soluções possíveis. Assim, o projeto sistematiza a aplicabilidade e contextualização dos conhecimentos científicos, compondo uma unidade curricular integrada. A figura do(a) professor(a) torna-se mais próxima e assume atitude de alicerçar e orientar os(as) estudantes, com os quais deve estabelecer parcerias. Segundo Graaff e Kolmos (2007): “O papel do professor não é apenas comunicar conhecimento, mas, em particular, atuar como iniciador, inspirador, construtor de quadros e consultor. O trabalho deve resultar em um produto ou produtos concretos, seja uma apresentação oral, um relatório escrito ou expressado em outras mídias ou ações” (Graaff; Kolmos, 2007, p.253).

A dinâmica da ABP oportuniza uma participação ativa dos(a) estudantes no processo de ensino-aprendizagem, admitindo que eles(as) supervisionem sua performance individual e contribuições ao trabalho coletivo. Ao(a) professor(a) proporciona a transição criteriosa e reflexiva na organização do planejamento. Promove uma modernização nos métodos sem desprezar os conhecimentos formais ou modelos tradicionais, que conforme exigência, são introduzidos no contexto. A logística de investigação engloba estratégias nas quais os objetivos e conteúdos envolvidos propiciam a consolidação de competências e hábitos de aprendizagem contínua, nem sempre são vivenciados em aulas convencionais (Markham *et al.*, 2008).

Ao perguntar aos(as) participantes sobre o que contribui para o protagonismo na escola, chegamos as seguintes categorias: cultura escolar, pedagógico, atividade do(a) estudante e apoio exógeno. Conferindo as possíveis ressonâncias com as RS, reparamos que apenas ocorrem na categoria atividade do(a) estudante com os elementos centrais (autonomia, participação, interesse - alinhamento entre necessidade de aprendizagem e desejo estudantil,

criatividade) e periféricos (liberdade). As demais categorias por resguardarem elementos que afetam o desenvolvimento do protagonismo, mas não se ligam diretamente aos predicados estudantis manifestaram certo afastamento em relação as RS. Os dados estão apresentados no Quadro 12.

Quadro 12- Ambiente escolar

AMBIENTE ESCOLAR				
Categorias (sentido comum)	Cultura escolar	Pedagógico	Atividade do(a) estudante	Apoio exógeno
Unidades de sentido	Comunidade escolar	Projetos realizados	Autonomia Estudantil	Família que apoia
	Professores promotores de práticas que contemplam o protagonismo.	Metodologias Ativas	Participação nas decisões e projetos realizados na escola	Sociedade participativa
	Equipe Comprometida		Liberdade para criar	
	Gestão democrática		Alinhamento entre necessidade de aprendizagem e desejo estudantil	
	Formação Continuada dos professores			

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em relação à **cultura escolar** (nossa **primeira categoria**) adotaremos a concepção interacionista elaborada por Barroso (2012) na qual o foco se encontra na “cultura de cada escola de modo específico (e como parte integrante de um sistema estruturado); é determinada pelos sujeitos que representam a instituição em suas relações interpessoais, educacionais e em seu espaço de atuação, mas subordinadas as fronteiras estabelecidas na esfera global da atividade escolar na sociedade”.

Torna-se imperativo a consideração dos fatores culturais no ambiente da escola em face a objetivação de uma educação integral. De acordo com Paula e Silva (2001), a ótica sociológica inclui coeficientes como hierarquia, autoridade e participação entre os componentes da cultura escolar. Nesse tripé, a última alcança destaque no contexto de nossa investigação na qual visamos a práxis docente, que pode ser influenciada pela comunidade e gestão escolar. A textura das dependências e embates constantes frisam permutas cujas conformações e resistências afetam a legitimação de práticas educativas e consequentemente da participação estudantil.

Acataremos o parecer de Falsarella (2018) ao tomarmos o conceito de território escolar em vez de comunidade escolar (unidade de sentido da categoria cultura escolar). Para ela, essa atitude:

[...] possibilita ver a educação inter-relacionada a seu contexto, sua cultura e sua dinâmica de funcionamento. O termo território, originário da geografia, não mais se restringe à perspectiva de divisão espacial ou área, mas é compreendido como espaço vivido, ou seja, espaço físico acrescido das disposições e funções dos objetos, das relações sociais, da cultura e das dimensões simbólicas que tem para seus habitantes (Falsarella, 2018, p. 630).

Nossa intenção é romper com a insuficiência geográfica inerente ao termo **comunidade escolar** (unidade de sentido da categoria cultura escolar), conforme sinalizam Pereira (1967), Teixeira (1998) e Mercado (1986), sem que haja prejuízo do sentido colocado pelos(as) participantes. A comunidade escolar, por assim dizer, é incorporada pelas pessoas as quais direta ou indiretamente se interessam pelo funcionamento e estrutura da instituição, ou seja, professores(as), estudantes, funcionários(as), gestores(as), pais(mães), responsáveis e demais membros da sociedade que se enquadrem em nossa descrição. Não importando o local de sua residência ou sua situação econômica, social e cultural. Subtendemos que a escola é uma instituição sociopolítica-cultural a qual recebe interferências das políticas públicas de educação, mas também da diversidade de pessoas que interagem no seu espaço causando impactos. A comunidade da escola estadual “Juventude Brilhante” contribui para o desenvolvimento do protagonismo estudantil conforme colocado pelos(as) participantes.

**Os(as) professores(as)** (unidade de sentido da categoria cultura escolar) também foram indicados como sujeitos que tributam o protagonismo, e de fato, eles(as) têm papel decisivo ao criar ambientes que promovem a aprendizagem autônoma. Em oposição ao que se subentende, o(a) estudante protagonista não renuncia a mentoria docente. Demo e Silva (2020) afirmam que o protagonismo estudantil não isenta, diminui ou esquematiza um modelo docente. Ao contrário disso,

[...] Valoriza-os em sua função mediadora superlativamente, como orientadores e avaliadores, além de parceiros. A atual posição instrucionista, na qual docente se arvora o causador da aprendizagem do estudante é alucinada. [...] Papel docente é cuidar da autoria do estudante, tal qual os pais cuidam que o filho se torne autônomo, com o tempo. Trata-se de um estilo de cuidado que não sufoca o estudante como vítima de cuidado, mas arma cenários libertadores, nos quais a autoria pode emergir e vingar (Demo; Silva 2020, p. 73).

No entanto, a SEE/MG tem disponibilizado planos de curso prontos e plataformas como “Se liga na educação”, na qual está incluso o material de apoio pedagógico para aprendizagens (MAPA), e “estudo play” com material preparatório para o ENEM. Como já comentamos as tecnologias disponíveis podem e devem ser empregadas, a falha está na pressão para que o(a) professor(a) obrigatoriamente faça uso desse material. Entendemos que a secretaria cumpre a função de colaboração ao providenciar este recurso e comete um erro ao desprezar a capacidade docente para elaborar seus próprios materiais. A docência fica reduzida ao cumprimento de planejamentos genéricos cuja captação das individualidades locais e pessoais são esquecidas. A interrogação que fica é a seguinte: até que ponto um(a) professor(a) executor(a) tem oportunidade para formar um(a) estudante protagonista? Volkweiss *et al.* (2019) testificam que:

De fato, um professor sem autonomia para a elaboração de materiais e textos próprios, preocupado apenas com o cumprimento de exigências legais, não demonstrando e tampouco incentivando o espírito crítico de seus estudantes, provavelmente encara os alunos como indivíduos passivos frente à sua aprendizagem, não estimulando assim a formação e desenvolvimento de alunos protagonistas (Volkweiss *et al.*, 2019, p.3).

**O comprometimento da equipe da escola** (unidade de sentido da categoria cultura escolar) com o processo de aprendizagem discente foi um fator colocado pelos(as) participantes como fundamental na implementação do protagonismo. Ao compreendê-lo como um objetivo comum a todos(as) da comunidade escolar, percebemos que quando cada um(a) assume sua responsabilidade, a jornada torna-se mais leve. A priori, faz-se necessário distinguir quem faz parte da equipe da escola. Em nosso ponto de vista, ela é composta pela soma de várias equipes. A saber, equipe gestora (diretor, vice-diretor e vice-diretora), equipe pedagógica (supervisoras, orientadoras, professoras e professores), equipe coadjuvante (secretaria, financeiro, auxiliares de serviços gerais, bibliotecária), equipe discente, formam uma engrenagem que faz a diferença nos resultados estudantis.

Destacamos que o protagonismo extrapola bastante o espaço da sala de aula, e requer um plano que seja ponte entre a escola e a sociedade de forma geral. Se a equipe adota como uma das suas funções o trabalho pedagógico junto aos(as) professores(as), poderá beneficiar a atuação do corpo docente, e melhorar a qualidade do ensino (Pieri e Tancredi, 2007). Embora a escola tenha que lidar com as influências do sistema que pertence, as organizações internas são primordiais para alcançar certos destinos. Segundo Libâneo (2001), “[...] a escola tem

uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente” (Libâneo, 2001, p.85).

A **gestão democrática** (unidade de sentido da categoria cultura escolar) foi destacada como ponto favorável ao protagonismo estudantil. Infelizmente, nossas vivências e pesquisas nos conduzem a inferir que nas escolas públicas brasileiras não existe gestão escolar que possa ser assim qualificada. E isso não se justifica pelo fato dos(as) gestores(as) centralizarem o poder em suas mãos. Conforme explica Apple (2000), a gestão democrática está inclusa na política educacional, sendo assim uma imposição e não uma conquista das bases para as secretarias estaduais. A gestão democrática, nesse sentido, se rende ao controle severo por estar ligada a reprodução do capital, aos novos processos de (re)estruturação produtiva e à ideologia neoliberal.

Assim, a gestão democrática representa uma modificação tática impondo um domínio ainda mais profundo que acontece com a definição de currículos nacionais e avaliações periódicas. Por meio dessas medidas, o(a) primeiro(a) a ser monitorado(a) é o(a) próprio(a) gestor(a) sofrendo cobranças constantes em relação ao cumprimento de metas e implantação das políticas propostas. Gorur (2018) denuncia que a atenção se volta para os indicadores numéricos do desempenho discente, e consequentemente docente e institucional, os quais por diversos motivos são imprecisos para delinear o conhecimento efetivado.

A palavra democrática que aparece acompanhando a gestão se deve por motivos bastante específicos. Entre eles, o fato do cargo de diretor(a) escolar ser assumido mediante eleição com a participação da comunidade escolar. Assim, a escola pode escolher quem vai receber a pressão das instâncias superiores de forma direta. Seguindo-se a isso, ocorre a constituição do colegiado escolar com representantes dos pais e mães, estudantes, professores(as), servidores(as) e o gestor(a); a organização de grêmios estudantis; e fomento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola.

Embora nos pareça correto, a gerência do estado se sobrepõe à liberdade que esperamos. A gestão democrática está subordinada a gestão da educação que acontece nos sistemas de ensino (municipal, estadual, federal). Sander (2007) esclarece que a segunda regulamenta a primeira com o estabelecimento de políticas, planos, projetos pedagógicos, fiscalização do processo de execução, avaliação permanente de resultados e liberação de recursos financeiros.

Vargas e Junquilho (2013) alegam que a gestão democrática fixa padrões às escolas públicas, por causa dos problemas inerentes às relações societárias na comunidade escolar. Como as decisões expressam complexidade devido ao conflito de interesses, as medidas citadas visam a descentralização do poder. Entre as funções do(a) diretor(a) escolar destacamos o gerenciamento de oposições e a promoção da participação da comunidade escolar no cotidiano institucional, visando sempre o bem-estar coletivo. Entendemos com isso que uma gestão democrática não depende unicamente da postura do(a) diretor(a), pois essa foi formatada previamente.

**A formação continuada dos(as) professores(as)** é o último item da categoria cultura escolar. Entre os(as) participantes da pesquisa, 50% possuem especialização, 25% mestrado e 25% não fizeram pós-graduação ou ainda não terminaram. A área da pós-graduação de maior grau cursada por 37,5% dos docentes foi a educação; 12,5% educação com ênfase no ensino de Ciências; 12,5% educação com outras ênfases; 12,5% outra área diferente da educação. Metade dos(as) docentes afirmam já ter participado de formação continuada sobre o protagonismo dos(as) estudantes nos últimos dois anos. No universo dos(as) que já estudaram sobre o protagonismo 50% utilizam seus conhecimentos eventualmente e 50% quase sempre.

Notamos que eles(as) reconhecem seus estudos como um meio de desenvolvimento profissional. Santos e Sá (2021 p. 3) afirmam ser esse um interessante percurso [...] “para os professores adquirirem novos conhecimentos teóricos e práticos, a fim de aprimorar as suas práticas pedagógicas e desenvolver um processo de ensino aprendizagem de qualidade”.

Monteiro *et al.* (2021, p. 651) reconhecem que “[...] a formação de professores é elemento fundante para a contribuição da transformação docente, não somente no que diz respeito à aquisição de conhecimentos para exercer o ofício, mas especialmente para a promoção de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas”.

Concordamos com Silva (2024), que realça a importância da formação continuada visar a valorização e participação docente. Nesse viés, torna-se imprescindível considerar suas necessidades práticas e demandas específicas. Não basta oferecer cursos padronizados em plataformas digitais, a logística deve ser pensada considerando que os(a) professores(as) têm vida fora da escola. Atualmente, observamos que a SEE/MG não libera professores(as) do cumprimento das horas extraclasse (tempo que deve ser destinado ao aprimoramento profissional e planejamento pedagógico), para estudos de pós-graduação, exceto para os cursos disponibilizados pela própria secretaria. Aqui verificamos a redundância do controle ideológico e o acúmulo de tarefas burocráticas que dificultam sobremaneira a formação continuada.

O plano de carreira docente não prevê reconhecimento imediato para o(a) professor(a) que dedica seu tempo e recursos próprios na busca de melhorar suas práticas. Além de concluir o curso e estar com o diploma em mãos existem outras exigências relativas ao aumento salarial. Vejamos a regra geral, disponível no portal do servidor de MG, para que a promoção aconteça:

**Regra Geral:** Encontrar-se em efetivo exercício; Ter cumprido o interstício de cinco anos de efetivo exercício no mesmo grau; Ter cinco avaliações periódicas de desempenho individual satisfatórias desde a sua promoção anterior; Comprovar a escolaridade mínima exigida para o nível ao qual pretende ser promovido; A legislação prevê a comprovação de "participação e aprovação em atividades de formação e aperfeiçoamento", porém a aplicação desse critério está suspensa até 2014, por determinação da Resolução SEPLAG nº 42/2013.

**Primeira promoção:** A contagem do interstício de 5 anos se inicia após a conclusão do período de estágio probatório (ou seja, considerando-se a soma dos 1095 dias de efetivo exercício do estágio probatório com o interstício de 5 anos no mesmo nível, o servidor deve completar 8 anos de efetivo exercício para obter a primeira promoção na carreira (Minas Gerais, 2013, sp).

O(a) professor(a) terá uma promoção a cada cinco anos. Destarte, o(a) docente que inicia sua carreira no estado de MG, caso tenha pós-graduação, receberá por ela após 8 anos de efetivo exercício. Ou seja, o plano de carreira não incentiva a formação continuada. Em contrapartida, Farina e Benvenutti (2024, p. 44) afirmam que “ao sentirem-se apoiados e reconhecidos pelo sistema, os educadores tendem a se dedicar ainda mais à sua prática docente, buscando constantemente o aperfeiçoamento e a inovação em suas metodologias de ensino”.

Nossa **segunda categoria** foca o **pedagógico**. De antemão, queremos retratar a escola como um espaço social, de integração emocional e cognitiva, onde a ação-reflexão-ação pedagógica transforma vidas. A construção do conhecimento promove o desenvolvimento educacional humanizado de sujeitos históricos e a materialização da sua cultura. O(a) docente assume o papel de acolher as diferenças que constituem os sujeitos e mediar práticas de aprendizagem. O reconhecimento do grande valor da cumplicidade estudantil neste processo, estabiliza práxis fundadas em relações de igualdade e diálogo. O pensamento crítico é inseparável da docência que mira o protagonismo estudantil. Segundo Freire (2020, p.42-43) “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Dentro dessa categoria as unidades de sentido citadas foram **projetos e metodologias ativas**. Ambas foram trazidas quando discutimos sobre a práxis docente dentro da categoria estratégia didática. Este fato foi recorrente ao mencionarem os subsídios utilizados no desenvolvimento do protagonismo, dentro da categoria recursos didáticos, apareceram os projetos; na categoria estratégia didática novamente as metodologias ativas. Essas repetições revelam o peso das unidades de sentido (projetos e metodologias ativas) e da categoria estratégia didática nas RS dos(as) participantes e também no desenvolvimento do(a) protagonismo estudantil. Como já dialogamos sobre um e outro passaremos adiante.

Nossa **terceira categoria** é a **atividade do(a) estudante**. O(a) discente que desenvolve seu protagonismo é sempre ativo(a). A palavra atividade vem do latim *activitas*, de *actus*, “algo feito”, de *agere*, “fazer, agir”. Pode ser entendida como a qualidade do que é ativo ou a capacidade de exercer ação. No entanto, Leontiev (1983), distingue atividade e ação com base em sua compatibilidade com os propósitos, de forma que, em sua concepção, atividade são movimentos em que objeto e objetivo são concordantes. Ainda assim, o autor institui equivalência entre ambas, ao afirmar que assim como o conceito de propósito se liga ao de atividade, o conceito de objetivo se relaciona com o de ação. Sposito, Almeida e Tarábola (2020, p.5) explicam que:

Se, na atividade, objeto e objetivo (motivo e fim) coincidem, na ação, o objeto é sempre um “alvo direto reconhecido”, o qual a suscitará. Contudo, apesar de distintas em sua relação com os motivos, atividade e ação possuem uma ligação particular, dinâmica, de forma que uma atividade pode vir a se tornar uma ação e vice-versa (Sposito; Almeida; Tarábola, 2020, p.5).

Ao refletirmos sobre isso relacionamos a atividade como algo do tempo presente, a ação constrói um elo entre presente e futuro. Por exemplo, um(a) estudante realiza atividades sobre as leis de newton para compreendê-las, e mantém uma rotina diária de estudos (ação) porque almeja ser aprovado em um vestibular. No contexto do protagonismo estudantil é primordial que docentes e discentes tenham seus motivos e finalidades bem definidos.

Entre as unidades de sentido temos autonomia estudantil, participação nas decisões e projetos realizados na escola, liberdade para criar, alinhamento entre necessidade de aprendizagem e desejo estudantil. As unidades de sentido representam atividades cujos objetos e objetivos são respectivamente concordantes (autonomia, participação, liberdade/criatividade e interesse); a continuidade delas as transformariam em ações que visam o protagonismo.

A **autonomia estudantil** se mostra pela habilidade de coordenar sozinho(a) seus estudos, sem absoluta subordinação ao(a) professor(a). Isso inclui a gestão do tempo, recursos e a escolha de estratégias que se ajustem as suas características pessoais. Frequentemente ocorre confusão na interpretação do conceito de autonomia no mundo escolar. Um trajeto profícuo para essa análise se firma no traço correlato da juventude em suas interações nos diferentes espaços. Sposito, Almeida e Tarábola (2020) discriminam os termos autonomia e independência em ambientes escolares.

A busca pela autonomia significa a possibilidade de realizar escolhas e orientar a ação a partir do escrutínio dos indivíduos, enquanto a independência, por sua vez, incide sobre a possibilidade de obter recursos próprios que eliminem a dependência em relação ao outro. Essa dissociação contemporânea ilumina as práticas e experiências dos e das adolescentes, voltadassobretudo para a busca da autonomia, sem necessariamente conquistar a independência (Sposito; Almeida; Tarábola, 2020, p.314).

Demo e Silva (2020) definem a sucessão transformadora e sociocultural que permite a emancipação das pessoas como não sendo o ato meramente de desenlaçar, faz-se necessário, paulatinamente, desenlaçar. Pais e mães agem desse modo, bem como os(as) professores(as). Há perigos, mas são essenciais, além de didáticos, estudantes podem falhar e corrigir. Portanto, não podemos compreender a autonomia como independência.

A **participação nas decisões e projetos realizados na escola** foi indicada pelos(as) participantes como atividade importante no desenvolvimento do protagonismo estudantil. Em relação as decisões, a participação geralmente ocorre por meio do colegiado, assim os(as) representantes eleitos(as) pelos(as) estudantes (dois ou duas titulares, maiores de 14 anos, em um universo de aproximadamente mil e duzentos estudantes) exercem sua deliberação em assuntos diversos referentes ao cotidiano escolar. Os(as) estudantes menores de 14 anos são representados(as) pelo seguimento de pais e mães. Ainda temos os(as) representantes de classe [um(a) estudante titular e um(a) estudante suplente) que atuam na defesa dos interesses da turma e no auxílio aos docentes em suas práticas. Esses estudantes também escolhidos pelos(as) colegas fazem a ponte entre cada sala de aula e a equipe gestora, juntamente com o(a) professor(a) representante que é eleito(a) pela orientação pedagógica.

Quanto aos projetos, a participação é muito significativa. Alguns(as) estudantes realizam da melhor forma possível, outros(as) apenas para cumprir a tabela e conseguirem a nota. Leão e Santos (2018) alertam sobre uma crise de participação estudantil nas atividades sociais da escola, e advertem para o surgimento de recentes práticas participativas, que

ajustam à cultura escolar e às vivencias juvenis no tempo presente, caracterizadas pela pluralidade de pertencimento a diferentes ambientes sociais de coletivização, cultivo da civilidade e processos de subjetivação.

Neste sentido Rossana Reguillo (2017) reflete sobre os fenômenos de participação política dos(as) jovens tomando como posições distintas “tomar parte” e “ser parte”. Em suas pesquisas os(as) estudantes relatam o desejo de “ser parte” de algo. A autora destaca a relevância da importância da escuta e inclusão dos anseios estudantis em projetos sociais saudáveis como meio de prevenir a violência. Afirmamos que a escola é lugar propício para acolher a juventude, e promover sua intensa participação.

A **liberdade para criar**, consta como unidade de sentido, por ser elemento integrante do protagonismo estudantil. Ao discorrermos sobre as contribuições do protagonismo para a formação e desenvolvimento do(a) estudante, a criatividade foi citada dentro da categoria desenvolvimento pessoal. Todavia, o substantivo liberdade que agora a escolta, carrega um sentido precioso para o tipo de educação à qual aspiramos. A gênese da pedagogia freiriana nos convida considerar a liberdade dos(as) educandos(as), pois ela conduz o homem e a mulher a cogitarem sua capacidade ontológica, de ser sujeito.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-critica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (Freire, 2020, p.46).

Silva e Cataldo (2018, p.161), em suas análises sobre a obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire retratam, na “educação bancária”, a figura de um(a) estudante apático(a), completamente subordinado(a) ao(a) professor(a) sabedor(a) e dotado(a) de um pseudopoder. Assim, exibem que a libertação nos processos de ensino-aprendizagem é possível com a transformação nas concepções docente [opressor(a)] e na postura discente [oprimido(a)] em não oprimir. Eles declararam a necessidade de ocorrer uma autolibertação do(a) estudante, enquanto sujeito analítico de suas ideias e atitudes, e a construção de um ambiente libertador favorável para ambos [opressores(as) e oprimidos(as)]. Todavia, atualmente, a política educacional brasileira nos leva a perceber docentes e discentes como oprimidos(as) em um sistema opressor. Torna-se imprescindível a ação de ambos(as) em busca de liberdade para ensinar e aprender mutuamente.

Segundo Dewey (1916), o centro da requisição por liberdade é o imperativo das qualidades capazes de preparar um indivíduo a consumar sua parcela exclusiva própria a uma dimensão grupal, e a participar das suas atividades de forma que a diretriz social deve ser elemento de sua própria conduta mental e não ordinário princípio ditatorial de suas ações.

**O alinhamento entre necessidade de aprendizagem e desejo estudantil** (unidade de sentido da categoria atividade do estudante) é um aspecto que revigora a relação professor(a)/estudante e nutri o processo de ensino-aprendizagem. Quando a vontade de aprender é despertada, o(a) estudante toma gosto pelo estudo, as chances do protagonismo ser desenvolvido são grandes. Assistir as aulas deixa de ser uma tarefa árdua porque aprender faz parte de suas motivações pessoais. Para Moraes e Varela (2007), a melhor maneira de motivar os(as) discentes está em tonificar a motivação intrínseca. Segundo as autoras, “a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação”.

Na última categoria enquadrados o **apoio exógeno**, por compreender que a escola não é autossuficiente porque a aprendizagem envolve fatores externos. Como unidades de sentido os(as) participantes citaram a sociedade participativa e a família como apoios. Ambas essenciais no contexto da nossa investigação e da efetivação da educação de qualidade.

A educação é, portanto, um processo social que se enquadra numa certa concepção de mundo, concepção esta que estabelece os fins a serem atingidos pelo processo educativo em concordância com as ideias dominantes numa dada sociedade [...]. Partimos do pressuposto de que a educação exerce forte influência nas transformações da sociedade. A nosso ver, a educação reforça a capacidade crítica do indivíduo e atesta o grau de desenvolvimento de uma sociedade. Quanto mais desenvolvida ela for, mais facilmente se compreenderá o papel da educação. Também é lícito referir que, em virtude de uma maior capacidade de análise que os seus cidadãos têm, maior será a transmissão do conhecimento, maior o nível do debate e da consciência com os deveres e as responsabilidades na defesa e na promoção dos direitos humanos e sociais (Dias; Pinto, 2019, p. 449-450).

**A parceria com a família** (unidade de sentido da categoria apoio exógeno) é elementar na busca de alternativas que favoreçam a aprendizagem e o protagonismo estudantil. Embasados no pressuposto que a educação é uma sequência sucessiva reproduzida inicialmente na família e depois na escola como ambientes sociais, torna-se significativa a aproximação e estabelecimento de vínculos das famílias no ambiente escolar. A participação do núcleo familiar na vida da escola é muito bem-vinda. Santana *et al.* (2022) informam que:

A influência da educação familiar e de outras instituições sociais é forte e determinante nos comportamentos individuais e coletivos dos alunos e tem afetado significativamente o desenvolvimento pedagógico dentro e fora da sala de aula [...]. Considerando que o ser humano aprende o tempo todo através das relações sociais, a função social da família é essencial, pois é ela que transmite às suas crianças e adolescentes, os conhecimentos informais e valores baseados nos princípios éticos, estéticos, morais, culturais, sociais e religiosos (Santana *et al.*, 2022, p.7,8)

A queixa docente apurada por vários(as) pesquisadores(as) (Paro, 2007; Gomide, 2009; Paula, Naves, 2010; Colli, Luna, 2019) é que a família tem abdicado de suas incumbências educativas. Contudo, o papel dos(as) responsáveis não é apenas matricular os(as) filhos(as) na escola e mantê-los(as) nela. Acompanhar o desenvolvimento acadêmico é função da família e requer a dedicação de tempo na escola e em casa para auxiliar os(as) estudantes no desempenho das atividades com zelo.

Mapp e Kuttner (2013) enunciam que as famílias encaram suas próprias adversidades, morfológicas e culturais, e isso impede sua presença e parceria com os(as) docentes. Essas adversidades se comunicam com o desprovimento de acesso ao capital social e cultural muitas vezes entendidos como pré-requisito para ingressar e coparticipar no contexto escolar. Ainda ocorrem inibições advindas de vivências individuais negativas em relação ao colegial, que causam receios, ou sentimento de rejeição em relação ao seu comparecimento e envolvimento com o sistema educacional.

De Paula e Naves (2010) denunciam que exigências abundantes e novas demandas sociais transmitiram para a escola obrigações anteriormente de encargo das famílias, constrangendo os(as) professores(as) a si apropriarem de diferentes e novos papéis. Por isso, atualmente, têm acontecido grandes investimentos das equipes gestora e pedagógica para suscitar o envolvimento da família nos projetos educacionais no que tange o compartilhamento de objetivos e responsabilidades pelo desenvolvimento estudantil. A instituição de uma aliança eficaz entre escola e família traz consigo grandes obstáculos devido ao caráter complexo da atuação de ambas, requerendo flexibilidade e empenho para resolver os entraves com maestria. Jungles (2022) revela em suas pesquisas algumas das dificuldades enfrentadas nesse processo: 1- déficits na formação docente para o desenvolvimento de um trabalho em parceria, 2- características das famílias na atualidade, 3- mudanças demográficas, econômicas e sociais.

A educação de um(a) estudante protagonista seguramente pode ser facilitada com a participação da família. O apoio dos(as) responsáveis, não apenas estando presentes na escola, mas motivando-os(as) em casa e investindo recursos próprios para que os projetos pessoais de

cada discente possam ser realizados vem agregar com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Embora seja difícil contar com as famílias no cotidiano escolar compreendemos ser esse um caminho fértil para o protagonismo estudantil.

De modo análogo, destacamos a importância da **participação da sociedade na escola** (unidade de sentido da categoria apoio exógeno), conforme colocado pelos(as) participantes da pesquisa. Ambas mantêm uma relação de dependência, visto que os sujeitos que frequentam a escola são atores sociais em outros espaços. E, assim como a escola, sofrem os impactos da economia, ciência, política, cultura, etc.

A educação é, desde a sua gênese, objetivos e funções, um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma determinada sociedade. O ato de educar é um processo constante na história de todas as sociedades, não é o mesmo em todos os tempos e lugares, e é, em sua essência, um processo social. Além disso, educação e sociedade se correlacionam porque a primeira exerce forte influência nas transformações ocorridas no âmago da segunda (Dias; Pinto, 2019, p.449).

Gohn (2011) assegura que a presença dos movimentos sociais no espaço escolar promove aprendizagens de diversas ordens conforme a atuação de cada grupo. Esses conhecimentos podem ser de natureza prática (saber fazer, compreender como funciona, etc), política (conhecer quais são seus direitos e deveres como cidadão), cultural (conhecer os elementos identitários de um grupo e compreender como se estabelecem), reflexiva (pensar suas práticas, geradora de saberes) e ética (a partir do convívio ou observação do outro, centrada em valores como coletividade e solidariedade), entre outras.

O protagonismo requer a participação dos(as) jovens na esfera social, uma boa forma dessa participação iniciar é dentro da escola. A atuação da sociedade na educação pode despertar o interesse juvenil em alguma área específica ou mesmo ser a ponte para sua intervenção em meios externos.

Alguns aspectos específicos da instituição pesquisada merecem destaque diante de nossas colocações. Na categoria cultura escolar notamos forte traço de resistência docente em relação à formação continuada. Mesmo não dispondo do merecido reajuste salarial, os(as) professores(as) têm buscado se capacitar diuturnamente. O mesmo ocorre com a gestão democrática que se esforça ao máximo para auxiliar e incentivar a docência que inspira a autonomia estudantil, embora esteja submersa em um emaranhado burocrático desentoadante do cotidiano escolar.

Além disso, muito nos surpreendeu o fato dos(as) participantes não citarem como ponto favorável para o desenvolvimento do protagonismo na escola sua estrutura física e os

equipamentos dos quais dispõe. Assimilamos que em seus pontos de vista as pessoas sobressaem aos objetos e recursos materiais. Inferimos, ainda, uma ideia de vocação, no sentido de se doar, realizar a tarefa com seus próprios recursos, sem contar com o que o governo oferece por não querer uma parceria ou por não confiar nela. Ocorre-nos também que essa ausência pode se relacionar a um mero esquecimento ou nivelamento de prioridades.

Ao se posicionarem sobre o papel do(a) professor(a) da área de CNT no desenvolvimento do protagonismo estudantil, os(as) participantes nos guiaram as categorias inspiração, coordenação e intercessão. Constatamos que na construção das RS a maioria das palavras nos reportaram aos(as) estudantes, tal motivo justifica o distanciamento das categorias vigentes em relação aos seus componentes. Identificamos uma ínfima relação com os elementos do terceiro quadrante (proatividade e atitude). Ambos mais próximos do núcleo central. Veja a sistematização dos dados no Quadro 13.

Quadro 13- Papel do professor

PAPEL DO PROFESSOR			
Categorias (sentido comum)	INSPIRAÇÃO	COORDENAÇÃO	INTERCESSÃO
Unidades de sentido	Permear discussões e aprofundamentos	Orientador	Mediator
	Problematizador	Articulador	Facilitador
	Questionador	Entender e perceber possibilidades	
	Instigador		

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A **primeira categoria**, intitulada **inspiração**, é organizada com as palavras e expressões: instigador, questionador, problematizador, permear discussões e aprofundamentos. Todas elas nos dirigem para o desejo docente de ter estudantes mais motivados com a construção do próprio conhecimento. Santos (1963), ao questionar a aspiração explica que a ação do espírito humano ao encaminhar-se em princípios dignos, como por exemplo a liberdade e a justiça, a convertem em inspiração. Por conseguinte, na inspiração, a imaginação fundadora busca formas culturais inéditas e libertadoras, em todos os aspectos apreciáveis. Para ele, existe na inspiração eventualidades aparentes, que insinuam intenções, todavia seguem ora fluindo, ora regressando. A inspiração é o berço das idealizações.

A docência se compatibiliza com a inspiração. No nosso ponto de vista, o(a) professor(a) inspirador(a) é aquele(a) que serve de referência aos(as) estudantes. Ele(a) aponta

caminhos sem restringir a criatividade, provoca reflexões sobre a vida, a ciência e as formas de enxergar o mundo. Sua práxis é fonte de motivação discente e assim, consegue estimular a realização de sonhos por meio de suas palavras e gestos. Ou seja, desperta neles(as) o anseio de ser cada dia melhor. O(a) professor(a) inspirador(a) é protagonista.

A inspiração causa polêmica entre os(as) escritores(as), alguns(as) a consideram primordial outros(as) acham que ela nem existe. A poetisa mineira Adélia Prado (1991), em seu poema “A Formalística”, critica os protocolos prescritivos e teorizações meramente racionais que tentam trazer uma receita infalível de escrita. Para ela, a vivência é a matéria-prima da obra. E os arquétipos são menosprezíveis. No nosso caso transferimos pensamento análogo para a docência. Assim como na redação, o magistério acrescido de inspiração é vivificado.

Imaginem todos(as) os(as) professores(as) seguindo sempre o mesmo molde, uma única atitude para todos(as) os(as) estudantes que enfrentem determinada dificuldade. Não importa se em uma aldeia indígena ou em uma metrópole; nem se está cansado(a) ou com fome; nem se tem auxílio em casa ou apenas na escola; nem se dentro de si trás o forte desejo de aprender ou se apenas o faz por obrigação. A regra atropelando a inspiração e fechando os olhos para as circunstâncias. Talvez esse seja o motivo da educação enfrentar tantos problemas.

**Professor(a) instigador(a)** é uma unidade de sentido da categoria inspiração. Ele(a) estimula o(a) estudante a seguir em frente, mesmo com os obstáculos. O(a) docente que assume o compromisso de instigar o(a) estudante em suas buscas decerto almeja o protagonismo. Machado (2011, p.6) afirma que ele(a) dispõe de “[...] uma abordagem metodológica que provoca o aluno a sair de uma inércia cognitiva, já que este passa de uma posição passiva para uma ativa; a tornar-se motivado a aprender a aprender, a fazer suas próprias redes de conhecimento; sua própria leitura de mundo, como propunha Paulo Freire”.

A autora supracitada coloca como condição para o êxito da abordagem provocativa a necessidade de uma comunicação aprazível entre professor(a) e estudante, como também a alteração da perspectiva que um(a) tem do(a) outro(a); pois desta forma o diálogo transcorrerá em um clima de confiança, isso favorece a evolução do pensamento autônomo no processo de aprendizagem, já que aceitação do(a) outro(a) é indeclinável.

**O(a) professor(a) problematizador(a)** também está inserido(a) dentro da categoria inspiração. Vivemos em um universo imerso em abundantes problemáticas. O(a) docente que se dispõe problematizar em seu componente curricular oportuniza ao(a) estudante a descoberta de variadas soluções para os problemas cotidianos os quais se contrastam com os

saberes escolares. Por meio da problematização, a autonomia intelectual é estimulada e o protagonismo estudantil pode se desenvolver.

Borges *et al.* (2020), ancorados(as) em estudos sobre a obra de Jerome Bruner, destaca a importância de o conteúdo ser apresentado a partir da compreensão de como os(as) estudantes entendem o mundo. Ele recomenda uma forma de exposição dos conteúdos que considere o estágio de desenvolvimento cognitivo e até o jeito como cada discente se relaciona com o tópico ministrado. Matutar sobre o entrosamento discente/conteúdo torna-se substancial para o(a) professor(a) cuja pretensão é problematizar a matéria, porque algo que caracteriza um problema para uma pessoa pode não ser para outra, melhor dizendo, o problema é relativo ao sujeito.

Na proposta de Bruner (2001), o aprendiz é contemplado como um sujeito capaz de produzir além do que lhe é apresentado. A influência dos aspectos culturais, sociais, individuais e até mesmo da linguagem no processo de ensino são destaques na obra deste autor. Nesta visão, a aprendizagem e o pensamento estão sempre situados em um contexto cultural e dependem da utilização de recursos culturais. Nota-se também um anseio de contribuir para que a escola e seus métodos acompanhem os avanços tecnológicos e tenha êxito em seus propósitos (Borges *et al.*, 2020, p.19).

Nesta perspectiva, o enfoque representativo deve cativar a mente do indivíduo que está aprendendo e sua relação com o mundo, porquanto o ato de aprender abrange a esperança de aplicabilidade do que foi aprendido. O autor debate o valor dos ensinamentos dizendo que: “[...] somos a única espécie que ensina de forma significativa, através de códigos e tradições culturais necessariamente comunicativas” (Bruner, 2001, p. 39).

O ato de aprender envolve curiosidade, participação, construção e descoberta. Em seus princípios, Bruner privilegia o protagonismo estudantil na construção do conhecimento. Ele teve a empatia de entender que: “Conhecemos o mundo de maneiras diferentes, a partir de posicionamentos diferentes, e cada uma dessas maneiras na qual o conhecemos produz estruturas ou representações, ou, de fato, realidades diferentes” (Brunner, 1992, p. 115) as quais intervêm na aprendizagem.

**O(a) professor(a) questionador(a)**, constitui uma unidade de sentido da categoria inspiração. Para Pozo (1998), ele(a) se identifica por induzir os(as) estudantes a pensar sobre situações que ocorrem no cotidiano, contextualizando o processo de ensino que parte de questões autênticas interligando teoria e vivências. Dessa forma, o ponto chave é a utilidade dos saberes na busca de repostas. Essa abordagem crítico-social (Mizukami, 1986) carrega

uma tendência para formar o(a) cidadão(ã), que embasado(a) em importantes aspectos, esteja pronto(a) a examinar padrões globais e recorrer quando necessário.

Córdula (2013) afirma que esta abordagem educativa expande as faculdades humanas, porque gradua um sujeito argumentador e transformador de suas condutas e, portanto, do seu entorno. Paulo Freire também almejou uma práxis voltada para a formação do(a) cidadão(ã) crítico(a) de si mesmo(a) e da sociedade, revolucionário(a) e pronto(a) para fazer valer seus direitos e romper com paradigmas negativos (Freire, 2020).

Autores como Nóvoa (2005), Gengnagel e Psinato (2012) denominam esse(a) docente questionador(a) de professor(a)-pesquisador(a). Eles indicam a pesquisa como estratégia para melhorar a prática, além disso, “[...] promove a construção de argumentos e incentiva a discussão entre os estudantes, com vistas a fundamentar o pensamento crítico” (Neri de Souza; Bezerra, 2013, p. 15). A docência desse(a) professor(a) é alvo de suas investigações, questionamentos e reflexões. Essa ação causa impacto em seu meio de atuação. Alarcão (2001) assegura que ele(a) desenvolve aptidão para pesquisar na, sobre e para a ação pedagógica e também partilha resultados com os pares.

Analisando a prática de professores(as) com esse perfil, Souza e Souza (2018), concluem que são reflexivos(as) e sempre vinculam os conhecimentos adquiridos em seus estudos ao trabalho cotidiano; e consideram a necessidade de se manterem atualizados e inovar nas aulas. Para Freire (2020), a educação libertadora é alvo de docentes questionadores(as), cujas práticas são arraigadas na realidade, por isso eles(as) não se sentem incontestáveis. O(a) professor(a) questionador(a) acolhe as dúvidas discentes com zelo e empatia. Dessa forma, estudante e professor(a) aprendem e ensinam mutuamente se aperfeiçoando no ato de conviver e educar em um processo histórico e renovador.

Nossa última unidade de sentido da categoria inspiração é **permear discussões e aprofundamentos**. Os(as) participantes a pronunciaram como função do(a) professor(a) no desenvolvimento do protagonismo. Em nossa visão, o(a) professor(a) instigador(a), problematizador(a) e questionador(a) realiza esse pleito. As discussões podem ser no sentido de desafiar e estimular os(as) estudantes, de apresentar situações-problema, levantar questionamentos científicos ou ainda gerenciar conflitos que acontecem no âmbito da sala de aula. E qualquer uma das opções anteriores promovem crescimento cognitivo e socioemocional e contribuem para a emancipação estudantil.

A segunda categoria é **coordenação**, composta pelas seguintes unidades de sentido: orientador(a), articulador(a), entender e perceber possibilidades. Segundo Veschi (2019) a palavra coordenar tem origem no latim "coordinare" e denota colocar em ordem, organizar,

ligar. Em sua etimologia notamos "co + ordenar", o prefixo evidencia juntamente, mutuamente, parceria. Assim, entendemos coordenar como ordenar em parceria, organizar mutuamente.

Segundo Batista (2001, p. 110), "Coordenação pressupõe, portanto, uma disponibilidade para transitar em diferentes cenários e espaços [...] construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos". Na literatura da área fala-se muito no(a) professor(a) coordenador(a) caracterizando aquele(a) que direciona a ação pedagógica de um grupo de docentes em projetos coletivos de uma instituição pública ou privada. Em nosso caso, ele(a) assume funções semelhantes, mas coordena sua práxis e a atuação estudantil no processo de aprendizagem. Portanto, estaremos adaptando tais estudos ao nosso contexto.

A coordenação de estudantes protagonistas, por incluir uma gama de conhecimentos e relações participativas, compreende o compromisso de refletir sobre a função social da escola e gerenciar a construção do conhecimento de forma que cada estudante consiga atingir seus objetivos no espaço escolar. Dessa forma, o(a) professor(a) coordenador(a), além de acompanhante é auxiliador(a) nesse processo. Ele(a) organiza e desenvolve o currículo para atender os interesses do seu público-alvo. Presta assistência individual, planeja, avalia, realiza diagnósticos e traça metas para solucionar problemas. Suas práticas de avaliação acontecem em uma perspectiva formativa.

O(a) professor(a) coordenador(a) tem uma relação dialógica com seus(suas) alunos(as) e adequa as metodologias ao perfil destes(as). Além disso, busca formação continuada para agir com coerência e eficácia. Nesse sentido, Santana (2011) relata que:

[...] cabe ao coordenador (re)construir a base do seu fazer, reconhecendo os limites reais da sua prática, imaginando suas possibilidades e simbolizando com seus pares o que pode ser dito. Percebendo dessa forma, que o seu fazer é pautado em avanços e retrocessos gerados por si mesmo, pelos atores escolares ou pelo próprio sistema. Essa percepção lhe permitirá questionar constantemente sobre esse fazer, sua formação, suas relações, sua postura e suas prioridades. Portanto, será tão mais fácil desempenhar a função, havendo reflexão sobre o conhecimento associado à prática profissional (Santana, 2011, p.10).

A primeira unidade de sentido da categoria coordenação é **orientador(a)**. O(a) professor(a) orientador(a) é de enorme importância no âmbito da pós-graduação, mas qual é seu papel na Educação básica, mais especificamente na formação de estudantes protagonistas? Entendemos que em alguns aspectos pode haver semelhança com a figura do(a) orientador(a)

no ensino superior (ES), embora os(as) estudantes não estejam produzindo dissertações ou teses.

Comumente docentes do Ensino Superior (ES) são designados(as) para orientar trabalhos de conclusão de curso, sendo que em determinadas situações estes(as) podem escolher alguns(as) orientandos(as). No caso do(a) docente da EB ser professor(a) orientador(a) é uma escolha pessoal. Silveira *et.al* (2019) asseguram que “ a tarefa do professor orientador não é neutra, ou seja, no momento em que o professor se intitula como orientador o seu processo de formação docente caminha junto. A sua experiência, os seus saberes, enfim, a sua história de vida pessoal e profissional alicerçam o saber ser orientador” (Silveira *et al.*, 2019, p.535).

Esse(a) docente assume uma postura de padrinho, ou madrinha, que caminha junto e traça metas de estudo atendendo aos interesses estudantis. Torna-se um(a) coadjuvante de valor singular na constituição de conhecimentos e favorecimento pessoal dos(as) orientandos(as). E nesse prisma, convém analisarmos que esta é uma posição prevista nos documentos orientadores, mas não no cotidiano da escola de EB. Pois requer pensar a formação docente em interlocução com essa tarefa e os lugares de seus posicionamentos na prática educativa.

Em um contexto político-econômico, a formação se coloca como constante, sendo o professor um consumidor ativo. Se, em um construto social, a profissão docente caracterizou-se por missão, sacerdócio, vocação, amor, na atualidade estas marcas não se anularam; no entanto, o professor constitui-se, hoje, muito mais como um gerenciador de sua formação, um empreendedor, cuja formação é inacabada. Também se refere, nessa preparação, o sentido das relações pessoais e afetivas que envolvem a incumbência de ser um professor orientador. (Silveira, *et.al*, 2019, p.533)

O(a) professor(a) orientador(a) desempenha um trabalho relevante no sentido de se responsabilizar pela capacitação estudantil no desenvolvimento de seu protagonismo e autoria. A necessidade de conhecimento mútuo entre o(a) professor(a) e o(a) estudante é essencial nesse processo. Um dos principais empecilhos nesse caso é a falta de tempo para as conversas informais. Ou seja, aquelas em que princípios éticos, políticos, sociais e particulares ficam a mostra possibilitando uma coesão interpessoal.

A comunhão de ideias é importante, bem como a consideração que o pensar é individual e não existem padrões de pensamento, ele não pode ser ensinado ou determinado, apenas alcançado ou cultivado coletivamente. A empatia docente ao se colocar no lugar de aprendiz valorizando as trocas de experiências com discentes e outros(as) docentes é elementar para uma orientação bem-sucedida.

O(a) professor(a) **articulador(a)** integra a categoria coordenação por ser uma de suas unidades de sentido. Pelo significado da palavra articular entendemos que este docente cumpre a função de encaixar e/ou juntar algo. No nosso contexto de trabalho consideramos ser os anseios estudiantis para que assim o protagonismo seja desenvolvido. Destarte, o(a) professor(a) articulador(a) consolida o debate da integração escola-território e estudante-pretensões com o lócus da cognição.

A fim de tornar possível a articulação é preciso criar espaço e tempo de escuta para o acolhimento dos interesses e questões estudiantis. Acreditamos que o diálogo não pode se restringir ao tempo de uma aula, a qual na maioria dos componentes curriculares é única na semana e destinada a questões conceituais. Além disso é importante conhecer a escola, as políticas educacionais, a cultura local para fazer um elo entre práxis docente e os projetos de vida dos(as) adolescentes de maneira plausível.

Ressaltamos então a necessidade de escutas capazes de estabelecer pactos, parcerias provenientes do encontro com o(a) outro(a), resultantes de empatia, portanto de aceitação. Compactuamos com Bier *et.al* (2021) ao dizerem que:

[...] escutar não é da ordem procedural ou que visa colher informações. Ocupar uma posição de escuta e de diálogo requer investimento e tempo, o que se dará a partir de confiança, de respeito, de uma relação singular. Dessa forma, o reconhecimento da importância dos processos de escuta no ambiente escolar oferece a possibilidade de reforçar as trocas coletivas e plurais, de construir lugares de enunciação e de apostar na palavra para promover o pensamento e a reflexão crítica na formação dos alunos (Bier *et al.*, 2021, p.9).

O(a) professor(a) articulador(a) assume fronteiras que estão muito adiante do conteúdo ao qual ministra; seu mote é agregar conhecimentos e projetos de vida. A militância contra o adestramento do sujeito social que se pretende formar exige o redimensionamento da prática pedagógica em meio a um mar turbulento arrastando-o para o rumo oposto. A possibilidade de fluir está na conversação e noções de destinos anelados. Segundo Freire,

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de vez em quando, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se

inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas (Freire, 2020, p. 132-133).

Ainda na categoria coordenação temos a unidade de sentido **entender e perceber possibilidades**. Tanto o(a) professor(a) orientador(a) quanto o(a) articulador(a) exercem essa função. Isso ocorre porque eles(as) buscam conhecer seus(suas) estudantes, o contexto educacional e social. São profissionais que investem em formação continuada e se preparam para os desafios da docência, ou do contrário não estariam aptos(as) para a orientação e articulação.

Um fator importante nesse sentido é que a atitude proativa do(a) professor(a) em detectar e aproveitar as oportunidades de crescimento pessoal e profissional servem de exemplo para os(as) estudantes. O desenvolvimento do protagonismo estudantil conforme observado por Rodríguez (2013) subsistiu latente no saber social do(a) professor(a) e essa influência no processo de formação discente não deve passar despercebida pelos(as) docentes.

Ackerman (2011) caracteriza esse(a) professor(a) como um(a) profissional dinâmico(a) e organizado(a) criador de contextos reais da formação estudantil. Essas qualidades fazem dele(a) um(a) docente respeitado(a) que coloca com clareza suas metas, age de forma positiva e não se limita às imposições do sistema. A docência é para ele(a) um canal de transformação da sociedade, e sua responsabilidade com o futuro dos(as) estudantes é percebida diariamente.

A **terceira categoria** é **intercessão** instituída a partir das palavras mediador(a) e facilitador(a). Intercessão é um substantivo feminino de origem latina. Faz referência ao ato de interceder, e tem como sinônimo intervenção, que é um termo bastante usado na pedagogia. Ao(a) professor(a) intercessor(a) é imprescindível a perspicácia para identificar, interpretar e compreender situações passíveis de interferência docente. Visto que buscamos desenvolver o protagonismo estudantil e um fator relevante é a autonomia no processo de ensino.

Consideramos ainda ser de extrema importância que o(a) professor(a), a partir de suas intervenções, favoreça a aprendizagem e a ocorrência deste processo (de interpretação, identificação e compreensão) no(a) estudante, tanto em relação ao conteúdo quanto às possibilidades de enfrentar sozinho(a) os desafios. Pois, assim ele(a) é ligado(a) em redes de significação que o(a) coloca na posição de sujeito do saber, logo portador(a) de pensamentos autônomos. Organizar o caminho discente na busca pela autoria é a meta fundamental da intervenção pedagógica. Consentimos com Fernandes (2021).

A intervenção pedagógica, na perspectiva que adotamos, significa uma ação cujos propósitos pedagógicos visem à promoção da polissemia e da autoria que podem vir a favorecer certa ruptura com formações discursivas prejudiciais a uma sociedade que se pretenda justa e democrática. Somente desenvolvendo a autoria poderemos contribuir para a formação cidadã dos alunos, mas também dos professores enquanto agentes de transformação social (Fernandes, 2021, p. 409-410).

A intervenção professoral precisa ocorrer em uma perspectiva democrática dando liberdade ao(a) estudante para se posicionar, colocar suas dúvidas e se sentir parte do processo de construção dos saberes. Dentro dessa categoria vislumbramos o(a) professor(a) mediador(a) como unidade de sentido. Tébar (2011. P.114) explica que “os mediadores são todas as pessoas que organizam com intencionalidade sua interação e atribuem significados aos estímulos que o educando recebe”.

O(a) professor(a) desperta o interesse discente em relação ao objeto de estudo, a fim de que haja aprendizagem e protagonismo. Lima e Guerreiro (2019), afirmam “que a mediação flui no bojo da expressividade do professor, dirigida por sua competência didática. É o professor quem com intencionalidade, cultura e sensibilidade, filtra, seleciona e interpreta os estímulos da maneira mais apropriada, escolhendo o momento, a ordem, a intensidade e a forma mais adequada para apresentá-los” (Lima e Guerreiro, 2019, p.6).

**O(a) docente mediador(a)** age com consciência de que sua práxis deve visar a formação integral dos(as) educandos(as). Por isso planeja ações com alcance em aspectos, cognitivos, sociais, emocionais, éticos, etc. A mediação pedagógica requer bom relacionamento entre professor(a) e estudante. Basicamente, “o professor deve ter atitudes de empatia e acolhimento, de permanente interação, de críticas positivas da cultura e vivência dos valores que pretende transmitir” (Tébar, 2011, p.115).

**O(a) professor(a) facilitador(a)** é uma importante figura no desenvolvimento do protagonismo estudantil e também unidade de sentido da categoria intercessão. Delineamos esse docente como alguém criativo(a) e inteligente. Entre seus atributos identificamos a disposição de aplicar metodologias variadas que favoreçam a compreensão do(a) estudante. A escuta ativa é uma prática permanente e o desenvolvimento de técnicas de recuperação paralela e aprendizagem colaborativa estão presentes em suas aulas.

Em pesquisas preliminares percebemos várias críticas pejorativas em relação ao termo no âmbito escolar. Alguns(as) escritores(as) entendem o predicado “facilitador(a)” com restritivo na docência. Realçamos que o fato dele(a) assumir uma conduta de auxílio, não o(a) faz abandonar sua função de professor(a). Lobo e Filho (2019) fazem uma distinção

interessante entre o papel de facilitadores(as), que geralmente trabalham em empresas, e professores(as).

Os facilitadores sabem o tipo de resultado para o qual estão trabalhando e seu papel é fundamentalmente ajudar o grupo a chegar a uma decisão ou plano, por exemplo, mas não possuem compromisso com nenhuma decisão pré-fixada, ou plano específico, nem têm obrigação de ser competentes no tema abordado – ele só precisa conhecer a técnica de conduzir o trabalho em grupo. Assim as pessoas podem aprender algumas coisas ao longo do caminho, mas isso é um subproduto, não o foco desse tipo de atuação. Os professores, por outro lado, têm resultados específicos que estão tentando alcançar em termos de conhecimento, ou habilidade adquirida pelos alunos. Eles precisam dominar os conteúdos do programa de ensino. Os facilitadores não têm esse objetivo, nem essa exigência. Em resumo, o papel e os objetivos dos professores e facilitadores são profundamente diferentes, embora haja claramente uma sobreposição em algumas das habilidades. Muitos professores usam técnicas de facilitação, mas isso não os torna facilitadores. Por outro lado, os facilitadores podem usar muitas das mesmas técnicas interativas dos professores, mas isso também não os torna professores (Lobo; Filho, 2019, p.2-3).

No contexto pós pandêmico a maioria dos(as) estudantes apresenta muitas defasagens de aprendizagem. E isso causa desânimo e sensação de fracasso, o que não contribui para a atitude perseverante a qual esperamos. Embora este(a) professor(a) ofereça mais oportunidades ao(a) discente, ele(a) não se limita aos procedimentos tradicionais. Está sempre atento(a) no sentido de promover o desenvolvimento cognitivo e social dos(as) aprendizes. Por isso, consideramos que todo(a) professor(a) precisa assumir a postura de facilitador(a). Assim, as funções de facilitar e construir conhecimentos com os(as) estudantes ocorrem simultaneamente.

Por fim os(as) participantes enumeraram aspectos que dificultam o desenvolvimento do protagonismo estudantil em suas aulas. Nesse quesito não detectamos qualquer convergência com as RS. As categorias instituídas destacam tópicos centrais (em relação ao aluno, em relação à infraestrutura, em relação ao currículo) dentro dos quais vários itens (unidades de sentido) foram pormenorizados. O Quadro 14 apresenta os dados.

**Quadro 14- Dificuldades enfrentadas pelo professor**  
**DIFÍCULDADES DOCENTES**

Categorias (sentido comum)	Em relação ao(a) aluno(a)	Em relação à Infraestrutura	Em relação ao currículo
Unidades de sentido	Ambiente familiar desestruturado	Precarização do trabalho docentes	Carga horária insuficiente

	Condições precárias de vida	Falta de apoio financeiro	Mudanças e diferenças de qualquer ordem
	Insucesso social	Excesso de burocracia	
	Infrequência		
	Falta de interesse dos alunos		
	Condições de saúde		
	Problemas emocionais		
	Transtorno de Déficit de atenção		
	Baixa autoestima		
	Fatores culturais		
	Dificuldades de aprendizagem		
	Indisciplina		

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Inicialmente, voltaremos nosso olhar para **questões que se vinculam ao(a) estudante, a primeira categoria**. Além de ser o cerne da docência, o desenvolvimento do protagonismo o(a) conduz a um lugar de destaque em nosso estudo. O grande número de palavras e expressões que formam a categoria nos atentam para o status discente nas RS. Enfatizamos que causas exteriores ao ambiente escolar afetam os resultados e comportamento dos(as) estudantes.

Um **ambiente familiar desestruturado** é a primeira unidade de sentido dentro desta categoria. Quando os(as) participantes levantaram este quesito não estavam se referindo ao modelo de família, todos sabemos que hoje existem núcleos familiares diferentes, e não cabe a nós emitir julgamento moral ou inferiorizá-las. O que está em pauta é um ambiente harmonioso, acolhedor, onde haja respeito mútuo e o sentimento de pertencimento seja reinante.

A família é o primeiro ambiente social de qualquer indivíduo, a despeito da sua composição, é o lugar onde a identidade toma forma e a afetividade é nutrida. Santana *et.al* (2022, p. 7, 8) afirmam que “[...] a função social da família é essencial, pois é ela que transmite às suas crianças e adolescentes, os conhecimentos informais e valores baseados nos princípios éticos, estéticos, morais, culturais, sociais e religiosos”.

No manejo de sala de aula é comum o(a) docente perceber adolescentes completamente desajustados(as). Perez (2019) argumenta que ao matricular-se na escola, o(a) estudante leva consigo as suas experiências familiares. Portanto, anuímos com Santana *et al.* (2022) quando apontam os impactos da falta de compromisso das famílias com a definição de valores morais e éticos, bem como o total descaso com o desenvolvimento intelectual e socioemocional de seus(suas) filhos(as).

[...] as transformações pelas quais a estrutura familiar vem passando, reflete-se na alteração, na mudança de valores sociais dos alunos. Os “desvios” de conduta, ou seja, a falta de educação no tratamento ao outro, o uso frequente

de palavrões, a indisposição para se concentrar e a desobrigação de estudar, entre outros, parece-nos comuns, e a comunhão de valores e normas sociais que se deve cultivar na escola, aparenta-nos inexistir (Santana *et al.*, 2022, p. 9, grifo nosso).

Entre os principais dilemas enfrentados pelos(as) estudantes estão: falta de autoridade dos(as) responsáveis, falta de limites, a separação conjugal dos pais, violência doméstica, vícios, dificuldades financeiras, conflito de gerações, mau uso das tecnologias, doenças, abusos, abandono, etc. Ademais, segundo Lopes (2022, p.8), “o fato é que a falta de tempo, de diálogo acabam afetando as emoções dos alunos, que trazem marcas emocionais para dentro da escola”.

O(a) discente é uma pessoa completa, não existe meios de desenvolver sua cognição se a mente está vagando em outros territórios. Sua capacidade de concentração fica comprometida. Os conflitos domésticos acabam por consumir suas energias e atrair sua atenção. Assim, são enormes os prejuízos que um ambiente parental turbulento acarreta ao(a) estudante. Aprovamos o parecer de Lopes (2022) ao advertir sobre a responsabilidade da família no acompanhamento do desenvolvimento escolar de seus(suas) filhos(as).

Assim como, a escola precisa conhecer seu aluno e estar atenta ao que acontece com ele em outros ambientes, a família também tem a obrigação de demonstrar interesse pelas tarefas educativas da escola e estimular o interesse da criança por elas. Uma boa educação é tarefa de ambas, assim, uma deve auxiliar a outra complementando e suprindo necessidades (Lopes, 2022, p. 9).

A família negligente impõe dificuldade extra ao(a) docente cuja pretensão é desenvolver o protagonismo estudantil. O(a) professor(a), embora esteja repleto(a) de empenho, nem sempre é capaz de ajudar. Contudo, é certo que a escola é para alguns(as) estudantes um refúgio, seu lugar seguro. E nesse ponto, o olhar atento do(a) professor(a) e a escuta ativa podem salvá-los(as) de situações muito perigosas.

A segunda unidade de sentido são as **condições precárias de vida**, ainda em relação ao(a) estudante (primeira categoria). Identificamos aqui uma inclusão desta unidade de sentido na anterior. As condições precárias são oriundas de dificuldades financeiras, desemprego, etc., as quais provocam desestrutura familiar. Não é raro nos depararmos com alunos(as) sem material, ou condições de adquirir o uniforme. Em casos mais extremos, irritados(as) por estarem com fome ou preocupados(as) com o início das férias, momento em que não têm acesso ao lanche da escola.

O desenvolvimento cognitivo é altamente influenciado por questões nutricionais. A capacidade mental envolve demandas complexas como raciocínio, memorização, coordenação motora, atenção, associação, etc. Uma dieta adequada à idade e aos hábitos cotidianos permite o pleno desenvolvimento físico e intelectual do indivíduo. Obviamente essas questões não passam despercebidas aos(as) docentes e acabam por provocar uma enorme sensação de impotência.

Krawczyk (2011) sinaliza que o mundo dos(as) estudantes não pode ser estrangeiro ao(a) professor(a). O saber social permite a percepção de que as vivências auxiliam a organização do ambiente de aprendizagem, porque desperta para a necessidade de estratégia adequada a superação das dificuldades diagnosticadas. Assim, “[...] o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos” (Tardif, 2010, p. 16).

O **insucesso social** é a terceira unidade de sentido da categoria que se relaciona ao(a) aluno(a). A educação é um setor utilizado para mensurar as desigualdades sociais, entretanto ela se encontra permeada pelo neoliberalismo. A ideologia neoliberal gera competição e o desempenho meritocrático, sem se preocupar com o provimento de condições igualitárias. O(a) estudante que sofre com o insucesso mencionado pelos(as) participantes se sente pressionado pelo sistema e geralmente não alcança bons resultados. Chizzotti e Casali (2020, p. 210) asseveraram que “a explicação para o fracasso escolar, especialmente das crianças e jovens de famílias pobres, em condições precárias de vida, por muitos anos recaiu como dupla penalidade sobre as próprias crianças e jovens e suas famílias”.

No âmbito de nossa pesquisa, percebemos que grande parte dos(as) estudantes trabalham para complementar a renda familiar. O tempo de estudo fica bastante reduzido e isto dificulta a realização das atividades escolares nos prazos determinados. Consideramos que a aprendizagem não é de responsabilidade exclusiva do(a) aluno(a), ou seja, um produto de seu compromisso pessoal e empenho intelectual, pois, circunstâncias adversas direcionam seu vigor para a sobrevivência no momento presente. O desenvolvimento do protagonismo estudantil pode ser um impulso para esse(a) estudante se envolver com a escola, ou surtir um efeito oposto porque ele(a) fica exausto(a) com o cotidiano. Digo, tarefas com alto nível de profundidade que demandam de maior capital cultural ficam prejudicadas.

A quarta unidade de sentido da categoria em relação ao(a) aluno(a) é a **infrequênci**a. Depreendemos que as conjunturas explanadas até aqui culminam na falta de assiduidade estudantil durante as aulas. Atualmente vivenciamos duas situações distintas as quais geram

essa problemática. Alunos(as) que passam a noite na internet jogando e não conseguem acordar no dia seguinte a tempo de ir ao colégio, ou vão para a aula e dormem por lá mesmo. Eles(as) desprezam completamente a escola, acham irrelevante estudar. Eis que a família não assumiu o papel esperado. Geralmente, este fato ocorre com discentes cujas famílias possuem melhor condição financeira.

E aqueles(as) que cuidam dos irmãos menores, dos avós, ou trabalham muito para ajudar nas finanças. Discentes que quando estão presentes na aula até tentam, mas sempre estão atrasados(as) com as matérias. Suas faltas fazem-nos se sentirem incapazes porque perdem a sequência das explicações e atividades propostas. A sensação de estar completamente perdido em um universo de informações causa desinteresse. Alguns(as) deles(as) cochilam a aula toda. Comumente, são de famílias humildes. Aí encaramos a injustiça social. Ambas ocorrências podem provocar a evasão escolar e impossibilitam o desenvolvimento do protagonismo estudantil.

Chizzotti e Casali (2020) certificam que:

O abandono, que parece um ato solitário e arbitrário do aluno, é produto das precárias condições materiais que afetam a vida cotidiana das suas famílias. Desse ponto de vista, o abandono escolar é uma declaração de fracasso do sistema de ensino responsável pela garantia do direito universal à educação e um questionamento radical à escola sobre sua razão de ser nas sociedades democráticas [...]. Mas há, ainda, um outro tipo de abandono, intraescolar: o aluno pode não deixar o recinto escolar, pode seguir cumprindo minimamente as formalidades que lhe são requeridas, mas já poderá ter abandonado o interesse pela aprendizagem. Seu desinteresse tende a gerar um certo isolamento diante dos colegas que aprendem, o que agrava sua baixa autoestima. Rotulado de indisciplinado ou preguiçoso, tenderá a suportar estados depressivos e, para alívio de professores e colegas, com prejuízo para si e para o sistema de ensino, deixará a escola sem concluir a educação básica. Em quaisquer alternativas, trata-se da posição absurda de um jovem vir a reconhecer-se como estrangeiro no território da escola (Chizzotti; Casali, 2020, p.212).

A quinta unidade de sentido é a **falta de interesse dos(as) estudantes**. Além das unidades de sentido já mencionadas, apresentaremos duas outras situações que levam os(as) estudantes a atitude de desapreço durante as aulas. A primeira aborda o que ocorre nos itinerários formativos e a outra nos componentes curriculares do núcleo comum. O ponto chave para o desenvolvimento do protagonismo estudantil é avivar o interesse pelas aulas e isso passa pelo diálogo.

Nos itinerários formativos a avaliação deve acontecer voltada para o engajamento estudantil. O(a) discente compreendeu que pode ser aprovado(a) mesmo que não tenha

atingido a média. Embora os(as) docentes preparem as aulas com zelo e elaborem projetos vultosos, na mente do(a) estudante, se a nota não é necessária, então não é importante. Infelizmente, eles(as) depreciam a utilidade dos assuntos abordados, mesmo tendo optado por eles(as). Nos grupos de estudos de professores(as) da Educação Básica, aos quais participamos, é comum ouvir questionamentos dos(as) próprios professores(as) sobre a real necessidade de determinada temática.

Já nos componentes curriculares do núcleo comum, faz-se necessário avaliar a afinidade ou não do(a) aluno(a) com cada disciplina e seu ritmo de aprendizagem. Com a carga horária escassa, o aprofundamento necessário para a compreensão não acontece. O plano de curso não foi reduzido e o(a) professor(a) está sempre acelerado(a). As metodologias ativas, altamente indicadas em tal processo, demandam de tempo e são aplicadas de forma precária. O(a) aluno(a) que pretende seguir em frente nos estudos percebe a insuficiência do que está sendo passado e acaba esmorecendo. Krawczyk (2011) sustenta que:

[...] quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou por outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles (Krawczyk, 2011, p.756).

Por afinidade, na sexta unidade de sentido englobaremos dois fatores desfavoráveis ao desenvolvimento do protagonismo de acordo com os(as) participantes. São as **condições de saúde dos(as) estudantes e problemas emocionais**. Nossas vivências na instituição pesquisada evidenciam que muitos(as) estudantes apresentam problemas de ansiedade e depressão as quais afetam sua saúde mental. Ferretti (2018) declara que as pressões no ambiente escolar são nitidamente intensificadas no Ensino Médio. As tensões referentes ao mercado de trabalho, indecisões sobre o caminho a seguir, imposições e expectativas familiares, relacionamentos interpessoais e a transição para a fase adulta, além de fatores estruturais que se associam ao seu desenvolvimento pessoal estão entre os principais motivos para esta ocorrência.

Os comportamentos discentes são comandados pelas emoções que em especial nessa faixa etária encontram-se aflorados. Grolli; Wagner e Dalbosco (2017) classificam a adolescência como:

[...] um período de transição entre a infância e a idade adulta, caracterizado por diversas transformações biológicas, psicológicas, sociais e familiares. Trata-se de uma fase do desenvolvimento na qual os sujeitos deparam-se com dúvidas e desafios diante das mudanças que experimentam, predispondo-os a alterações psicoafetivas (Grolli; Wagner; Dalbosco, 2017, p.89).

Santos, Azevedo e Lima (2023) esclarece que os problemas mentais no contexto escolar têm atingido dimensões inquietantes. A pesquisadora relaciona o baixo rendimento aos transtornos mentais os quais afetam os(as) discentes. Alguns fatores citados como nocivos à saúde mental do nosso público alvo são: bullying, pressão social, avaliações (dentro e fora da escola), professores(as) despreparados(as), insatisfação com a escola e/ou com os(as) colegas(as). Ademais, acrescentamos a essa lista as mudanças curriculares ocorridas com a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) que gera muitas inseguranças. Schütz e Cossetin (2019) presumiu o que vivenciamos:

Dilemas, dramas e crises que naturalmente perturbam os alunos aos 17 ou 18 anos ao terem de decidir sobre seu futuro profissional, serão antecipados em dois anos. Destino trágico que se impõe a uma criança que, agora, terá de escolher por uma trajetória que não poderá deixar de trilhar: decidido o itinerário na área de Matemática, como optar por uma formação futura em Ciências Humanas? Estará impossibilitada de prosseguir nestas condições, pois lhe faltará a base mínima necessária (Schutz; Cossetin 2019, p. 218).

Avanci *et al.* (2007) explicam que essa conjuntura suscita um sofrimento psíquico e coopera para o aumento de sintomas os quais colocam em risco o equilíbrio emocional do(a) estudante. Os mais notórios são sensibilidade excessiva, indiferença, insônia ou sonolência, mau humor, desinteresse pela escola, envolvimento com vícios e problemas de concentração. O desenvolvimento do protagonismo requer que o(a) estudante com problemas emocionais ou qualquer outra doença seja tratado(a), pois os relacionamentos sociais e a cognição são impactados por aspectos físicos e mentais.

A sétima unidade de sentido é o **transtorno de déficit de atenção (TDAH)**. Reis e Camargo (2008) embasadas em Barkley (1990) explicam que as pessoas com TDAH apresentam problemas nas habilidades mentais de ordem executivas. O sistema de funções executivas angaria e sintetiza informações de diversas fontes. Essas funções incluem atividades complexas que, quando interligadas, abrangem processos responsáveis por focar, nortear, memorizar, regular, planejar, controlar e associar cognições, emoções e condutas. Elas realizam tarefas simples de rotina e, em especial, ativam a solução de problemas inéditos. Entre os sintomas estão a distração, dificuldade de manter o foco por períodos prolongados,

de planejar e organizar tarefas, inquietação, impulsividade, fala excessiva e impaciência. O maior desafio docente é lidar com inúmeros casos de alunos(as) que não possuem diagnóstico fechado e não realizam nenhum tratamento. Os(as) responsáveis, quando percebem as dificuldades do(a) estudante, justificam simplesmente que tem TDAH, mas não apresentam um laudo médico com orientações terapêuticas. Compreendemos que o custo financeiro envolvido nos cuidados necessários pode ser elevado para muitas famílias, bem como o estresse gerado pela condição estudantil e o insucesso nas atividades acadêmicas.

Do ponto de vista pedagógico, sabemos que não é todo(a) estudante indisciplinado(a) e desatento(a) que tem TDAH, e não somos habilitados(as) para julgar e diagnosticar. Assim, a falta de acompanhamento com o profissional adequado acaba sendo uma complicação. A título de contestação, destacamos novamente a enorme carga exigida dos(as) professores(as). Eles(as) têm assumido encargos familiares, clínicos, psicológicos, assistenciais, nutricionais, “[...] uma polivalência funcional a ele atribuída, redundando, muitas vezes, numa apropriação messiânica, porém cambaleante, do lugar docente” (Aquino, 2003, p.23).

Todavia, atinamos que os resultados escolares de estudantes com esse transtorno podem ser melhorados mediante adequações didáticas. Aspectos estruturais e organizacionais favorecem tanto as condições de trabalho docente como a aprendizagem estudantil. Para Emílio (2004), um menor número de alunos(as) por turma, a observação de quantos(as) possuem déficit de aprendizagem ou problemas disciplinares em cada classe, propicia o entrosamento entre os(as) envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem. A assistência individual é facilitada na sala de aula, mas reafirmamos a necessidade do auxílio de médicos(as), psicólogos(as) e da família. A prática docente está relacionada aos(as) professores(as), mas não depende unicamente deles(as). O desenvolvimento do protagonismo é possível com uma rede de apoio efetiva.

A oitava unidade de sentido é a **baixa autoestima** [categoria das dificuldades enfrentadas em relação ao(a) aluno(a)]. Para Mendes *et al.* (2017), a autoestima corresponde a um julgamento de si. Ela é estabelecida a partir das opiniões que os(as) outros(as) emitem e da avaliação pessoal sobre elas, que é repleta de emoções. A autora explica que a autoestima expressa contentamento com a autoimagem e o autoconceito, a porção socialmente aparente.

Em análise sobre o rendimento escolar de pessoas com baixa autoestima, Mendes *et al.* (2017, p.5) afirma que “a autoestima tem acentuada influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo tanto estimular e adiantar o processo de desenvolvimento da aprendizagem como diminuí-lo”. Desta forma, os(as) estudantes que esboçam imagens negativas de si propendem ao ceticismo, porque não se sentem aptos(as) para realizar seus

ideais, logo, se acomodam por estarem desencorajados(as), muitas vezes usando as seguintes justificativas: “Eu não vou conseguir” ou “sabia que isso não iria dar certo”. Assim, chegamos em um impasse, pois o desenvolvimento do protagonismo requer a participação ativa do(a) estudante.

A nona unidade de sentido são os **fatores culturais**. A escola pública é certamente o lugar onde experimentamos a diversidade. Pessoas de diferentes gerações, classes sociais, raças, orientação sexual, gênero, etc. estão juntas todos os dias. Um dos aspectos que promove a valorização das diferentes culturas é o fato dos(as) seus(suas) representantes influentes se sentirem pertencentes à escola. Ou seja, é precípua que seu engajamento e satisfação sejam perceptíveis no cotidiano. Lidar com situações as quais envolvem preconceito, discriminação e intolerância não é fácil. A luta contra a imposição de padrões é uma das bandeiras da educação de qualidade e também do protagonismo estudantil. Conforme Ferreira e Barrera (2010).

A escola, por sua vez, é um contexto multicultural e diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, onde pessoas com características diferenciadas estabelecem interações contínuas e complexas, constroem laços afetivos e se preparam para se inserir na sociedade. É, portanto, uma instituição fundamental não apenas para a transmissão do conhecimento socialmente elaborado, mas também para a preparação dos alunos para a vida, contribuindo para o seu desenvolvimento e propiciando recursos para a evolução intelectual, social e cultural do homem (Ferreira; Barrera, 2010, p. 464).

A décima unidade de sentido são as **dificuldades de aprendizagem**. No contexto pós pandêmico, os(as) professores(as) têm lidado com estudantes cuja defasagem em relação aos conteúdos que são pré-requisitos para a compreensão de questões mais abrangentes são abissais. Embora isso justifique o baixo rendimento escolar, se tratado com métodos adequados e parceria entre professor(a), aluno(a) e família, o descompasso pode ser sanado.

Aprender é um processo ininterrupto, abrangente, múltiplo e pessoal, que começa no nascimento quando, segundo Gómez e Terán (2009, p.31), “a aprendizagem supõe uma construção que ocorre por meio de um processo mental que implica na aquisição de um conhecimento novo”, entretanto não se restringe ao cognitivo, abrange além disso relações sociais e interpessoais, o eu com o outro e o eu com algum objeto.

Sisto (2007), em sua obra, esclarece que a aprendizagem discente é diretamente afetada pelo seu entorno. As condições emocionais, sociais, culturais e econômicos funcionam como elementos motivacionais para os(as) estudantes. Em vários momentos, conseguimos detectar barreiras de origem cultural, cognitiva ou até emocional no processo de

aprendizagem. No que tange ao desenvolvimento do protagonismo é fundamental que o(a) estudante esteja engajado(a) e se sinta capaz de progredir. Isto implica na transposição desses obstáculos.

Nesse sentido, a reflexão sobre a práxis docente é indispensável. Repensar metodologias, conhecer o(a) estudante, suas dúvidas e vivências é essencial para realizar uma intervenção eficaz. O planejamento do(a) professor(a) deve estar em harmonia com a necessidade discente, de modo a contemplar as especificidades individuais, pois afinal, cada estudante tem seu jeito de aprender, e pequenas alterações nas aulas podem ser essenciais na melhoria dos resultados.

A décima primeira unidade de sentido é a **indisciplina**. Araújo (2024, p.5) embasada em Vasconcelos (2013) define a indisciplina como “[...] incapacidade de mediar os conflitos dialéticos entre adequação e transformação. A disciplina no seu sentido etimológico, se associa a ideia de educar, instruir, aplicar e fundamentar princípios morais, por sua vez, a indisciplina expressa desobediência, confusão ou negação da ordem”. Para a autora, ao atingir níveis exagerados, ela pode ser configurada como alteração patológica (desvio de conduta) que inibe o comportamento apropriado e compromete o convívio social. Geralmente o(a) aluno(a) indisciplinado(a) não possui boa comunicação com os(as) professores(as) e isso dificulta bastante o desenvolvimento do protagonismo.

Aquino (2003) garante que a indisciplina é um dos principais inimigos do(a) educador(a) atual, porque nem sempre os recursos pedagógicos e teóricos conseguem solucionar a problemática que envolve questões externas ao âmbito escolar. Atualmente têm sido indicadas as metodologias ativas, cuja pauta são aulas mais dinâmicas e participativas. Em salas com estudantes muito indisciplinados(as), às vezes, o(a) professor(a) se sente inseguro(a) em relação ao manejo da turma.

A indisciplina não prejudica apenas o(a) aluno(a) que a pratica, mas afeta o(a) professor(a) na execução do seu planejamento e consequentemente toda a turma. Ela causa no(a) docente uma sensação de invisibilidade, em razão de suas orientações não serem atendidas. Ele(a) é autoridade na sala de aula, e como tal deve ser respeitado(a). Para Carvalho (2013):

Os conflitos ocasionados por alunos indisciplinados dentro da sala de aula, ocasiona desgastes emocionais do professor, perda de autoridade, perdem até mesmo estímulo pela profissão, com isso, teria uma perda de tempo que deveria ser utilizado para a produção de conhecimento, e muitas vezes os educadores por mais que sejam grandes mestres, ainda são enxergados como mandões, autoritário e carrascos (Carvalho, 2013, p. 04).

Nossa **segunda categoria** diz respeito às **dificuldades docentes em relação à infraestrutura**. O significado dessa palavra corresponde ao suporte da estrutura, não necessariamente algo visível. Ou seja, pode designar a base de um sistema, no nosso caso o sistema educacional. As palavras que instituem a categoria representam para os(as) professores(as) elevação do nível de dificuldade para o desenvolvimento do protagonismo estudantil e são as unidades de sentido. Entre elas temos: precarização do trabalho docente, falta de apoio financeiro, excesso de burocracia.

A primeira unidade de sentido é a **precarização do trabalho docente**. A educação pública brasileira encontra-se submissa às intervenções de organismos internacionais. Eles determinam as condições pedagógicas com base em princípios empresariais (eficiência e qualidade). Essas instituições financeiras internacionais se conduzem pela lógica do mercado colocando as pautas da educação em uma perspectiva pragmática, ou melhor, de apresentar resultados mensuráveis.

No tocante ao desenvolvimento do protagonismo, a escuta ativa e alinhamento do planejamento às necessidades e anseios estudantis é de grande importância. Quem determina o que deve ser feito não conhece o(a) estudante, nem se importa com seus anseios. Brito, Prado e Nunes (2017, p. 173) argumentam que:

Na atual conjuntura, os professores se encontram imersos em um cenário político de expropriação dos seus direitos e desvalorização da sua carreira que provoca sentimentos de angústia, frustração e insatisfação com a profissão. Diante desse cenário, faz-se urgente repensar algumas questões que envolvem a docência, como os tempos pedagógicos e formativos, os espaços e os recursos necessários para realizar a ação pedagógica qualificada, valorização da atividade docente, com vistas à adoção de uma política permanente de estímulo à profissionalização, jornada única, formação continuada, melhoria da remuneração e garantia de condições dignas de trabalho (Brito; Prado; Nunes, 2017, p.173).

A segunda unidade de sentido é a **falta de apoio financeiro**. E assim como ocorreu em outras categorias, expõe motivos que estão entrelaçados. O apoio financeiro é vinculado aos resultados alcançados em avaliações externas e direcionado para finalidades que as instâncias superiores julgam ser interessantes. Piovezan (2017) afirma que os currículos e planos de cursos são estabelecidos e sua aplicação inspecionada através de avaliações de larga escala. Elas são mecanismos de controle bastante apurados utilizados pela SEE dos estados e pelo governo federal que visam atender as demandas do capital mundial. Assim, mesmo que a

necessidade de ajuda de custo seja legítima na ótica docente, a burocracia e demais entraves relativos ao sistema acabam impedindo.

A terceira unidade de sentido é o **excesso de burocracia**. Para Weber (1991), em sua essência, a burocracia integra o processo de modernização das relações e serviços sociais, e nesse sentido não é nociva. No nosso caso, a palavra veio acompanhada do substantivo excesso que indica falta de moderação, por isso, faz-se necessário compreender o cenário e formas de aplicação. Atualmente, em pesquisa realizada sobre os impactos da burocracia no trabalho docente no estado de MG sob o governo Romeu Zema, Cazetta (2022) usou a seguinte definição:

Burocracia é controle e poder ao utilizar do processo organizacional para alinhar os indivíduos, inseri-los em um tipo de racionalização específica, calcular racionalmente todas as implicações do funcionamento das instituições em função da reprodução do capital. É construir através da racionalização extrema das instituições um terreno fértil para a conservação do status quo da sociedade, criando lógicas que alienam, tornam impessoal, mascaram, hierarquizam a sociedade, prejudicando a própria condição de ser dos indivíduos e sua liberdade. O desencantamento do mundo passa a adquirir consequências práticas para a vida e pensando em classes, para os (as) trabalhadores (as) que vivem sob essa lógica. Burocracia é a alienação e destituição da capacidade autônoma dos indivíduos (Cazetta, 2022, p.33).

No caso específico do nosso estudo, compreendemos que a dificuldade no desenvolvimento do protagonismo estudantil se dá pelo envolvimento demasiado dos(as) professores(as) com questões alheias a ele. Dessa maneira o tempo previsto para se dedicar a toda complexidade que o envolve fica minguado. Isto nos leva a questionar, novamente, se o tipo de protagonismo previsto nos documentos oficiais, ou em publicações que tomam como parâmetro as instituições internacionais financiadoras da educação, são legítimas. Observamos que as denúncias proferidas por Cazetta (2022) em relação aos profissionais da educação também se estendem as condições estudantis.

A burocracia somente abarcava o que era de seu interesse, mas não era e não é utilizada para mapear realidades e buscar melhorias efetivas nas condições concretas de vida das instituições e trabalhadores (as) da educação. Os olhos da burocracia abrem-se e fiscalizam com afinco aquilo que é de seu interesse, mas fecham-se para problemas evidentes e complexos como a carga horária realizada, superior ao contrato de trabalho (Cazetta, 2022, p.79).

**A terceira categoria** envolve as **dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do protagonismo em relação ao currículo**. E talvez este seja o pilar dos demais obstáculos enfrentados, porque um currículo inadequado ao público-alvo em um sistema cuja

infraestrutura seja inadequada certamente não terá êxito. As discussões e críticas sobre a BNCC do Ensino Médio são vastas e bem fundamentadas. As principais queixas dos(as) participantes foram a carga horária insuficiente e as mudanças e diferenças de qualquer ordem.

A primeira unidade de sentido é a **carga horária insuficiente**. Quanto ao desenvolvimento do protagonismo, indubitavelmente requer tempo e disposição docente. A autonomia para gerenciar questões pedagógicas que sejam adequadas ao contexto e perfil discente se torna basilar. O curso dos acontecimentos nos leva para muito longe disso, fato que nos faz imaginar que o protagonismo descrito na BNCC seja uma falácia do sistema. Ao analisar a BNCC, Filipe *et al.* (2021) expõem:

Concluímos que o documento analisado impõe a formação para a empregabilidade em detrimento da formação integral, geral, emancipadora e rica de potencialidades para o desenvolvimento das funções psíquicas na escola e cujos elementos não são sequer mencionados no documento, constituindo, antes, uma política de padronização dos conteúdos de uma formação mínima [...] do que uma proposta de Educação crítica, como forma de emancipação dos sujeitos da aprendizagem (Filipe *et al.*, 2021, p.799).

A segunda unidade de sentido é uma **repulsa as mudanças e diferenças de qualquer ordem**. Apesar de soar estranho, para quem vivênciava o cotidiano escolar nos últimos meses, essa colocação é bastante compreensível. No Brasil, temos testemunhado uma dinâmica de expansão das atribuições do(a) professor(a) a partir da desregulação e da redefinição de seus ofícios. As constantes imposições e alterações que não fazem o menor sentido no âmbito da educação têm produzido revolta e adoecimento dos(as) profissionais dessa área. Rech (2016) sinaliza que os discursos massificadores que determinam exatamente como o(a) professor(a) deve executar seu trabalho são danosos, pois comprimem seu potencial criativo e afetam sua identidade profissional e até pessoal.

No tocante ao protagonismo estudantil, um(a) professor(a) que não tem liberdade para elaborar e fazer acontecer seus projetos pouco pode contribuir. Sussekind (2019), atesta que as reformas insensíveis, se abdicam de considerar as múltiplas realidades e densos infortúnios do sistema nacional de educação. Perversa, a reforma do EM concede uma flexibilização que padroniza, uma igualdade que nivela. Prontamente, Rech, (2016, p.96) conclui que “hoje a educação vivencia um momento de dor, de desrespeito e desvalorização dos seus profissionais, por parte do cumprimento das políticas públicas e, ousaria dizer, por

parte da própria sociedade. Um momento de retrocesso histórico diante de tantos anos de luta por melhores condições de vida e trabalho”.

No que se refere às análises ficamos surpresos com o fato das dificuldades docentes somente apontarem fatores externos, a saber, o(a) aluno(a), a infraestrutura e o currículo. Reconhecemos como legítimas todas as considerações por eles(as) colocadas, mas compreendemos que a formação docente deixa a desejar e até questões de saúde ou mesmo pessoais interferem na práxis. Reputamos o(a) professor(a) como elemento essencial na escola e na sociedade. Identificamos que seu discurso raramente imputa a si mesmo(a) o ônus pela (im)possibilidade do protagonismo estudantil, num procedimento que talvez seja mesmo inconsciente, de repassar para outro(a) a obrigação ou a culpa. Talvez essa atitude retrate que os(as) docentes abriram mão de sua autoria e embora estejam resistindo, não percebem as consequências disso no cotidiano do sistema neoliberal. Ou ainda uma tentativa de se defender das inúmeras acusações que têm sido direcionadas para a escola e para a figura docente.

## 5 – DIÁLOGOS FORMATIVOS COM OS(AS) PARTICIPANTES

A expressão diálogo formativo tem seu alicerce na pedagogia freiriana. O conceito de dialogicidade fundamenta o pensamento de Freire em defesa da educação humanista e problematizadora. O diálogo faz a ponte entre a ação pedagógica e a realidade trazendo significância ao processo educativo. Ao centralizar o diálogo na libertação dos(as) oprimidos(as), o autor motiva a transformação social e a humanização por meio da práxis pedagógica. Ele entende que o diálogo vincula teoria e prática proporcionando relevante reflexão. Nossos diálogos visaram a troca de experiências entre os(as) participantes da pesquisa, estudos coletivos e constituição da práxis revolucionária, tendo como alvo o desenvolvimento do protagonismo estudantil.

### 5.1 Grupo Focal

A priori, nos reunimos com a equipe gestora para apresentar o projeto de pesquisa e explicamos que ocorreria em uma perspectiva formativa. Nesta ocasião pedimos permissão para realizar o grupo focal durante as reuniões de módulo II e ressaltamos que a formação não seria restrita ao(a) pesquisador(a), mas a todos(as) os(as) participantes. Foi comunicado os objetivos específicos de promover estudos, provocar reflexões e apontar soluções práticas para a problemática em questão. Todos(as) se mostraram animados(as) e garantiram que no ano de 2024 estava previsto um trabalho por área, devido à demanda curricular. No entanto, uma avalanche de avaliações externas acabou por tomar boa parte de nossas aulas e as reuniões, as quais seriam destinadas para preparação do processo pedagógico e o grupo focal, ficaram a cargo de analisar os resultados obtidos e definir estratégias a fim de cumprir as metas estabelecidas pela SEE/MG. Registramos o fato dessa situação fugir ao controle da gestão, supervisão e orientação pedagógica, pois as ordens vem de instâncias superiores.

Assim, a maior dificuldade enfrentada durante a pesquisa foi reunir o grupo focal. Na impossibilidade de encontros presenciais agendamos reuniões virtuais, em horário definido pelos(as) próprios(as) participantes, os(as) quais se mostraram bastante interessados(as). Para Prates *et al.* (2015), o uso do grupo focal nas pesquisas qualitativas incita a troca de experiências, sentimentos e percepções, o que permite a reflexão coletiva sobre determinado assunto. A técnica ajusta a configuração de um ambiente que comporta a problematização e o aprofundamento das temáticas de pesquisa, mas, sobretudo, admite o conhecimento e a

compreensão das vivências dos sujeitos de pesquisa e os significados que eles(as) atribuem ao objeto estudado. Em uma pesquisa participante, o(a) pesquisador(a) faz parte do grupo pesquisado, mantendo assim, uma grande proximidade, por isso, entre a realização virtual e o descarte desse recurso, ficamos com a primeira opção por acreditar que seria por demais importante na obtenção de resultados substanciais.

Como já comentamos anteriormente, o grupo de participantes têm buscado formação continuada ao longo da carreira. Alguns docentes manifestaram dúvida sobre o tema e disponibilizamos material de estudo, de forma que cada um(a) ficou com uma parte para realizar a leitura e compartilhar com os(as) demais. Além de fomentar a participação unânime foi uma forma de deixá-los(as) mais seguros(as) para se posicionar. Não houve imposição para que realizassem a leitura, tudo ocorreu de forma democrática. O tempo foi um desafio, e um dos motivos que nos levou a priorizar nossos momentos para as interações. A instituição de costumes, concepções, linguagens e opiniões não acontece no vácuo, ao contrário, sua idealização se faz segundo a relação de conceitos intrínsecos aos sujeitos. A representação social é composta quando atribuímos significação ao objeto, unindo-as às experiências pessoais dos sujeitos (Madeira, 1991).

A primeira reunião se destinou a descrição e levantamento das dificuldades e possibilidades de práticas as quais promovem o protagonismo do(a) estudante na sala de aula. Reforçamos que não existe certo e errado apenas concepções diferentes e elas nos fazem crescer. Cada participante pronunciou sua compreensão de protagonismo. De certo modo houve uma repetição do diagnóstico inicial, eles(as) percebem o protagonismo conforme consta na BNCC. O(a) P<sub>3</sub> disse que a autonomia, “além de ser o principal objetivo do protagonismo estudantil, possibilita o desenvolvimento de outras competências socioemocionais”. Então a P<sub>1</sub> comentou que fazia sentido, mas arguiu: “se for assim, o(a) estudante não precisa ter autonomia para ser protagonista, ele(a) vai alcançar autonomia na medida em que protagonizar”. O(a) P<sub>8</sub> falou que a autonomia traz “possibilidade de inferências e auto responsabilidade acerca dos conhecimentos adquiridos” e disse que a autonomia é “tipo” uma liberdade para fazer as coisas do seu jeito, pois sem autonomia dificilmente existirá protagonismo. O(a) P<sub>5</sub> contestou: “se nem os(as) professores(as) têm autonomia na escola imaginem os(as) alunos(as)”!

Os(as) participantes afirmaram serem os(as) alunos(as) em sua maioria muito dependentes. Chegamos a um acordo que a autonomia estudantil é um alvo a ser alcançado. O(a) P<sub>4</sub> pontuou que o grande problema é a falta de interesse pois “o(a) aluno(a) interessado(a) faz muita diferença no processo de ensino- aprendizagem”. Ele(a) disse que ao

deixar os(as) estudantes mais livres, eles(as) se dispersam e não agem em conformidade com o ambiente escolar. Os(as) participantes dialogaram sobre as cobranças em relação a isso, notamos a indignação geral. Em seus comentários identificamos grande esforço em diversificar metodologias e oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem. O(a) P<sub>6</sub> continuou...“Sinceramente, eu sou professor(a)! Eu não sou um(a) artista, não consigo inventar coisas mirabolantes todas as aulas. Embora cada um(a) tenha seus meios de tornar a aula mais dinâmica e interessante, e isso acontece os(as) alunos(as) precisam estar conscientes que estudar exige esforço, não é tudo na base do lúdico. As pessoas precisam compreender que depois da pandemia parece que os(as) alunos(as) perderam o hábito de estudo. E existe uma defasagem imensa na aprendizagem, isso têm exigido muito de nós”.

A P<sub>7</sub> comentou: “bom até aqui já temos dois elementos importantes, interesse e autonomia. O que a gente faz para que eles estejam presentes em nossa aula? O(a) P<sub>2</sub> rebateu “creio que nosso maior dilema é o número de aulas, com uma aula por semana não tem como fazer muita coisa”. O(a) P<sub>3</sub> concordou imediatamente e expôs que deveríamos estar realizando mais projetos em equipe a fim de nos auxiliarmos mutuamente, mas também colocou as dificuldades inerentes à proposta devido à enorme demanda burocrática. Ela acredita que esse tipo de aula favorece a interdisciplinaridade, chama bastante atenção dos(as) alunos(as) e cria ambiente propício à autonomia.

Além disso, outros(as) participantes citaram a sala de aula invertida, o ensino por investigação, pesquisas, juris simulados sobre temas polêmicos, aulas com monitoria, trabalhos em equipe na sala e extraclasse. Todos(as) relataram práticas que favorecem o desenvolvimento do protagonismo, mas ressaltaram o tempo como um dos maiores problemas, assim como a falta de autonomia docente para estabelecer os conteúdos a serem trabalhados e o nível de aprofundamento dos mesmos. Para eles(as) a frequência com que ocorrem as aulas com metodologia ativa deveria ser maior, bem como a comunicação entre os(as) docentes para proporcionar a interdisciplinaridade.

A P<sub>7</sub> falou que sempre faz a sondagem prévia dos conhecimentos estudantis para planejar o processo de aprendizagem a partir do que eles(as) sabem e solicita deles(as) estudo e construção de mapas conceituais a fim de discutirem o tema com mais propriedade nas próximas aulas. Também confidenciou que não segue o plano de curso cegamente, porque sua consciência e ética não permitem. O grupo anuiu que a antecipação do tema a ser trabalhado estimula a curiosidade discente e acaba melhorando a participação. Então, os(as) participantes voltaram suas atenções para cada turma na tentativa de identificar estudantes protagonistas. Dentre as quatorze turmas de Ensino Médio, eles(as) concluíram que duas são sinônimo de

apatia e não têm estudantes protagonistas, e nas outras turmas poucos(as) foram citados(as). A P<sub>7</sub> articulou: “mas a quinta competência geral para a Educação básica na BNCC diz que os(as) alunos(as) devem ser protagonistas e não limita isso a alguns(as) alunos(as) ou turmas. O que vocês acham disso? “ O(a) P<sub>8</sub> respondeu e os(as) demais concordaram: “em qualquer modelo de aula sempre têm aqueles(as) que participam e outros(as) não. E não é pessimismo, mas acho essa ideia, de todos(as) serem protagonistas, utópica. Hoje trabalhamos com turmas heterogêneas, tanto em relação às notas como em relação aos interesses, e alguns(as) estão aqui na escola porque são obrigados(as), não gostam e não querem estudar. E por mais que a gente lute, isso não muda e está tudo bem. Se conseguirmos ensinar princípios para uma vida digna somos vitoriosos(as)”.

Um questionamento constante ocorre em relação à valia dos itinerários. A situação é bastante contraditória, não pode haver reprovação embora seja destinado a eles uma carga horária muito grande. E os temas propostos não são do interesse dos(as) estudantes. Em nossa rotina ao finalizar uma aula é bastante corriqueiro os(as) alunos(as) questionarem porque não podemos ficar mais um horário, já que o próximo não vai ter nada de importante mesmo.

P<sub>1</sub>. Eu estava pensando nesse negócio que o(a) P<sub>2</sub> falou. É inacreditável! Quando eu comecei na docência eram três aulas de Biologia e a gente não conseguia dar a matéria toda. Mas eu conversei com o(a) P<sub>2</sub>, sobre pegar algumas aulas da matéria de saberes e trabalhar exercícios de Biologia, porque infelizmente esses itinerários estão matando alunos(as) e professores(as). Não tem nada de interessante...

P<sub>2</sub> e P<sub>5</sub>: O assunto dos itinerários é muito ruim! Como que pode destinar duas aulas na semana para isso?

P<sub>1</sub>. Imagina no meu caso gastar essas duas aulas semanais nos terceiros anos para falar sobre envelhecimento. Eles(as) não querem saber nem o que diz respeito a idade deles(as), imaginem de envelhecimento.

P<sub>2</sub>. A disciplina de ciências criativas foi boa, porque me ajudou a organizar a Biologia em duas frentes. Então quer dizer que o que eu fazia em Biologia estou fazendo o possível em uma aula e as aulas de ciências criativas estou trabalhando tópicos possíveis de conciliar. Vou seguindo em dois caminhos, como se fossem dois(duas) professores(as) diferentes. Não é o ideal porque fica confuso para os(as) estudantes e duas aulas também é pouco. Mas pelo menos eu consegui voltar ao que era antes, não é? Manter duas aulas de Biologia para eles(as). Isso acontece apenas nas turmas que escolheram essa eletiva, porque nas outras turmas eles(as) estão ficando bem atrás. E vai ser um problema quando eles(as) forem escolher novamente e misturar as turmas, porque aqueles(as) que não viram algumas matérias precisam ver e para os(as) demais que já viram parece injusto repetir já que tem tanta coisa que ainda não foi trabalhada. Ou seja, no próximo ano eu vou ter na mesma turma alunos(as) que sabem uma matéria e outros(as) nunca viram. Isso é

uma bola de neve, mesmo que a gente tente amenizar a situação não tem jeito. Esse Ensino Médio é muito ruim.

P<sub>5</sub>: Sobre o protagonismo a gente percebe que o interesse do(a) estudante é elementar e aí já dificulta. E em relação a autonomia, eu creio que a escolha da parte flexível era para ser o primeiro passo, mas eles(as) percebem que não é como esperavam e se sentem ludibriados(as). Aí uma questão que a gente precisa pensar é como sair disso.

Na fala dos(as) participantes fica explícita sua percepção sobre as contradições na BNCC. Os itinerários, alvo principal para o desenvolvimento do protagonismo, não contemplam os interesses estudantis. Assim, é gestado um protagonismo contaminado pelos princípios neoliberais. Para Macedo (2017):

[...] o discurso da formação autônoma e autodidata, bem como do protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos serve como argumento demagógico para justificar uma formação escolar a distância, modular, submetida aos requisitos da empregabilidade, entendida como capacidade de competir no mercado por um emprego, a partir dos atributos desenvolvidos por cada trabalhador. Assim, a BNCC é apresentada como uma política para todos, e a exclusão que ela potencialmente promove é decorrência da ação individual daqueles que são excluídos (Macedo, 2017, p. 517).

A P<sub>7</sub> sugeriu que existissem acordos entre os(as) professores(as) priorizando os conteúdos da base comum nas aulas dos itinerários e que os temas dos itinerários fossem trabalhados em forma de projetos coletivos. Nesse caso no diário eletrônico seria registrado o que está no plano de curso e no cotidiano a gente faria o que precisa ser feito. Mas foi prontamente contestada. O(a) P<sub>8</sub> e o(a) P<sub>4</sub> disseram que não têm coragem de agir assim. Trabalhar uma coisa e registrar outra, ou não fazer como está sendo solicitado, sob o argumento que são pagos(as) para isso. A polêmica foi estabelecida, e até as câmeras de segurança nas salas de aula se tornaram um ponto crucial, pois seria a comprovação que o requerido pela SEE/MG não estava sendo cumprido. Então refletimos sobre eficiência e ética profissional, sobre a sociedade a qual queremos e a que estamos formando. E ficou um questionamento em aberto para o grupo focal. Até que ponto um(a) professor(a) executor(a) de tarefas consegue desenvolver o protagonismo estudantil?

Na segunda reunião com os(as) participantes nosso intento foi debater sobre a utilização do livro didático para a realização de atividades que favorecem o protagonismo do(a) estudante. Solicitamos dos(as) participantes uma avaliação do LD quanto à ocorrência

de atividades que direcionam o processo de ensino nesse sentido. E disponibilizamos alguns textos a exemplo da primeira reunião para aqueles(as) que se interessassem.

O grupo focal foi unânime em reconhecer o valor de um bom LD no processo de aprendizagem. Embora o livro tenha sido uma escolha da equipe, não houve um(a) participante que o considerasse adequado, mesmo sendo a melhor opção disponível no momento da seleção. Todos(as) concordam com a superficialidade dos temas ser um ponto negativo, mas a minoria tem usado LD nas aulas.

O(a) P<sub>8</sub> e a P<sub>7</sub> afirmaram usar o livro na introdução aos temas e em situações pontuais onde aparecem propostas de pesquisas, trabalhos em grupo e debates e julgam ser viável ao protagonismo. O(a) P<sub>5</sub> realçou que o livro traz algumas indicações de sites, artigos e filmes interessantes, mas não há tempo para explorar esse recurso.

O(a) P<sub>4</sub> comentou que outro grande empecilho é os(as) estudantes geralmente deixarem o LD em casa, e quando a opção é buscar um kit na biblioteca acaba perdendo mais tempo. O(a) P<sub>5</sub> disse que um ponto contraproducente na utilização do LD é de o conteúdo não estar na mesma ordem do plano de curso. Assim, algumas matérias que são vistas no segundo ano ficam no livro que está com os terceiros, por exemplo. O(a) P<sub>6</sub> comentou sobre o quanto é confuso para os(as) estudantes três professores(as) usando o mesmo livro. “Eles(as) aprontam a maior bagunça”! E neste viés o(a) P<sub>3</sub> justificou dizendo que “a intenção era fortalecer a interdisciplinaridade, mas deixa muito a desejar”.

Os(as) professores(as) julgam ser necessário vários ajustes para que o LD seja usado com êxito. Percebemos que na opinião do grupo focal o livro didático disponível não é o melhor subsídio para o desenvolvimento do protagonismo. Assim, a P<sub>7</sub> questionou sobre quais materiais pedagógicos os(as) participantes acham mais coerentes nesse processo de desenvolver o protagonismo estudantil. O(a) P<sub>3</sub> se posicionou favorável ao uso de tecnologias de uma forma geral. Contudo, ele(a) disse que: “a gente precisa pensar em maneiras mais eficientes de aplicar esses recursos na aula, porque os(as) alunos(as) já cansaram de powerpoint e vídeoaulas”. Ele(a) acredita ser um recurso potente porque os(as) estudantes gostam muito. O(a) P<sub>4</sub> comentou: “eu já usei a lousa digital e não achei que em termos pedagógicos distingue do powerpoint”. O(a) P<sub>8</sub> compartilhou que de vez em quando usa Quiz e formulários do google forms para realizar atividades cotidianas e eles(as) gostam muito.

A P<sub>7</sub> explicou que permite o uso do celular para pesquisar significados de palavras, auxílio em atividades seriadas e mesmo a construção de mapas conceituais. Ela ressaltou o fato dos(as) estudantes estarem desenvolvendo a habilidade de comparar as informações em mais de uma fonte e optar por aquelas mais confiáveis. Ainda disse que disponibiliza

vídeoaulas de revisão, arquivos em pdf com a parte teórica e está ensinando a eles(as) como usarem a calculadora científica para os cálculos mais elaborados.

O(a) P<sub>1</sub> e o(a) P<sub>5</sub> relataram sobre um trabalho que desenvolveram juntos(as) e pediram para os(as) estudantes gravarem vídeos com experimentos realizados. No vídeo eles(as) mostraram os materiais, procedimentos e explicação científica. O(a) P<sub>8</sub> e a P<sub>7</sub> também compartilharam sobre um concurso de fotografia que aconteceu em anos anteriores quando trabalharam óptica geométrica e foi um sucesso. Os(as) estudantes escolheram o tema com enfoque social de seu interesse, e realizaram exposição para toda a comunidade escolar de fotografias do mesmo objeto ou paisagem explorando diferentes ângulos e efeitos de luz.

(EM13CNT302) Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental (Brasil, 2018, p.559).

A P<sub>7</sub> afirmou que o celular pode ser uma ferramenta legal desde que usada para finalidades didáticas. O(a) P<sub>2</sub> rememorou que o protagonismo deve partir das aspirações estudantis e respeitar seus limites. E realçou a dependência dos(as) estudantes em relação ao celular, “eles(as) tiram fotos do quadro, do caderno dos(as) colegas e não conseguem viver sem ele. Quando você tira o celular de um(a) aluno(a) geralmente ele(a) age como se você estivesse arrancando-lhe a alma”

Nesse momento o(a) P<sub>5</sub> retomou uma reunião de conselho de classe do segundo bimestre que o celular foi citado como o grande vilão na escola. Inclusive foi solicitado aos(as) professores(as) a não permitissão de seu uso em hipótese alguma. Foram projetados vídeos (recortes das câmeras de segurança) dos(as) alunos(as) usando o celular de forma indevida em sala de aula. A imagem dos(as) professores(as) foi preservada. Naquele dia, embora a maioria do corpo docente concordasse com a ideia, houve controvérsias. E aqui com um grupo menor continuamos a discussão.

O(a) P<sub>2</sub> disse que para ele(a) “o celular nunca foi um problema. Precisamos coibir casos extremos, porque de fato alguns(as) alunos(as) nem olham para gente, parece doença. Eles(as) ficam o tempo todo no celular. Mas no geral, a gente pede para guardar e eles(as) atendem e participam da aula”.

O(a) P<sub>5</sub> vê nessa questão o manejo de sala. Alguns(as) professores(as) são mais respeitados(as) que outros(as). Disse ter se sentido muito incomodado(a) com a apresentação dos vídeos, uma sensação de estar sendo vigiado(a) o tempo todo.

Sinto que estão jogando para nós responsabilidades que não são nossas. Esse negócio de controlar o acesso de adolescentes ao celular cabe à família. Se o(a) filho(a) não sabe usar com ponderação, então os pais e as mães não devem permitir que tragam para a escola. Às vezes tenho a impressão que escolhi a profissão errada!

O(a) P<sub>8</sub> completou “e outra ... quem não está afim de assistir aula pode até largar o celular, mas vai dormir ou se ocupar de outra coisa. Concordo com o(a) P<sub>5</sub>, me senti em um *reality show*. Custei acreditar que aquilo estava acontecendo”.

A P<sub>7</sub> disse que:

Essa ideia de banir o celular do contexto escolar contraria o que está nos documentos oficiais que orientam o Ensino Médio. Eles apontam a importância da cultura digital na escola. O celular é uma ferramenta essencial porque acessível aos(as) alunos(as). Se eles(as) ainda não usam para aprendizagem creio que podemos propor atividades que o agregam no processo de ensino. Eu tenho feito isso e estou conseguindo bons resultados. É claro que não é 100% de participação porque isso não existe.

Compreendemos que o celular deve ser uma ferramenta, e não um vício. Ele é bastante atrativo para os(as) estudantes e constitui-se um desafio para o(a) professor(a). Sua utilização com finalidades pedagógicas pode causar uma reviravolta no processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, seja imprescindível a educação dessa geração para evitar seu uso excessivo.

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil [...]. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2018, p.61).

O(a) P<sub>1</sub> realçou o fato de termos um laboratório de informática que nem foi citado na conversa. Mas é até compreensível porque nossas experiências lá não são boas. Ele sempre é utilizado para aplicação das avaliações externas. A internet falha o tempo todo, não tem um computador para cada estudante e eles(as) se dispersam. O(a) docente também relatou já ter utilizado laboratório virtual em suas aulas. E ao falar sobre os laboratórios veio à tona a importância da experimentação na diminuição do nível de abstração de alguns temas. E a necessidade de articular teoria e prática, despertar a curiosidade e criatividade estudantil. Todos assentiram que quando o conhecimento fica mais acessível o interesse do(a) discente é ampliado pois ele(a) se sente capaz, desta forma o protagonismo é possível, porque o(a) estudante se engaja no processo de ensino-aprendizagem.

Os(as) participantes comentaram sobre a impossibilidade de trabalhar exclusivamente de acordo com os desejos estudantis. Foi acentuado o fato de assuntos importantes dentro dos componentes curriculares não serem empolgante para eles(as), mas extremamente necessários. Por essa causa, os(as) docentes admitem a relevância de materiais e métodos que tornem a aprendizagem mais leve e aprazível. Um aspecto salientado foi a demonstração de aplicações para os saberes escolares, visto que ninguém quer carregar pesos inúteis. Percebemos no ensino por competências um enraizamento, o que nos parece um ponto limitante, não podemos nos restringir ao saber fazer.

No entanto, a lógica das competências aponta também para outro caminho, qual seja, o da privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quanto lhe for permitido. E, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada um. Ou seja, o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis [...]. Dessa forma, a construção do conhecimento e a adaptação do indivíduo ao meio se confundem. Talvez, por essa razão, é comum associar a noção de competências com o princípio do “aprender a aprender” sem uma compreensão precisa. Isso poderia favorecer a implementação da lógica das competências e, ao mesmo tempo, levar a um esvaziamento dos conteúdos escolares (Ricardo, 2010, p. 611 e 612).

A terceira reunião se destinou a análise das metodologias utilizadas pelos(as) professores(as) e debates a respeito das melhorias que devem ser feitas para possibilitar o protagonismo do(a) estudante em sala de aula. Além disso, pedimos aos(as) participantes que levassem sugestões ou algo que quisessem compartilhar. O grupo focal colocou seus temores e dúvidas, de forma bastante intensa. Compreendemos que a escolha dos métodos está adequada, de fato as metodologias ativas, já citadas, são proficientes na oportunização do

protagonismo. Porém, é tudo muito novo, e o que dá certo em uma turma na outra não funciona.

Salas cheias, a formação docente insuficiente para lidar com tantas novidades, o limite de tempo, o movimento discente que é encarado como indisciplina, os conteúdos impostos, a sobreposição do que é enviado pela SEE/MG a despeito do que foi planejado pela instituição, as metas a cumprir, discentes com defasagem de aprendizagem, ou seja, várias situações vivenciadas emergiram. A opção do grupo focal foi buscar soluções e por isso as dificuldades foram citadas, mas não aprofundamos nelas.

O(a) P<sub>4</sub> gosta de trabalhar com projetos e como coordenador(a) da Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG) sinalizou que este é um momento no qual o protagonismo acontece. A MOBFOG sempre foi destaque pelo envolvimento de estudantes que não apresentam interesse nas aulas convencionais e também conta com a participação das famílias. Ele(a) falou como é difícil a monitoria dos(as) estudantes e familiares na montagem dos foguetes. Mostrou as instruções e vídeos orientadores para os(as) estudantes, explanou que eles(as) fotografam todo o processo de montagem, gravam os testes e elaboram relatórios. Todo ano a escola recebe várias medalhas.

O(a) P<sub>5</sub> levou para o grupo as atividades experimentais que desenvolve nas aulas de Química e Laboratório Criativo, sendo a mais recente o projeto “Cozinha, um laboratório de Ciências”. Muitas delas são apresentadas na feira de ciências, os(as) estudantes ficam bastante animados(as). Embora estejam no âmbito da verificação, ou seja, visam comprovar teorias seguindo roteiros, o interesse discente fica nítido. E conforme indicam Wyzykowski *et al.* (2013), o(a) professor(a) é criterioso(a) ao:

[...] unir a teoria e a prática de modo que ambas dialoguem; pensar a importância do planejamento dessas aulas, bem como a contextualização do tema; primar por questionamentos durante o experimento que propiciem interações verbais entre os sujeitos de modo a ser produzido um diálogo formativo e conceitual; destinar um tempo posterior à atividade para a discussão com os alunos; solicitar ao grupo a produção de relatórios para diagnóstico da compreensão dos conteúdos/conceitos abordados e, por fim; é indispensável a reflexão do professor sobre o processo a fim de que possa investigar sua prática (Wyzykowski *et al.*, 2013 p. 99).

E nesse viés o(a) P<sub>5</sub> trouxe como perspectiva de melhoria a experimentação por investigação. Para Oliveira (2010) ela ultrapassa a ilustração das teorias e trajetos estabelecidos, pois parte da análise de um problema, passa pela formulação de hipóteses e

busca o melhor caminho e materiais para a realização da experimentação e solução da problemática.

O(a) P<sub>3</sub> expôs priorizar o EI em suas aulas. Ele(a) solicita muitas pesquisas e mencionou que são apresentadas em formato de problemas. Nesse sentido, disse que se sente inseguro(a) sobre a melhor forma de articular as questões para os(as) estudantes, visto que muito se fala no EI, mas não tivemos uma formação específica para aplicá-lo nas aulas.

Por ocasião da nossa pesquisa de mestrado, introduzimos o ensino por investigação nas aulas de Física. Como previsto, o resultado foi compartilhado com a equipe da escola. Em nossas vivências na mesma instituição, agora já no âmbito do doutoramento, constatamos sua execução em diversas situações na área de CNT. Percebemos uma evolução na problematização dos(as) professores e na esquematização de atividades que concedem mais espaço para os(as) estudantes, ao levantar proposições e encontrar saídas diversas para os problemas sugeridos.

O(a) P<sub>8</sub> comentou sobre o júri simulado de bioética que envolve pesquisa, pensamento crítico e favorece o desenvolvimento da argumentação e conhecimento científico. Ele(a) apresentou a ideia e o roteiro passado para os(as) estudantes. Também falou sobre o projeto “Setembro verde e amarelo” o qual aborda a prevenção ao suicídio e a inclusão da pessoa com deficiência. Ele(a) propôs aos(as) estudantes uma discussão sobre saúde mental a partir de dados estatísticos que proporcionavam uma análise comparativa entre a situação antes e após a pandemia, e incentivou o uso de ferramentas tecnológicas para a prevenção ao suicídio e promoção da inclusão. Foi sugerido que cada equipe desenvolvesse uma campanha em forma de slides para ser apresentada aos(as) colegas de classe. No entanto, uma das turmas extrapolou o comando docente organizando também uma enquete em que todos(as) os(as) estudantes direcionavam seus questionamentos para uma colega com deficiência (paralisia cerebral). O objetivo deles(as) foi agenciar a inclusão partindo do ponto de vista da pessoa mais interessada nesse processo. Para divulgação do resultado houve a gravação de um vídeo para ser postado nas redes sociais da escola. A repercussão foi muito boa, primeiramente devido a sensibilização da comunidade escolar mais ampla, traduzida em mudança de atitudes de pessoas as quais agiam de forma inadequada com os(as) estudantes deficientes devido à falta de conhecimento.

Destacamos a orientação professoral e a atitude dos(as) estudantes que foram dignas de aplausos. Indubitavelmente, a conscientização por parte do(a) estudante compõe sua formação integral, mas ela por si só não resolve a problemática. A inclusão da pessoa com deficiência é uma questão política a qual demanda de recursos financeiros para investimento

com estrutura física, material e treinamento docente. Nessa turma, uma única professora de apoio atende cinco estudantes [três alunos(as) com laudo e dois(duas) sem laudo], com necessidades diversas, fazendo adaptação em 21 disciplinas. Dificilmente ela conseguirá atender a individualidade de todos(as) eles(as), e isso não se deve a uma falha pessoal, mas à enorme demanda e complexidade da função a que se propõe. A acomodação do poder público acaba por sobrecarregar professores(as) titulares e de apoio e sacrificar o desenvolvimento dos(as) estudantes que dependem desses profissionais. O(a) docente citou que embora os projetos sejam atrativos e promovam debates valiosos, em todas as turmas existem aqueles(as) estudantes que não querem e não fazem.

O(a) P<sub>6</sub> mencionou a parte experimental de eletrólise a qual pretende apresentar na feira de ciências. E disse que com uma aula semanal é muito complicado conciliar as demandas da SEE/MG quanto ao plano de curso com os projetos que eram trabalhados anteriormente.

O(a) P<sub>2</sub> apoiou e comentou que por isso suas aulas são dialógicas, ele(a) procura manter um contato próximo com os(as) estudantes e considerar suas demandas sociais no processo de ensino-aprendizagem. No mais declarou estabelecer parceria entre a instituição de ensino superior na qual trabalha e a escola pesquisada com a finalidade de incrementar a visão estudantil quanto a continuidade dos estudos. Nesse prisma, o curso de psicologia oferece o teste vocacional aos(as) estudantes dos terceiros anos, eles(as) visitam os laboratórios de ciências e a fazenda experimental da referida instituição.

A P<sub>7</sub> sustentou o discurso dos(as) colegas (P<sub>6</sub> e P<sub>2</sub>) e completou dizendo que em sua concepção o ponto chave para que uma metodologia tenha êxito é cativar o interesse estudantil. Ela tem perseguido esse objetivo de estimular os(as) estudantes para além da realidade que estão vivenciando na atualidade. Uma das formas que encontrou foi de trazer a universidade para dentro da escola e este fato despertou a curiosidade dos(as) alunos(as) e possibilitou a efetivação de projetos de extensão como UFU na escola, participação dos(as) estudantes da Biologia/UFU na feira de ciências 2023, o Museu de Biodiversidade do Cerrado/ UFU itinerante na escola, disponibilização de ônibus gratuito para levar os(as) estudantes no vem pra UFU. Ela lamentou a falta de tempo hábil para colocar em prática tudo que tem em mente.

A feira de Ciências representa a culminância de vários projetos que são desenvolvidos durante o ano, e todos(as) os(as) professores(as) da área participam. A logística na forma de organizar as turmas e professores(as) responsáveis para a exposição dos trabalhos é sempre um desafio devido ao elevado número de turmas na escola (30 no total) e também ao fato de

alguns(as) professores(as) trabalharem em dois turnos nos ensinos fundamental e médio. Geralmente, a montagem acontece na tarde do dia anterior e em uma parte da manhã do evento. O evento é aberto para a visitação por volta das 8:30 e vai até às 15 horas e sempre que existe a possibilidade optamos por realizar em um sábado letivo visando maior envolvimento das famílias, visto que a maioria dos(as) pais(mães) trabalhadores(as) estão disponíveis para participar após às 12 horas. Habitualmente, em reunião por área os(as) docentes definem um tema central e a partir de então cada um desenvolve projetos que abordam aspectos diferentes do assunto e envolvem seus(suas) estudantes na realização de trabalhos para a exposição.

Como sugestão a P<sub>7</sub> lançou o desafio para que diferente dos anos anteriores, cada professor(a) coordenador(a) auxiliasse seus(suas) estudantes na elaboração de um projeto para a feira de ciências. Assim, a escolha do tema e mesmo o estilo dos trabalhos ficariam a cargo dos(as) discentes sob a orientação docente. A autoria e o protagonismo seriam do(a) estudante. Houve espanto, porque se existe dificuldade para que eles(as) executem algo já definido, pensar em mentoria vindo deles(as) é surpreende, e no ponto de vista dos(as) professores(as) não é funcional. O grupo colocou o quão desafiador seria a escolha de um tema por turma, já que cada aluno(a) tem seus próprios interesses. O tempo para a construção conjunta também é uma barreira, porque os(as) estudantes não têm o hábito de fazer as atividades extraclasse. No entanto, três participantes concordaram com ressalvas. Eles(as) colocaram a dificuldade que têm na escrita e sugeriram que ficassem pelo menos dois(duas) professores(as) em cada turma para que houvesse assessoria mútua. Ficou decidido que levaríamos a proposta para a equipe gestora no momento propício e também que estariámos nos preparando para isso.

Certamente, essa reunião foi especial porque os professores têm a sensação de impotência e a troca de experiências nos proporcionou uma visão geral acerca do que está sendo realizado e perspectivas acerca de projetos futuros. Conforme Tardif e Raymond (2000):

Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona para eles custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que eles podem encarar esses custos e suportá-los. Ora, é claro que esse processo modela a sua identidade pessoal e profissional, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que eles podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos (Tardif; Raymond, 2000, p.238).

Nosso quarto encontro se destinou as considerações finais e avaliação do grupo focal, bem como às ponderações da professora moderadora. Conceituamos auto avaliação docente segundo Fernandes (2008) como um exame de si mesmo quanto as ações pedagógicas já concluídas e as planejadas. Sublinhamos a essencialidade de colocar os sentimentos, expectativas e percepções, levando em conta nossa trajetória, os aspectos positivos e negativos do nosso trabalho, e tomado como referência nossa evolução enquanto pessoas e profissionais que somos.

Com o ensejo de direcionarmos as discussões compartilhamos também a definição de escola livre em conformidade com Debus (2019):

O lugar onde a autonomia compõe uma vivência baseada na liberdade, na igualdade e no respeito mútuo. Sendo assim, todo o espaço de ensino/aprendizagem é envolvido por um axioma gerador da curiosidade e da investigação, fatores preponderantes no processo de construção do conhecimento. Um processo que é pensado por todos os envolvidos – estudantes, professores e gestores – e cujo desenvolvimento prático traz para o ambiente de ensino as condições da democracia que garantem a participação de todos na elaboração das regras. Assim, a autonomia flui em cada corpo que habita este espaço. Um espaço que é idealizado para se viver em função do presente e não do futuro, sem obrigações pesadas, sem programas rígidos de disciplina, sem seriação de classe, sem castigos e sem avaliações. Nestas condições, o plano pedagógico parte sempre dos interesses e das experiências do dia-a-dia dos estudantes, e nele o professor não deve ser o mais importante. Aqui o protagonismo é do estudante. Assim, constata-se que esse princípio estabelece um relacionamento no campo do ensino/aprendizagem mais igualitário e mais justo e nos leva a compreender o mundo de modos diferentes (Debus, 2019, p.207).

E então lançamos alguns questionamentos: “Estamos preparados para essa escola? Nossa práxis promove o protagonismo estudantil?”

O(a) P<sub>1</sub> iniciou se desculpando pela ausência na reunião anterior, justificou que teve um imprevisto. Disse não se sentir pronto(a) para tantas mudanças, fez um paralelo da educação recebida pela sua geração e a geração de nossos(as) estudantes. E falou sobre o descompasso entre sua formação inicial e continuada e as demandas sociais que têm recaído sobre a escola.

Creio que a maior dificuldade é alinhar os objetivos e interesses docentes e discentes. Para isso precisamos conhecer melhor nossos(as) alunos(as), e trabalhar para auxiliá-los(as) na construção dos seus projetos de vida, o que não combina com a rigidez curricular e esse controle excessivo. Percebem a incoerência? Queremos o protagonismo estudantil, mas estamos cumprindo preceitos que nos norteiam para o extremo oposto.

O(a) P<sub>3</sub> comentou que independente da postura do(a) professor(a), tem estudantes os(as) quais tomam conta da sala. Levantam questões completamente fora do assunto, se sentem livres para fazer atividades cuja proposta não está relacionada à aula e colocam o(a) professor(a) em segundo ou terceiro plano. Ele(a) estava chateado(a) porque havia programado uma aula especial e não houve receptividade por parte da turma.

Tudo isso de liberdade, igualdade e protagonismo é lindo, se vem acompanhado do respeito mútuo. Observem que nesta definição a escola está livre das amarras do tempo e do rigor disciplinar[...]. Sinceramente, acho que minha práxis oscila entre o tradicional e a inovação. Ainda preciso melhorar muito quanto a formação de estudantes protagonistas.

O(a) P<sub>5</sub> concordou com ambas:

Nós estamos em um processo de evolução. Se relembrarmos 2022 quando tudo isso começou, vamos perceber que já melhoramos muito. Naquela época nossa vida virou de pernas para o ar. Nossas aulas evaporaram e tivemos que pegar o que restava. Ninguém foi preparado para isso. Desde então estamos fazendo nosso melhor. O protagonismo estudantil é um objetivo a ser alcançado a longo prazo. Mas nós já temos sim alguns(as) alunos(as) protagonistas. Em todos os nossos projetos tem aqueles(as) que se destacam, que participam e as vezes até nos surpreendem positivamente.

O(a) P<sub>4</sub> se manifestou dizendo que o sistema tem nos aprisionado e nossos resultados seriam melhores se tivéssemos autonomia. O pior em sua concepção são os entraves do sistema.

Quanto a isso é difícil nadar contra a correnteza, mas creio que nós fazemos um bom trabalho. Precisamos melhorar sempre principalmente para que nosso(a) estudante seja protagonista. Sinceramente, o protagonismo estudantil não é para todos(as) os(as) alunos(as). Muitos(as) não gostam e não querem estudar, contudo podem exercer o protagonismo em outro ambiente. E não pensem que estou excluindo alguns(as), mas a BNCC fala sobre respeitar os anseios da juventude e nem todos(as) estão em conformidade com o que a escola que temos pode oferecer.

O(a) P<sub>8</sub> continuou:

Isso é fato! Quando a gente parte para estudar autonomia, liberdade e educação é muito complexo porque envolve outras variáveis. A política e a economia estão ditando as regras para a educação. Mesmo que lá no texto da BNCC tenha palavras bonitas falando sobre uma formação que eles(as) julgam ideal, sobre todos(as) os(as) estudantes serem protagonistas de seu processo de aprendizagem, por aqui não temos condições materiais,

temporais, psicológicas, formativas, estruturais, ... (risos). Observando ao nosso redor, tem hierarquia em todo lugar. O oposto é exceção. E não querendo ser filosófico(a) acho que se todos(as) atingem o mesmo patamar qual será o protagonismo? Fico confusa com isto!

O(a) P<sub>2</sub> opinou:

Realmente, isso depende da linha filosófica que pretendemos seguir. Não acho que o termo protagonismo estudantil seja compatível com a etimologia da palavra protagonismo. Quando penso em um(a) aluno(a) protagonista vejo o(a) professor(a) como orientador(a) para ele, e não um(a) tutor(a). É aquele(a) estudante que desenvolve a metacognição, um sujeito mais autêntico e participativo. Ele(a) quer aprender e vencer na vida, e por isso se esforça. Não faz só o que gosta porque sabe que a vida não é assim.

Adotar uma filosofia significa seguir seus princípios com finalidade específica. As linhas filosóficas abraçadas pela BNCC não são estranhas aos(as) participantes, nem seus impactos na realidade da escola. Destarte, o protagonismo estudantil está incluso na filosofia neoliberal.

De um lado, a visão marxista, que objetiva a formação para a transformação social com foco no combate à desigualdade. Aqui, a análise da realidade social e política no que tange aos conceitos de autonomia perpassa pelo problema da moralidade, em que determinados valores são tomados como pressupostos para a formação do educando. O pensamento tutelar, nessa orientação, inibe a capacidade crítica do sujeito, restringindo o movimento da conscientização e, portanto, o exercício da liberdade.

Por outro lado, a perspectiva pós-estruturalista possibilita a análise crítica de como a sociedade atual busca a expressão da liberdade na forma do consumo e, consequentemente, na ampliação da dimensão individual. Na educação, sua proposta inclui o plano do cuidado, na relação educador-aluno, na esfera micropolítica, não se restringindo a uma visão apenas macro e, tampouco, dicotômica da realidade. Aqui, a apropriação dos territórios educacionais se amplia, e o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem se dissolve. Enfim, a tendência à desmaterialização da vivência prática ganha terreno e a experiência da interação social se volta para a dimensão do cuidado (Khouri; Ramos; Miranda, 2022, p. 8).

Identificamos este protagonismo dissolvido como sendo aquele referido na BNCC, ou seja, ele se dilui em ações dirigidas pelos(as) docentes e pelo próprio sistema de ensino. Inferimos que a ampliação da dimensão individual esteja sob as rédeas do governo e seus(suas) respectivos(as) parceiros(as) nessa empreitada neoliberal, promovendo a formação de sujeitos para a competitividade e performance lucrativa.

O(a) P<sub>6</sub> completou:

De acordo com a definição de escola livre que a P<sub>7</sub> compartilhou conosco, se o sistema fosse flexível seria mais fácil formar pessoas desse tipo. Penso que nossa conduta em sala de aula faz muita diferença na formação dos(as) estudantes. Às vezes a gente fica um pouco perdido(a) com a situação, estuda muito, se esforça, mas as condições de trabalho não são favoráveis, e a gente acaba não obtendo os resultados que espera. Não depende só de nós. No entanto, muitos(as) alunos(as) que passaram em nossas mãos e deram o maior trabalho estão se saindo bem lá fora. Então, nossa práxis promove sim o protagonismo. Talvez não tanto quanto gostaríamos, talvez não o protagonismo estudantil, mas na vida. O protagonismo do(a) aluno(a) do Ensino Médio requer maturidade que nem todos(as) vão atingir enquanto estão aqui conosco.

Não podemos desprezar o momento histórico por nós vivenciado, com a pandemia, que deixou suas marcas em todos os setores da sociedade. O ensino remoto promoveu a exclusão de vários(as) estudantes nos anos de 2020 e 2021. E na sequência, iniciou-se a reforma no Ensino Médio. As modificações curriculares por si só, já configuraram um desafio para os(as) educadores(as). Mas nesse caso específico, todas as questões mencionadas somam-se ao fato das condições gerais da proposta serem incompatíveis com a escola que almejamos. Desta forma, ficamos reféns de ideais anônimos à nossa identidade profissional, social e educacional.

As questões que envolvem o protagonismo estudantil são complexas. E como já foi colocado, nem todas as pendências estão ao nosso alcance resolver. A escola tem sofrido mudanças com as quais não compactuamos, e temos resistido nos responsabilizando pela luta por uma educação de qualidade. Realmente nos encontramos distantes da escola livre definida no início da reunião, mas estamos a caminho. No momento talvez não estejamos preparados(as) para ela. Contudo, essa oportunidade de aproximação entre nós, trouxe alívio e a certeza que juntos(as) somos capazes. Conforme conversamos em nossos encontros, as dificuldades são muitas, mas as possibilidades também. E o protagonismo estudantil é uma delas.

Embora existam clamores pelas metodologias ativas, o modelo tradicional de ensino ainda prevalece, e isso se deve também à conduta estudantil. Todas as tentativas na direção de uma aula mais dinâmica são viáveis. Nossos diálogos evidenciaram os esforços de cada um(a) no sentido de proporcionar a formação integral do(a) estudante através de sua participação ativa na construção do conhecimento.

O protagonismo o qual nos moveu até aqui ocorre raramente na escola. Ele prevê a autoria estudantil em projetos intra e/ou extraescolares bem como a independência docente para definir caminhos que o favoreçam. Sem dúvidas, a postura do(a) professor(a) é um

diferencial nesse processo. Nossas práticas promovem o protagonismo possível de acordo com os critérios que têm sido impostos.

## 5.2 Observações registradas no DPP

Vez por outra, algum(a) professor(a) do grupo se achegava a nós e compartilhava suas aflições ou ideias. Também ficamos atentos ao ambiente da escola e tudo que ocorria no sentido de perceber possibilidades no desenvolvimento do protagonismo estudantil. As anotações no DPP não foram descritas em ordem cronológica, mas agrupadas pelo nexo dos assuntos manifestados pelos(as) participantes, a fim de simplificar a organização dos dados.

Nossa vivência evidencia que os(as) professores(as) dos componentes curriculares da base comum, cujas cargas horárias foram subtraídas, ficavam bastante aflitos(as). Eles(as) eram constantemente cobrados(as) a trabalhar conforme o plano de curso disponibilizado pela SEE/MG devido às avaliações externas e metas a serem cumpridas pela instituição. O plano é genérico para todo o estado de Minas e não leva em conta o desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes e suas necessidades individuais. Ou seja, o(a) professor(a) não tinha a possibilidade de definir seus próprios intentos em relação as turmas. Para conseguir cumprir o que já estava determinado, as aulas contemplavam os conteúdos de forma perfunctória. Algumas vezes, era necessário aplicar o plano de recomposição de aprendizagens (PRA), previsto pela SEE/MG, mas também ineficaz com a carga horária disponível.

Como as reuniões do grupo focal que seriam nos módulos II não ocorreram conforme combinado, fomos autorizados(as) a gravar e utilizar na pesquisa os áudios de uma reunião da área de CNT destinada à análise dos resultados de avaliações diagnósticas no dia 05/07/2024. Apesar do protagonismo estudantil não ser a pauta em questão, tudo que foi colocado nos ajudou a compreender o enorme nível de dificuldade para oportunizá-lo. Até mesmo as condições cognitivas dos(as) estudantes são postergadas pelo sistema. Com finalidades ilustrativas compartilhamos o diálogo entre os(as) participantes e um(a) supervisor(a) ( $S_1$ ) que conduzia a reunião representando a equipe de orientação e supervisão pedagógica:

$S_1$ : Não cabe a nós questionar o que está no plano de curso. Precisamos trabalhar de acordo com o que está nele. Todas as avaliações externas estão em consonância com a proposta do estado. Isso faz sentido, não é? Então o que a gente vai analisar, é se o nosso trabalho em sala de aula está dentro da proposta do governo. Creio que sim, não é? Então vamos ver o que está acontecendo...será que essa avaliação que o estado propôs está em conformidade com o documento que ele nos orientou a trabalhar? Eu acho que essa é a primeira análise que a gente tem que fazer.

P<sub>5</sub>: Eu acho que a proposta não está de acordo com o número de aulas.

P<sub>2</sub>: Eu tenho dois posicionamentos a respeito dessa questão da diagnóstica principalmente e das avaliações intermediárias.

Enquanto a escola não atribuir uma nota para o(a) aluno(a) nessas provas, eles(as) jamais vão fazer com interesse. Esse é o primeiro ponto. Esse resultado aqui está sendo mascarado. Porque por exemplo, eu tenho alunos(as) ótimos(as) que você vê fazendo um padrão de respostas no gabarito. Isso acontece, é fato e não tem como contestar, porque é indiscutível.

Segundo ponto, é o que o(a) P<sub>5</sub> falou, é muito superficial o que está lá no plano para você poder passar. E a gente tem uma aula por semana, para quem trabalha também com os itinerários ainda ajuda nas disciplinas básicas, não é, para fazer um melhor aporte de tempo. O principal ponto é esse, eu penso que não adianta a gente dar uma aula superficial, não vale a pena. Ou seja, mesmo com uma única aula é melhor você aprofundar no que pensa que vai cair no vestibular, no que eles(as) vão precisar para o futuro, do que simplesmente você cumprir o plano de curso e ficar na superficialidade.

Mas o principal dessa nota aqui, com toda a certeza do planeta, é a falta de compromisso. Então quer dizer que enquanto não for avaliado de forma objetiva, a fim de validar essa nota no bimestre, eles(as) não vão fazer realmente. Tem que ser por nota, o que ele(a) tirar vai para o boletim, entendeu?

P<sub>7</sub>: É muito fácil a gente pensar assim S<sub>1</sub>! Por exemplo, na Matemática que você usou como parâmetro devido ao péssimo resultado alcançado, como que eu vou ensinar potência para um(a) aluno(a) que não sabe somar? Como que eu vou ensinar a equação do segundo grau se ele(a) não domina as operações básicas?

Ah! Não interessa, se você trabalha para o estado, e está lá no plano de curso, você tem que cumprir. Eu tenho que dar é isso para eles(as), não importa o que eu quero, o que eles(as) precisam...é isso e pronto! Ou seja, não é o que eu percebo todos os dias na sala de aula, mas o que foi previamente determinado! É muito fácil falar, não é? Muito fácil agir dessa forma, quando se está do lado de fora. O que acontece é que enquanto têm meia dúzia de alunos(as) que conseguem êxito, ficam 34 para trás. Não tem como você sair correndo com a matéria e deixar tanta gente atrasada. Eles(as) precisam seguir conosco para que tenha aprendizagem. Enquanto a secretaria não compreender isso...

A S<sub>1</sub> rebateu:

É por isso que nós todos achamos que o Novo Ensino Médio é um fracasso. Não pensem que eu concordo com tudo isso. Eu sou uma que bati na tecla o tempo inteiro discordando de tudo que o estado mandava. Fui a primeira a ser esbofeteada, porque eu defendi isso aí que vocês acabaram de falar. Hoje eu recuei e eu vou trabalhar de acordo com o que manda trabalhar. Pensem bem... é a mesma coisa de eu ir trabalhar em um supermercado e chegando lá eu querer organizar as coisas da minha forma. E o gerente me abordar e advertir sobre como deve ser feito, se eu não quiser perder o emprego eu vou

ter que fazer do jeito que foi solicitado. Então no estado a gente se depara com essas situações e não adianta bater de frente. Eu cheguei a essa conclusão, eu já relutei muito e agora se é para seguir dessa forma é assim que vai ser é pronto. Eu sou paga para isso.

P<sub>7</sub>: “Enquanto tiver alguém entre nós pensando assim a gente não vai evoluir.”

O debate deixa claro que o escopo é melhorar o resultado nas avaliações externas, por isso o plano de curso é uma obrigatoriedade. A comparação da escola com o supermercado denuncia a lógica empresarial já acatada como parâmetro pela orientação e supervisão pedagógica. Com essa afirmação não pretendemos acusar ninguém, mas denunciar o fato das percepções educacionais da equipe da escola “Juventude Brilhante” estarem em segundo plano. Não detectamos satisfação ou entusiasmo na fala da S<sub>1</sub>, apenas o cumprimento de uma ordem cuja eficácia é desacreditada por ela mesma. Essa situação deixa os(as) professores(as) desorientados(as) porque onde deveria ocorrer acordos para minimizar os prejuízos na formação estudantil acaba por acontecer exigências que estão na contramão do pedagogicamente razoável em suas concepções. Isso causa sofrimento, cansaço excessivo e muita tristeza. Observamos na instituição um elevado número de professores(as) doentes, e as dificuldades advindas da falta de substitutos(as) habilitados(as) para assumir as aulas. A organização da escola fica comprometida e a aprendizagem estudantil também. O desemprego generalizado e o longo tempo que os(as) estudantes ficam sem professor(a) evidencia que o lugar docente não é pretendido. Silva e Reimberg (2022) em pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde dos(as) professores(as) no Brasil concluem que:

[...] as políticas públicas reais se distinguem das proclamadas e que o caminho das políticas reais vem sendo contrário ao necessário para que se estabeleçam melhorias para a educação e para as condições de trabalho e saúde dos professores, tornando-se necessário reverter esse (des)caminho modulado por pressupostos alheios ao interesse público, os quais deveriam nortear essas políticas, sendo que para o caso específico dos professores a providência inicial mais urgente e categórica consiste na efetivação da valorização dos professores prevista em lei (Silva; Reimberg, 2022, p.5).

Infelizmente, em nossas contemplações evidenciamos o grande esforço e frustração docente por ter ciência do que é necessário fazer para melhorar a qualidade do ensino, e ver seus planos interpostos por outros alheios ao ambiente da escola. Não é raro presenciarmos o(a) professor(a) da base comum pedindo ao(a) colega dos itinerários para ceder algumas aulas a fim de concluir uma temática, aplicar provas ou atividades de recuperação. Eles(as) comentam que durante as aulas a participação acontece, o diálogo flui, bem como a sensação de que houve aprendizagem. No entanto, quando questões similares aparecem em provas

do(a) próprio(a) professor(a) ou nas avaliações externas enviadas pela SEE, os(as) estudantes não conseguem interpretar e resolver de forma satisfatória. Inferimos que não apenas a quantidade e qualidade do conhecimento científico corroboram para esse acontecimento, mas também sua falta de interesse nessas provas e a não observância do desenvolvimento estudantil no plano de curso.

S<sub>1</sub>: O governo pensou nisso aí também que você falou. É por isso que tem a recomposição, você vai trabalhar o seu plano de curso e ao mesmo tempo você vai recompor as aprendizagens em defasagem por causa da pandemia.

P<sub>5</sub>: E como que eu faço isso com uma aula por semana? É impossível!

P<sub>7</sub>: Não tem como.

P<sub>5</sub>: Olha o que aconteceu na química.... Por exemplo, quando eu tenho 30 alunos(as) para trás e eu preciso deixar eles(as) aprenderem alguma coisa, eu desacelero e respeito o ritmo deles(as). Então, eu não cumpro o plano porque só tenho uma aula por semana.

P<sub>2</sub>: Eu até vou mudar a minha fala! Na hora que eu estou explicando a matéria, uns 80% presta muita atenção, eles(as) tentam. Na hora que estou falando, eles(as) estão me ouvindo e a gente conversa, discuti e a aula rende. O problema é passar isso para o papel. Eles(as) não estudam em casa e isso dificulta muito. Não é falta de compromisso geral, ou seja, dentro da sala de aula as discussões são boas. O problema é que eles(as) não estão conseguindo fazer prova. Quando aparece uma questão mais técnica eles(as) não conseguem fazer. Entendeu?

P<sub>apoio</sub>: E justamente isso que eles(as) se queixam, quando os(as) professores(as) estão falando, eles(as) ficam atentos e entendem. Mas nas provas não sai com nada. Eu até comentei com alguns(as) professores(as) que eles(as) gostariam de ter mais aulas de exercícios. E os(as) professores(as) argumentaram que não é possível porque eles(as) têm apenas uma aula, e a matéria tem que ser dada. Entendeu? E muitos(as) professores(as) passam exercícios para casa. Mas os(as) meninos(as) não fazem...

S<sub>1</sub>: Essa é outra estratégia que precisa ser mudada aqui na escola. Mediante tantos problemas, podemos evitar esse. Trabalho para casa não funciona! E na aula, é como vocês relataram, não tem tempo. Então, como que a gente vai resolver? Eles(as) não fazem em casa porque não têm tempo. Estou afirmando em cima de relatos, porque a maioria dos(as) alunos(as) no Ensino Médio trabalham depois do horário de aula. No fundamental sim, você pode mandar trabalho para casa porque é mais tranquilo, mas no Ensino Médio é outra realidade. Nós temos alunos(as) que trabalham até 22 horas, outros(as) trabalham como garçons ou fazendo entrega de fast food a noite. Então não adianta porque eles(as) não conseguem. Eles(as) chegam aqui arrebentados porque tentam fazer de madrugada. Portanto, tem que ser em sala de aula e aí a gente entra no que a P<sub>5</sub> falou. Como que com uma aula você trabalha isso tudo? Temos que criar uma nova forma. Como que vamos enfrentar esse desafio? Como que pode ser feito?

Por outro lado, quem ministra os itinerários, dispõe de bastante tempo e pouco conteúdo. Assim, a maior parte dos projetos desenvolvidos são coordenados por esses docentes e aqueles da base comum, às vezes entram em parceria. Notamos o esforço destes(as) professores(as) na elaboração de conteúdo que seja atrativo para os(as) estudantes. A criatividade têm sido a mola mestra de sua práxis, porém as numerosas críticas minam as energias. Em reunião pedagógica específica para eles(as), ocorrida no dia 13/08/2024, afirmaram que suas aulas não despertam o brilho nos olhos dos(as) estudantes. Os(as) participantes os quais presenciaram o fato denunciaram uso de comunicação violenta da parte de quem conduziu o encontro. Os(as) professores(as) dos itinerários questionaram sobre o estilo de aula almejada pela coordenação pedagógica e obviamente não tiveram resposta. Porque não tem uma receita, todos estão aprendendo na jornada e dando o melhor de si. Na ocasião foi solicitado que os(as) professores(as) elaborassem projetos em grupos e repassassem para a supervisão. Contemplamos o ressoar da falta de autonomia docente. Este fato provocou revolta e desapontamento.

Alguns(as) professores(as) dos componentes da base comum tentaram estabelecer parcerias com os(as) dos itinerários para resolver essa dificuldade em relação ao tempo. Mas até então sem sucesso, a insegurança e medo de desobedecer imperavam. Entretanto no dia desse debate ficou estabelecido que algumas aulas dos itinerários seriam destinadas a atividades do núcleo comum, a fim de sanar a defasagem de aprendizagem estudantil em temas específicos os quais são suporte para tópicos mais abrangentes. Não ficou claro a forma como seria registrado no diário eletrônico. Com o número de aulas menor e a impossibilidade de atividades extraclasse, os(as) professores(as) argumentaram não ter outro recurso disponível.

Confirmamos que a natureza social do(a) estudante é respeitada e incentivada. As metodologias escolhidas apontam para o seu desenvolvimento integral. Aliás, testemunhamos dedicação de docentes e equipe gestora, na preparação de momentos em sala de aula e outros espaços da escola com o propósito de desenvolver competências socioemocionais e incentivar o convívio saudável e respeitoso. Nossas observações comprovam que a escola é acolhedora, mesmo os(as) estudantes desinteressados(as) pelos estudos apreciam estar no espaço escolar. E esses ampliam o desafio docente, porque estimam estar com os(as) colegas, alguns(as) até mantém bom relacionamento com os(as) professores(as), mas não se envolvem com a aula. As questões pedagógicas não são sua prioridade, eles(as) sempre estão distantes de tarefas que visam desenvolvimento cognitivo.

O enfoque central na demanda de cada estudante, mencionado como um objetivo a ser alcançado pelos(as) participantes, não atingiu nossa percepção. Inferimos que quando esta finalidade for alcançada estaremos próximos do protagonismo de mais alto nível. A título de demonstração, uma única aluna nos surpreendeu ao abordar-nos para auxiliá-la na execução de seu projeto pessoal. A garotinha com paralisia cerebral sofre com comprometimento motor, no entanto, no que tange as funções cognitivas ela supera os(as) demais alunos(as) de sua classe. A menina cursa o primeiro ano, ama ler e se destaca nos cálculos. Seu hobby é jogar xadrez com o pai no tempo livre. A dificuldade motora causa muito transtorno na hora de mexer as peças. Então para comemorar a semana da pessoa com deficiência ela queria construir um tabuleiro e suas respectivas peças com imã. Seu objetivo era de não se estressar com a queda das peças em momentos que são tão especiais para ela. Não obstante, saibamos que já existem no mercado jogos com essa especificidade, o desafio estava no processo de construção, bem como na observação dos espaços que favoreceriam seus movimentos. Apesar de duas participantes da pesquisa se disporem a ajudá-la (P<sub>7</sub> e P<sub>8</sub>), a demanda de trabalho as impediou. Pode ser que ainda dê certo, mas não para a data planejada.

Todavia, existe zelo no sentido de aproximar as temáticas estudadas do cotidiano estudantil. Assinalamos, dedicação na adequação das atividades ao perfil da turma, em relação ao desenvolvimento cognitivo e interesses. Na realidade atual nos aparenta complicado essa individualização em turmas heterogêneas, com uma média de 40 estudantes, cujos(as) professores(as) em sua maioria trabalham com dois cargos de aulas, e 12 turmas ou mais em um único cargo. Outro aspecto importante a ser citado é que a pandemia gerou um descompasso enorme, porque estudantes das mesmas turmas não tiveram oportunidades similares de aprendizagem por questões diversas. Silva e Reimberg (2022) ao relatarem os elementos que marcaram o trabalho docente durante a pandemia de Covid-19 e as respectivas políticas públicas, anteciparam tendências citadas pelos(as) participantes de seu estudo:

Entre essas mazelas, cabe destacar as diversas referências ao fato de que os próprios alunos acabaram sendo bastante prejudicados, já que grande parte deles não contava sequer com os recursos básicos para acompanhar as aulas remotas, reflexo do enorme abismo social sobre o qual o país está assentado e que, por assim ser, remetem às próprias raízes dos nossos desarranjos educacionais, em termos de qualidade, aproveitamento da aprendizagem e desenvolvimento (Silva; Reimberg, 2022, p.90).

Avulta-se nos registros do DPP, situações nas quais os(as) professores(as) se sentiram retraídos ao serem rebatidos por estudantes que trabalham como pedreiros(as), fotógrafos(as)

ou organizando as redes sociais de alguma empresa e ganham melhor, sem ao menos terem concluído seus estudos. Até mesmo as condições de trabalho docente são contestadas pelos(as) próprios(as) estudantes. Se a realidade de quem estuda e se qualifica, para o mercado de trabalho, é tão ruim, porque estudar? É bastante comum a gente ouvir: “A escola precisa oferecer recuperação paralela, bimestral, anual, estudos orientados e estudos independentes”! “Calma, prefiro esperar os estudos independentes, não estou preocupado(a) com isso agora”! “Se eu não saí bem, é porque o(a) professor(a) é incompetente e não sabe ensinar”! “Relaxa prof. no final tudo dá certo”! Ou seja, de fato o ideal desentoa bastante do real. E para muitos(as) os argumentos docentes sempre serão desprezíveis, porém outros(as) se inspiram nesses(as) professores(as) e reconhecem neles(as) a necessidade de assumirem uma postura crítica e resistente frente às novas políticas “públicas” para a educação no Brasil. Silva e Reimberg (2022) concluíram como reivindicação principal e emergente dos(as) participantes de sua pesquisa a:

[...] implementação, na prática, de políticas de valorização dos professores, algo que precisa imperiosamente passar a ter base na realidade, rompendo-se a ambiguidade entre as referidas políticas proclamadas e as reais/praticadas. Tal medida se mostrou central até porque toda a ampla lista de medidas clássicas aludida, como melhorias salariais e de carreira; jornadas adequadas; número de alunos por sala; melhorias na infraestrutura das escolas e incrementos nas condições de vida dos/as professores/as decorreriam naturalmente disso, ao passo que sua ausência denunciaria a própria desvalorização enquanto evidência inconteste. Para tanto, no nível das próprias políticas públicas o principal pré-requisito seria a reversão das políticas em curso, visto que, conforme fartamente argumentado ao longo destas páginas, o caminho por elas seguido estaria conduzindo a educação para o colapso (Silva; Reimberg, 2022, p.106).

Os(as) docentes têm ciência da importância do diálogo. Em diferentes situações da pesquisa presenciamos suas reivindicações em defesa dos(as) estudantes. Mas é passada a impressão que a escuta é inútil e a voz estudantil não tem valor, porque é impossível atender os(as) estudantes. Com tantas imposições vindas da SEE/MG, eles(as) têm poucas opções porque o plano de curso está pronto. E conforme instruções da supervisão pedagógica é incontestável. Assim sendo, de vez em quando os(as) estudantes escolhem entre prova ou seminário, trabalho individual ou equipes, pesquisa ou debate e isso não tem tanto peso quando se trata do protagonismo. Percebemos que a falta de autonomia docente se reflete na participação estudantil, no processo de ensino-aprendizagem. O protagonismo no sistema educacional tem sido concedido às avaliações externas que superaram a importância das pessoas envolvidas em prol das estatísticas pretendidas.

Durante o período que estávamos na escola pesquisando vivenciamos os(as) estudantes fazendo escolhas sobre qual prato fazer para apresentar no laboratório de química na cozinha, qual experimento realizar para que os(as) colegas com deficiência fossem incluídos, qual produto apresentar no projeto de robótica, como mobilizar a comunidade escolar para a prevenção de acidentes com a rede elétrica, etc. Enfim, todos os projetos tendo como mentores os(as) docentes e a participação estudantil. Estas escolhas já demonstram algum poder de decisão e certo engajamento estudantil ambos coeficientes relacionados ao protagonismo.

As pesquisas e ensino por investigação realizados na escola estão embutidos nos projetos idealizados pelos(as) docentes. Em vários momentos do nosso estudo, eles(as) nos pediram auxílio na elaboração de roteiro a ser disponibilizado para os(as) estudantes. Alguns(as) participantes são detalhistas com seus esquemas e colocam o passo a passo nas descrições. O elevado nível de instrução nos remeteu ao modelo prescritivo a que os(as) próprios(as) docentes estão sendo compelidos. Esse parâmetro de qualidade educativa estabelecido pelo alto padrão instrutivo tem congruência com o neoliberalismo. Para Demo (2009) esse aspecto inspira cuidados no que se refere ao deslocamento de uma formação política e cidadã para uma formalidade cuja contribuição seja a inserção no mercado de trabalho. O autor afirma que “[...] aprender bem não se reduz, jamais, a questões técnicas, formais, muito menos a ‘treinamento’ [instrução]” (DEMO, 2009, p. 2). Atributos de grande peso para o desenvolvimento do protagonismo são deteriorados nesse trajeto.

Apesar dos textos serem citados como um recurso importante no desenvolvimento do protagonismo, nossas observações revelaram que o uso desse recurso ainda é irrisório perante seu valor. Um dos motivos, no nosso ponto de vista, é de os(as) docentes quase não usarem o livro didático. A propósito, ele sequer foi mencionado como subsídio favorável. Por julgá-lo essencial, realizamos uma avaliação da coleção adotada na escola ressaltando os prós e contra. A quantidade de questões subjetivas e a abundância de textos, embora superficiais, favoreceriam, ao nosso ver, o letramento científico. Alguns(as) participantes têm o hábito de disponibilizar arquivos em pdf com atividades e textos de divulgação científica (TDC) nos grupos das turmas, contudo nem todos(as) os(as) estudantes têm acesso ou não abrem os arquivos por falta de interesse. Terrazzan e Gabana (2003) afirmam que os TDC são mais atrativos para os(as) estudantes por conterem uma linguagem simples e menos técnica, pois os assuntos são relacionados ao cotidiano estudantil, bem como os procedimentos científicos. Para os autores, eles se diferenciam do LD por retratarem a Ciência como questionável e falível. Ou seja, eles excluem das aulas a neutralidade científica porque fomentam debates

ricos que conduzem a desmistificação científica e apresentam inovações. Souza (2019) amplia essa ideia:

No tocante às vantagens do uso de TDC em sala de aula, é uma possibilidade de atualização das informações que são ofertadas pelos livros didáticos, bem como a contextualização do conteúdo curricular, o que faz com que os alunos entendam a finalidade de estudarem Ciência. Os recursos visuais, como cores, hiperlinks, balões explicativos, curiosidades etc., também são critérios significativos para o interesse dos alunos, o que incentiva a leitura, o interesse e a possibilidade de levá-los a pesquisar temas relacionados ao apresentado pelo professor (Souza, 2019, p.886).

Além disso, no DPP registramos trilhas científicas, caça palavras, cruzadinhas, stop, jogo da memória, quizzes, bingos científicos, jogos de perguntas e respostas tanto no formato digital quanto no tradicional. Segundo Araújo, Ribeiro e Santos (2012, p. 6), “No caso dos jogos educacionais digitais ou softwares educacionais, a interação permitida entre conteúdo e aluno e a possibilidade de aprender usando recursos digitais podem favorecer a apreensão de conteúdo e o interesse pela tarefa”. Outros recursos digitais (power point, vídeo aulas, laboratórios digitais, professor digital) também são utilizados pelos(as) docentes com frequência. O fato de cada sala possuir seu próprio equipamento de multimídia acaba sendo um incentivo para que isso aconteça. A ilustração é sempre bem-vinda e torna o processo de ensino mais leve. Conforme já comentado atividades que possibilitam maior interação e uso de tecnologia geralmente beneficiam o desenvolvimento do protagonismo.

Durante nossas conversas com os(as) professores(as), percebemos que projetos excelsos são desenvolvidos com sucesso. Conquanto verificamos divergência na forma como estes são implementados, e a metodologia de aprendizagem baseada em projetos citada por alguns(as) participantes. No cotidiano da escola não experienciamos o momento no qual foi apresentado aos(as) estudantes um problema para que eles(as) desenvolvessem projetos a fim de solucioná-lo. Portanto, verificamos um equívoco. Com isso, não estamos dizendo que os projetos de mentoria dos(as) professores(as) não contribuem para a aprendizagem dos(as) estudantes. Mas que a metodologia anunciada exige participação estudantil para além da execução de algo já planejado. Com efeito, nomeamos fatores os quais beneficiam o protagonismo na ABP, tais como a interdisciplinaridade e o desenvolvimento da autonomia estudantil. E lamentamos o fato dela ainda não ter sido utilizada pelos(as) docentes participantes e depreendemos que uma das justificativas possa ser a carga horária inconciliável.

Outra situação que nos saltou aos olhos foi a quantidade de estudantes em situação de vulnerabilidade social. Obviamente essas questões não passam despercebidas aos(as) docentes e acabam por provocar uma sensação de impotência. As mobilizações na sala dos(as) professores(as) para doação de cestas básicas, remédios, dinheiro para exames, roupas, sapatos, nunca cessam. A equipe da área de Matemática elaborou o projeto “Bazar Solidário” para atender essas pendências e envolver toda a comunidade escolar.

A grande quantidade de dados e a complexidade do objeto nos levou a buscar meios de observar por diferentes ângulos a fim de evitar uma visão limitada, e consequentemente restringir os resultados a uma perspectiva. Tuzzo (2016) alega que a complexidade contemporânea determina uma multiplicidade de métodos adequados para apreciar os detalhes de um mesmo objeto, os quais possui distintas facetas e desenhos para serem avaliados. Desta forma, passaremos a seguir à triangulação dos dados porque ela permite a consideração de aspectos distintos do nosso objeto de estudo.

### **5.3 Triangulação de dados**

Usualmente, tem sido comum a combinação de métodos na coleta e análise de dados que compõem o mesmo fenômeno. Em especial na pesquisa qualitativa, essa conduta por parte dos(as) pesquisadores(as) eleva o nível de rigor científico e garante a validação dos resultados. Para Flick (2009) a triangulação se faz necessária nesse processo, visto que possibilita a ponderação de diferentes dimensões contidas no objeto. Existem tipos distintos de triangulação, em nosso caso, ela ocorrerá devido à utilização de várias fontes de dados, as quais foram produzidas de diferentes formas, em lugares e momentos diversos. Santos *et al.* (2020) certificam que a triangulação é um procedimento refinador do estudo qualitativo abrangendo diversas vertentes. Além de aumentar a fidedignidade dos resultados permite a compreensão do fenômeno sob diferentes níveis ao considerar a complexidade do objeto de estudo.

Ao produzir a triangulação entre as fontes de dados, a saber, análises documentais, as RS e os diálogos formativos com os(as) participantes (grupo focal e dpp), apreendemos a realidade sob ângulos díspares. Passaremos agora a reaver os dados de cada fonte de modo sucinto. O Quadro 15 apresenta uma síntese das categorias instituídas, por ocasião do diagnóstico inicial, quando avaliamos fatores relevantes quanto ao protagonismo estudantil. Tais como, práxis docente, desenvolvimento estudantil, subsídios pedagógicos, ambiente

escolar, papel do(a) professor(a) e dificuldades docentes em sua implementação. As cores iguais indicam vínculo entre elas.

Quadro 15- Síntese das Categorias

CATEGORIAS					
PRÁXIS DOCENTE	DESENVOLVIMENTO ESTUDANTIL	SUBSÍDIOS PEDAGÓGICOS	AMBIENTE ESCOLAR	PAPEL DO(A) PROFESSOR(A)	DIFICULDADES DOCENTES
Objeto de cognição	Desenvolvimento Pessoal	Predisposição Docente	Cultura escolar	Inspiração	Em relação ao(a) aluno(a)
Estratégia didática	Desenvolvimento Social	Recursos Didáticos	Pedagógico	Coordenação	Em relação à Infraestrutura
Natureza social do estudante	Engajamento	Estratégias didáticas	Atividade do(a) estudante	Intercessão	Em relação ao currículo
			Apoio exógeno		

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao observarmos atentamente o Quadro 15, notamos que algumas categorias, embora estejam em tópicos distintos, exibem comunicação entre si. Durante a AC tornou-se evidente as intercessões que formaram um elo entre elas. De tal modo, quando o(a) professor considera a natureza social do(a) estudante está visando seu desenvolvimento social. Por outro lado, o desenvolvimento pessoal requer que as dificuldades em relação ao(a) aluno(a) sejam vencidas. E para a consumação deste fato são necessários recursos e estratégias didáticas adequadas aos(as) estudantes.

Percebemos que o objeto de cognição se encontra no currículo, o qual tem sido desafiador no que diz respeito a atividade do(a) estudante e seu engajamento no processo de ensino. As dificuldades em relação à infraestrutura do sistema refletem no pedagógico e provocam alterações na predisposição docente, cujo papel é de inspiração, coordenação e intercessão.

Realçamos a necessidade de apoio exógeno levando em conta que a cultura escolar sofre influências externas, pois a escola é indissociável do contexto social. Políticas educacionais, interesses econômicos, expectativas pedagógicas, vivências dos(as) estudantes na família etc., impactam no ambiente escolar. Para Moscovici (1969, p. 9) “ não existe separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo (ou do grupo) ”. Na apreciação de Abric (2000) o objeto encontra-se imerso em um contexto ativo sendo este,

parte das percepções totais ou parciais, das pessoas ou do grupo, ao passo que é extensão de seus atos, condutas e normas de referência.

Entendemos que as categorias dizem respeito ao universo externo e interno dos(as) participantes e consequentemente são matrizes das suas RS. Algumas as afetam de maneira direta por abordar questões referentes ao(a) estudante, outras indiretamente pois retratam o ambiente em que ele(a) se encontra. Neste aspecto, uma situação que mereceu relevo foi a infraestrutura da instituição pesquisada por ser mais adequada que a maioria das escolas públicas do país. Entretanto, este fator não constituiu destaque nas RS dos(as) participantes. Todavia, ao se queixarem da infraestrutura se referiram ao sistema de ensino e as dificuldades que a reforma curricular tem causado no dia-a-dia.

No diálogo com outros(as) pesquisadores(as) tomamos conhecimento de denúncias a respeito das diferenças de condições no acesso e permanência dos(as) alunos(as), também nos elementos materiais (prédio, mobiliário, acesso tecnológico, material pedagógico, lanche) e recursos humanos. Contando com uma boa infraestrutura material e humana já enfrentamos muitos reptos. Este fato nos faz refletir sobre o que acontece quando ela não existe.

Na sequência organizamos o grupo focal cujas reuniões visaram o aprofundamento das análises. Desta forma, o que havia sido relatado individualmente no questionário do diagnóstico inicial transformou-se em tema dos debates no grupo. O Quadro 16 mostra o tema central de cada encontro.

Quadro 16- Síntese do grupo focal

<b>GRUPO FOCAL</b>	
1 <sup>a</sup> Reunião	Dificuldades e possibilidades de práticas que promovem o protagonismo do(a) estudante na sala de aula.
2 <sup>a</sup> Reunião	Utilização do livro didático para a realização de atividades que favorecem o protagonismo do(a) estudante.
3 <sup>a</sup> Reunião	Metodologias utilizadas pelos(as) professores(as) e melhorias que devem ser feitas para possibilitar o protagonismo do(a) estudante em sala de aula.
4 <sup>a</sup> Reunião	Considerações finais e avaliação do grupo focal.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

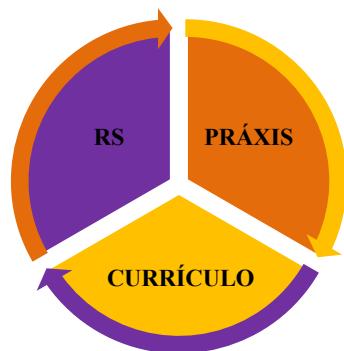
O grupo focal foi bastante rico em relação a formação docente. Os momentos de estudo coletivo, troca de experiências e posicionamento frente às demandas atuais fortaleceram a equipe de CNT da EEJB. Percebemos a influência recíproca em alguns momentos e em outros as discordâncias, mas sobretudo a unanimidade no desejo de transformação da própria práxis pedagógica em relação às vivências atuais. Nas RS

assinalamos harmonia entre falas e ações pedagógicas praticadas e destas com a postura de cada participante frente às situações enfrentadas e debatidas. Confirmamos que mesmo não havendo comunhão das concepções docentes com alguns aspectos da BNCC e demais documentos orientadores, existe esforço para cumprir o que é solicitado.

No DPP, foram colocadas as percepções da pesquisadora, bem como os diálogos que ocorreram sem programação prévia, de forma coletiva ou individualizada. Assim, captamos as minúcias alusivas ao cotidiano do campo de estudo por meio deste instrumento de coleta. Tivemos a oportunidade de avaliar as estratégias didáticas de cada participante, seu relacionamento com os(as) estudantes e a equipe da escola. Suas queixas pessoais e esforços na implementação do protagonismo estudantil. Embora a atitude de resistência seja árdua, as RS identificadas e analisadas, nos revelaram sua constância no dia-a-dia da instituição pesquisada. E isso se confirma tanto nas ações docentes quanto da gestão que buscam ultrapassar as demandas burocráticas e atender os anseios estudantis, e nas condições estruturais que foram conquistadas com a elaboração de vários projetos, lutas e bons resultados de uma equipe coesa.

Observamos que o dinamismo é comum ao currículo, as RS e a práxis, daí compreendemos a existência de uma interdependência mútua. A modificação em um(a) promove concomitante transição em todo o processo de ensino-aprendizagem. Eles se entrelaçam no coletivo da escola. Assim como Sacristán (2000) concebemos o currículo como práxis pedagógica que se distancia do estabelecimento de aprendizagens necessárias aos(as) estudantes. Ou melhor, ele não está explícito no plano nacional ditado como cultura escolar, porque parte também das RS, as quais são compreendidas como perspectiva funcional do mundo. Parreira *et al.* (2018) relatam que isto “permite dar sentido à sua conduta e compreender a realidade através do seu próprio sistema de referências e, portanto, adaptar-se e definir o seu lugar” (Parreira *et al.*, 2018, p.65). A Figura 3 ilustra de forma sistêmica nosso pensamento incorporando as RS.

Figura 3- Interdependência entre RS, práxis e currículo



Fonte: Autoria própria conforme dados da pesquisa (2024).

As RS são construídas a partir das concepções dos(as) participantes tanto individualmente quanto em interação com o grupo. Elas se exteriorizam na práxis, esta por sua vez interfere no currículo, que é a trajetória descrita no processo de ensino-aprendizagem. A formação continuada, os aspectos legais, as condições de trabalho, as vivências cotidianas etc., geralmente modificam as RS.

Comparando as informações obtidas minimizamos tendências produzidas em uma matriz exclusiva e alcançamos maior consistência nas análises. As dificuldades enfrentadas pelos(as) participantes não nos impediram de identificar o desenvolvimento do protagonismo em suas práxis. Cada professor(a) assume postura concordante com suas concepções pedagógicas, vivências e formação profissional. Como já colocamos, as representações sociais sobre protagonismo estudantil dos(as) professores(as) de CNT da instituição pesquisada não se distanciaram dos parâmetros estabelecidos pela BNCC. Essa afirmação não significa que eles(as) estejam totalmente de acordo com o exposto ali, mas suas atitudes demonstram convergência com os parâmetros constituídos. Levando em conta as considerações vigentes, estabelecemos diferentes níveis de protagonismo estudantil. A Figura 4 ilustra nossa percepção.

Figura 4- Níveis de protagonismo dos(as) estudantes



Fonte: Autoria própria embasados na triangulação dos dados da pesquisa (2024).

Assim, no primeiro nível de protagonismo percebemos a participação do(a) estudante no sentido de tomar parte, que difere de ser parte. Na prática, esse protagonismo é exercido pelos(as) alunos(as) que cumprem o que é estabelecido pelo(a) professor(a). Poderíamos caracterizar esse discente como responsável, engajado, participativo, interessado, criativo, ou melhor, aquele(a) estudante comprometido com a escola. Esse é o protagonismo frequente e percebemos que grande parte das ações pedagógicas visam alcançá-lo. As tarefas requeridas são bastante instrutivas com caráter objetivo. O protagonismo frequente se alinha a cultura do trabalho, entendemos que o(a) discente capaz de executar os comandos docentes também terá êxito ao cumprir as ordens de sua chefia imediata no campo profissional. Ou seja, a escola cumpre o papel de formar “capital humano” para o mercado, na perspectiva proativa, buscando o desenvolvimento de competências cognitivas e produtivas a fim de aumentar o nível de empregabilidade do sujeito. Nossos dados apontam para o paradoxo referido por Silva (2015) no que tange à autonomia. Ao mesmo tempo que o discurso escolar propende a autonomia dos indivíduos as fontes da estandardização jorram a todo vapor. Assistimos assim à materialização do contraditório.

O segundo nível denominamos protagonismo surpreendente porque aqui o(a) estudante vai um pouco além do que foi determinado pelo(a) professor(a). Esse(a) aluno(a) geralmente assume a liderança do seu grupo de estudo. Ele(a) possui maturidade, é bastante produtivo(a), se empolga nas aulas dinâmicas e desenvolve o pensamento crítico. Ademais apresenta as qualidades referentes ao nível anterior. O panorama didático é mais subjetivo e oportuniza o percurso discente sob a orientação docente. Esse protagonismo também se

comunica com a BNCC, direcionando o(a) estudante para uma postura ativista. Além de conter embutido em si o intuito de desenvolver competências produtivas, o cunho social se destaca no enfrentamento de questões cotidianas. Conforme Silva (2015) a escola se torna o lugar onde existe a possibilidade de manipulação dos sujeitos para o custeio do neoliberalismo excludente e cruel. A dosagem de autonomia, embora maior, é apenas suficiente para a realização do controle do indivíduo pelo indivíduo tendo o discurso da educação como suporte. Obviamente a argumentação nos documentos oficiais utiliza outros termos.

A título de exemplo, o projeto “Setembro Verde e Amarelo” desenvolvido nos itinerários Núcleo de Inovação Matemática e Inovação Tecnológica, nos primeiros anos, citado quando comentamos sobre as metodologias que favorecem o protagonismo, demonstra a ação estudantil excedendo a demanda docente. O projeto obteve excelentes resultados de aprendizagem que repercutiram no convívio da comunidade escolar. Conquanto, sublinhamos que a solução da problemática referente a inclusão da pessoa com deficiência envolve o investimento do poder público em políticas específicas para esta finalidade.

Durante o tempo que estivemos no campo de estudo, em vários momentos presenciamos alguns(as) participantes se queixando do comportamento “inadequado” de estudantes. Em uma aula, com 50 minutos, e temática já definida pelo plano de curso, eles(as) insistiam em trazer questões completamente fora do assunto a ser abordado. Essa atitude estudantil independe do(a) professor(a), ou seja, parte do interesse do próprio indivíduo. Ao confrontar, tais dizeres com nossos dados avistamos um protagonismo insistente, pois é através da dúvida que se constrói o conhecimento. Assim, ela inquieta e estimula, “processo permanente de suspensão da verdade por um lado, mas garanta, ao mesmo tempo, de que se está a caminho [...] Só não duvidam os dementes e os confiantes em excesso, ou, então, a grande maioria que não pensa e se recusa mesmo a pensar” (Fernandes, 1994, p.357 e 361).

Esse protagonismo não está previsto na BNCC. O documento não conta com um(a) estudante tenaz que se nega a seguir o *script* deixando aflito o(a) professor(a). O sociólogo e docente português citado acima, em artigo específico para tratamento do problema da dúvida na busca do conhecimento, realiza reflexões importantes como “ se não existe dúvida, também não há consciência do erro” (p.368), “conhecer é certamente mais perfeito do que duvidar e, se se duvida, é para se conhecer com o mais elevado grau de certeza” (p.362).

Esse(a) estudante apresenta características como atitude, autoconhecimento, consciência social, entre outras, ressaltadas pelos(as) participantes como sendo de um(a) aluno(a) protagonista. Em nosso ponto de vista, devemos orientar muito mais pelos erros que

pelos acertos, porque estes dizem pouco sobre as tentativas do(a) aluno(a) na construção do conhecimento. Se a práxis visa o protagonismo estudantil porque não atender o(a) estudante em detrimento do plano de curso? Fernandes (1994, p.372) assegura que “o homem sente mais o desconforto da dúvida quanto mais se liberta do espartilho dos sistemas ou se encontra face a situações inesperadas”. Se não é esse nosso mote não conseguimos perceber qual seja. As RS dos(as) participantes e suas colocações previram essa situação de liberdade para ser, para dialogar, para duvidar. “O ensino da ciência deve procurar libertar, por isso, o espírito, não só de perturbações que se trazem do senso comum, mas ainda da comodidade dos resultados obtidos” (Fernandes, 1994, p. 374).

O protagonismo insistente é indigesto para o sistema. Causa desconforto para o(a) professor(a) comprimido entre as pressões das instâncias superiores e os apelos estudantis. Quando uma demanda é acolhida a outra é omitida, e a “incompetência docente” fica escancarada nos holofotes sociais. O ambiente propício à aquisição da autonomia não existe para o(a) estudante e muito menos para o(a) professor(a), ela é conquistada a duras penas. A dúvida contumaz é o combustível para essa engrenagem e escolta a resistência dos(as) atores(atrizes) principais no cenário educativo.

A existência da dúvida resulta da própria limitação do homem e dos seus processos de conhecimento. Este é um ser em devir, que questiona e procura. Não vive instalado na comodidade da certeza. Crescer, abrir-se a outros mundos e entrar na sua compreensão, é a sua condição de existência. Não se é homem porque se possuem mais certezas, mas porque se buscam mais caminhos. São as lonjuras que estão sempre para além que dão a sua verdadeira medida” (Fernandes, 1994, p. 385-386).

No percurso de quatro anos pesquisando o protagonismo estudantil na Educação Básica, anelamos um protagonismo transcendente. Ele decorre de um processo de desenvolvimento integral que engloba fatores psíquicos, cognitivos e sociais. A experiência do(a) protagonista denota intencionalidade, criatividade, pertencimento, curiosidade e liberdade. A autonomia intelectual é verídica e não se confunde com uma independência total. A figura preceptoral se encontra na coordenação, intercessão e inspiração durante a jornada e a responsabilidade do poder público sobre o sucesso estudantil não se evapora.

Esse protagonismo é insociável na BNCC e contém ingredientes escassos ou totalmente ausentes em seu texto. A participação tem o sentido de fazer parte e o(a) estudante protagonista não é autor(a) de algo que lhe foi solicitado, mas de um projeto particular o qual confunde com “o que ele(a) é” e “o que ele(a) quer”. E evolui em ritmo de cooperação regado

de felicidade, transbordando autogoverno e liberdade, assim como descrevem Fortunato e Porto (2023) sobre a escola de Summerhill<sup>12</sup>, estabelecida por Alexander S. Neill em Suffolk.

Nesse tempo de indagações tivemos um lampejo do protagonismo por nós almejado. Retomamos ao relato do DPP sobre uma estudante especial, quando colocamos que o processo de ensino-aprendizagem não possui o foco na demanda de cada estudante. Ela requereu ajuda de participantes da pesquisa para a realização de um projeto pessoal. Mesmo havendo o desejo de auxiliá-la, a enorme demanda de trabalho impossibilitou. Ainda que o protagonismo esteja aqui configurado tal qual almejamos durante todo nosso trajeto na escola, ele não é uma prioridade do sistema. O neoliberalismo não financia sonhos, ou melhor, projetos de vida. A função da escola é auxiliar na elaboração, quanto a execução cada um(a) que busque seus próprios recursos.

O protagonismo transcendentemente destrói a essência do projeto neoliberal implantado na educação brasileira porque não se curva ao utilitarismo e competitividade. Ao contrário de Fortunato (2023) não abortamos o uso do termo, mas assim como ele não compactuamos com o trajeto determinado para os(as) estudantes protagonistas e seu triste fim. Nossa resistência ao sistema se manifesta na busca de novos sentidos teóricos e práticos para a docência também cativa e esvaziada de sua essência. “Apontar caminhos distintos daquilo que está posto, penso, é uma forma dupla de resistir e de esperançar. Resistir contra um mundo de soldados principais da silenciosa, porém letal, guerra econômica. Esperançar por um mundo de afetos e cooperação. Quem sabe a educação não se coloque nessa rota, em breve”? (Fortunato, 2023, p.11).

Adiante apresentamos as conclusões acerca das várias perguntas que habitaram nossas mentes durante o doutoramento. Em nenhum momento tivemos a pretensão de esgotar as reflexões sobre a temática, porque como referido, o dinamismo do processo de ensino-aprendizagem sempre trará novas demandas. Por isso, indicamos que outras pesquisas sejam desenvolvidas a fim de que haja evolução no sentido de normalizar o protagonismo transcendentemente.

---

<sup>12</sup> A Escola de Summerhill está localizada no condado de Suffolk, na Inglaterra, e continua a trabalhar pela educação com os mesmos pilares de sua fundação: liberdade, autogoverno e felicidade. [...] tais pilares foram construídos a partir da percepção de Alexander Neill de que uma nova escola seria necessária para construir um mundo melhor. Liberdade no sentido de poder escolher suas próprias atividades, aprendizados e até mesmo seu próprio futuro – e isso não tem nada a ver com fazer o que se quer, sem nenhum respeito pelos colegas, professores e pela escola; é como Neill constantemente explicava: “liberdade, não licença!”, “liberdade não tem nada a ver com desregramento, desrespeito e/ou permissividade.” Autogoverno no sentido de assumir a responsabilidade pelos próprios direitos e deveres, ações e limites. E felicidade como principal objetivo da vida - ou, como afirmou o próprio Neill (1978a, p. 261): “Se a palavra felicidade significa alguma coisa, significa um sentimento íntimo de bem-estar, equilíbrio, a sensação de ser a favor da vida, de estar contente com a vida” (Fortunato; Porto, 2023, p 4-5).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese deste trabalho defende o protagonismo transcendente como prática de resistência às determinações do sistema neoliberal. O protagonismo dentro da nova proposta curricular, entrelaça motivação estudantil para o exercício da autoria na construção do conhecimento e desenvolvimento socioemocional em uma perspectiva de formação humana. Ele se constitui em harmonia com outros conceitos os quais se encontram no mesmo grupo semântico da autonomia, tais como, participação, liberdade, emancipação, etc. Consentimos com Demo (2020) que ele faz todo sentido “levando em conta que aprendizagem é uma dinâmica autoral, autopoética e reconstrutiva” (Demo e Silva, 2020, p. 73).

Adotamos o pressuposto que professores(as) protagonistas e autônomos(as) são capazes de orientar estudantes no desenvolvimento do seu próprio protagonismo. Por isso, buscamos refletir acerca de como as representações sociais sobre protagonismo estudantil, de professores(as) da área de CNT, da Escola Estadual “Juventude Brilhante” repercutem em suas práticas pedagógicas.

O desdobramento dessa questão envolveu dois aspectos complexos e relevantes do ponto de vista social, a saber, a ação educadora e a formação discente. Escolhemos ponderar a problemática pela ótica docente com o objetivo de identificar e analisar as RS, para saber quais são os desafios e possibilidades no desenvolvimento do protagonismo, bem como as principais implicações no contexto escolar. Gadotti (2007) descreve a escola como “[...] um espaço de relações. [...] Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais” (Gadotti, 2007, p. 11, grifos da autora). Partimos da hipótese que as RS se conectam às práticas pedagógicas dos(as) professores(as) que podem promover o protagonismo estudantil.

Embora não sejam conceitos novos, percebemos que tanto o protagonismo estudantil quanto a prática pedagógica têm causado polêmica devido à reforma curricular ocorrida em 2017, pois esta trouxe novos paradigmas para a educação brasileira. Conscientes de que os documentos norteadores têm modificado a conduta docente, no primeiro capítulo nos propusemos a interpretar as tendências curriculares para área de CNT. Tendo em vista que esperamos da educação, transformação social e não a reprodução de um tipo específico de sujeito.

Nossos estudos revelaram que a orientação curricular para a Educação Básica no Brasil está alinhada com o setor produtivo. Evidenciamos um abismo entre a legalidade e a

realidade vivenciada nas instituições escolares. A política que deveria objetivar o bem coletivo, conta com a “parceria” do setor privado e, atende aos interesses de organismos internacionais e da classe empresarial. Decretos os quais não fazem sentido no chão da escola têm causado o sofrimento docente e comprometido a formação da juventude em todo o território nacional.

Entretanto, para nós, cabe uma diferenciação entre orientação curricular e currículo. A orientação pode ser generalizada, mas o currículo é definido na escola. Partindo da interpretação dessas orientações gerais que não podem e não devem ser encaradas como um veredito final, ele é construído essencialmente no cotidiano, considerando o público-alvo e as necessidades da comunidade local. Pacheco (2005) reforça nossa concepção ao afirmar “[...] que a política não pode esgotar-se no momento normativo como se o político fosse o actor por excelência na construção do currículo” (Pacheco, 2005, p. 107).

A esse respeito, verificamos a indispensabilidade da ressignificação de conceitos e atitudes, bem como da recriação da escola. Com este espírito iniciamos nossa pesquisa. Acreditamos que os(as) professores(as) são produtores de políticas educacionais mais eficazes do que aquelas determinadas. Marques e Mesquita (2024) cooperam conosco ao alegar que, para além das imposições, a escola ainda é um lugar de produção política.

Durante o desenvolvimento da investigação várias vezes fomos questionados pelos(as) estudantes sobre o currículo. E será que eles(as) podem fazer isto? Demo e Silva (2020) asseguram que sim, “[...] dentro do alcance de sua idade e condição de desenvolvimento. [...] Depende de como ele faz, civilizadamente, com argumentos, buscando cooperar” (Demo; Silva, 2020, p. 75). Reconhecemos nos atos de protestos dos (as) jovens, que ocorreram em todo o país, um protagonismo transcendente, assim como um exercício de democracia, aqui caracterizada como desobediência civil (Gros, 2018), por partir de uma contestação comum em uma tentativa de reinventar o futuro.

Percebemos a ampliação dos processos de exclusão da juventude, em especial nas famílias pobres, e o consequente aprofundamento das desigualdades sociais. Ora, esses(as) jovens estão sendo prejudicados(as), lesados(as) em seu direito a uma educação de qualidade, por isso lutam pela “urdidura de pluralidades, e não a construção de uma unidade de todos ao preço da renúncia de cada um” (Gros, 2018, p. 143). Entendemos que docentes e discentes podem instituir os percursos do processo de ensino-aprendizagem e juntos, como protagonistas, a partir da luta pela democracia, construirão currículos autênticos, justos e bons.

O cerne da política governamental para a educação, atualmente, é a BNCC. Ao adotar o ensino por competências, ela limita o processo de aprendizagem à funcionalidade do sistema neoliberal. A educação se restringe ao que será imediatamente útil no mundo do trabalho. A liberdade de ensinar e aprender é drasticamente ferida neste modelo educativo. Além do mais, a qualidade do ensino é medida pela sua associação com o mercado, logo, quanto mais convir ao desenvolvimento econômico, melhor. Esse aspecto é preocupante, pois a escola não pode se prestar ao papel de treinar pessoas para assumir empregos. A Educação Básica tem como finalidade a formação do sujeito social, do cidadão capaz de se colocar formalmente no mercado, mas também de se posicionar frente às questões sociais, políticas e científicas.

O protagonismo estudantil qualificado como uma das competências gerais e oriundo dos discursos neoliberais já fica desacreditado. No contexto da BNCC, aliado a reforma do Ensino Médio, realmente se presta a formação profissional, que acontece a nível precário. Difundido no NEM, ele é sinônimo de participação estudantil, no sentido de tomar parte e não de ser parte. O protagonista assume responsabilidades do poder público em uma perspectiva ativista ou de um empregado proativo em seu ambiente de trabalho. Protagonismo diminuto perto do que vislumbramos para nossos(as) estudantes.

Este protagonismo é possível na práxis de professores(as) que cumprem cegamente os desígnios da SEE/MG. Para os(as) estudantes se reduz à execução de tarefas idealizadas pelos(as) docentes. Ou seja, eles(as) são educados(as) para a resignação política, guiados(as) para uma razão técnica cerceada por eficácia, produtividade e utilidade. “A razão da indústria e das massas, da administração e dos escritórios. A razão gestora, a racionalidade fria, anônima, glacial, impessoal do cálculo e da ordem” (Gros, 2018, p.32).

Atualmente, a participação estudantil no processo de ensino-aprendizagem é automaticamente ligada às metodologias ativas. Assim como o protagonismo, elas são prescritas na BNCC. Esse viés metodológico requer flexibilidade curricular; porque o(a) professor(a) não tem o controle rigoroso da aula, uma vez que a ação do(a) estudante altera os percursos conforme seus interesses e criatividade. Cada sala de aula é um espaço com seus próprios enredos e bagagens que geram expectativas e despertam ideações distintas. Ou seja, identificamos um conflito entre a rigidez curricular e a dinâmica metodológica sugerida.

Outro fator que não pode passar despercebido é a falta de formação docente para aplicar essas metodologias, e reiteramos que não são viáveis intuitivamente. Elas estabelecem adaptação de professores(as), uma vez que ainda prevalece o modelo tradicional. Isto sugere arrazoar sobre as contradições e potencialidades, para então, definir ações pessoais. Digo, se

elas exigem criticidade estudantil, muito mais por parte do(a) professor(a) que o(a) orienta. Isto é, precisa acontecer uma avaliação quanto às possibilidades conforme o perfil da turma, e ao ganho no processo de ensino-aprendizagem.

O protagonismo estudantil tem viés interdisciplinar. Detectamos que o desenvolvimento da interdisciplinaridade na escola depende de espaço para a elaboração coletiva de projetos. Inferimos que uma das razões da baixa incidência do protagonismo insistente e do protagonismo transcendente seja justificada pela falta de oportunidades para que o trabalho pedagógico siga esse curso. Se não há interdisciplinaridade, o protagonismo não acontece em sua plenitude. Porém, reconhecemos nos(as) participantes, professores protagonistas e perfeitamente capazes de auxiliar seus(suas) estudantes. O prejuízo acontece em virtude de questões externas que têm comandado o processo de ensino-aprendizagem.

Ao identificarmos as demandas curriculares, sentimos a urgência de verificar o contexto de ação dos(as) professores(as). Na segunda seção nosso foco foi a docência com seus percalços e possibilidades. Constatamos que as políticas legítimas não são as divulgadas. Elas se distanciam de soluções efetivas para os problemas enfrentados no ambiente escolar. A desvalorização da docência atingiu níveis alarmantes. Silva e Reimberg (2022, p.5) reivindicam medidas “urgentes e categóricas” no cumprimento das leis que abonam os direitos da classe.

Assistimos à instituição do retrocesso na forma de fazer políticas educacionais, pois falta diálogo com as instâncias interessadas. A escassez de infraestrutura na implantação da reforma tornou a situação prejudicial para os(as) estudantes e afetou as condições de trabalho e saúde dos(as) professores(as), que têm piorado progressivamente. Causa revolta a incompatibilidade entre os encargos e as condições oferecidas aos(as) educadores(as).

Refletimos sobre as razões de mesmo estando conscientes do teor dos determinismos, a maioria obedecer. Quando pensamos a esse respeito, nosso olhar não se manteve apenas no campo de estudo, mas na circunstância em todo o Brasil. Durante a pesquisa, não encontramos uma resposta assertiva para esta questão, mas arrazoamos ser talvez cansaço ou mesmo um enfrentamento da submissão como estratégia para minorar a culpa que tem sido jogada em seus ombros. Então, surge o consentimento que aprisiona cada ser em si mesmo, provocando uma alienação voluntária.

Comprovamos que a ação docente é divergente com sua vontade própria. Várias vezes ouvimos dos(as) participantes que precisavam cumprir as solicitações, porque afinal são pagos(as) para isso. “Como podem imaginar que eu concordaria com o que faço, que me divirta participar do esgotamento da humanidade, alimentar o desespero social, [...], arruinar

existências? Mas fazer o quê? Não passo de um escravo do sistema que reprovo sem ter os meios para combatê-lo” (Gros, 2018, P.46). Por não enxergar esses meios, o(a) professor(a) explora a subordinação com a finalidade de si justificar internamente e para o(a) outro(a); pois se não há autoria, a responsabilidade pelas decorrências é do(a) mentor(a). Segundo Gros (2018) esses são rebeldes no íntimo e se comportam como submissos(as).

Testemunhamos a anulação da docência na “fórmula paradoxal da submissão” (Gros, 2018) que exprime a combinação dosada de passividade e atividade. Entretanto, as sequelas são implacáveis. À vista disso, destacamos a necessidade de não se submeter irrefletidamente. Porque o(a) professor(a) é muito mais que um(a) executor(a) de tarefas. Ele(a) precisa estar consciente dos propósitos e lógicas por trás do que lhe é solicitado. Não podemos ser agentes quando nossa função é de autores(as). E não se trata de tramar contra o governo de forma clandestina e secreta, mas de denunciar a injustiça, colocar em cheque a validade do que está proposto, pois a desobediência civil guia a opinião pública em direção ao sentimento de dignidade social.

Quando investigamos a raiz da formação docente, notamos que a BNC-Formação apresenta estrutura similar à BNCC, e de igual forma cancela professores(as) e estudantes ao assumir um caráter pedagógico restritivo. Percebemos nestes documentos um deslocamento de responsabilidades as quais eram do Estado para o plano individual. Isto tem ocorrido mediante a produção de relações sociais pautadas na subjetividade, na “neoliberalidade da vida”. Ocorre o adestramento docente para executar planos prontos, vinculação do que o(a) professor(a) deve aprender para transmitir aos(as) estudantes.

Vivemos o terror da uniformidade, aplicada à diversidade que encontramos na escola. Observamos a Educação Básica brasileira se afastando das pendências reais diretamente para expectativas vendíveis. Conforme Oliveira e Jesus (2020), é imaginável ponderar que as diretrizes de formação atuam na desintelectualização do(a) professor(a), desprovido(a) de teoria, e de uma extensão política: “[...] transformam a prática docente em *commodities* e valorizam a homogeneização e pasteurização das tarefas do professor” (Oliveira; Jesus, 2020, p. 47).

O controle ocupa centralidade no processo de ensino-aprendizagem, ousamos dizer que as avaliações externas são “protagonistas” nesse sistema, se é que existem protagonistas inanimados. Elas modulam o papel de professores(as), alunos(as) e gestores(as) para cumprirem as metas estabelecidas mediante um domínio contínuo e ilimitado. Ressaltamos as comparações constantes entre profissionais e instituições, bem como a promoção de

competições por prêmios de produtividade. Mesmo sabendo que a escola não é uma empresa, diuturnamente tem se comportado como tal.

Para desenvolver uma análise na práxis dos(as) professores(as) raciocinamos sobre suas relações com a teoria e a prática. Sublinhamos a falsidade da oposição entre elas. Além disso, compreendemos que sua separação provoca a despolitização da prática docente e impede a constituição da práxis transformadora. Apreendemos que a práxis docente é caracterizada por fundamentação teórica, mas não se reduz a ela, pois a partir da teoria ocorre a análise da prática alimentando a dialética da práxis. “Isto é, valer-se do conhecimento organizado na ação e valer-se da ação para recompor o conhecimento organizado” (Pereira, Rocha e Chaves 2017, p.31).

Por meio da práxis temos o sujeito consciente que sua ação modifica a realidade. Este sujeito influencia e é influenciado transformando-se, não “apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão” (Freire, 2006, p.92). Infelizmente, ainda existe nas escolas um discurso de que a prática se sustém por si, este fato tem favorecido uma educação opressora. Pereira, Rocha e Chaves (2017, p. 31), tonificam nossa afirmação ao alertar que a influência assoladora da cisão entre teoria e prática é ampliada em associação com “leituras superficiais e modismos” que determinam equívocos na prática pedagógica.

Retomando as representações sociais, admitimos que elas conduzem a práxis dos(as) professores(as), logo ganham materialidade. Asseguramos que são pensamentos práticos e só podem ser constituídas e interpretadas em um determinado contexto social. Realçamos a importância das RS na transformação ou manutenção de uma realidade, à vista disso, elas não mais são consideradas como objeto estático, mas como processo em constante movimento. Elas movimentam o ciclo RS, práxis, currículo.

Os aspectos metodológicos previamente planejados atenderam nossas expectativas ao possibilitar a construção, sistematização e interpretação dos dados. Alguns ajustes se fizeram necessários em nosso percurso e eles também foram determinantes nas análises. O grupo focal ocorreu virtualmente, o que para nós não diminuiu em nada sua importância, porque possibilitou aos(as) participantes a escolha de recursos próprios para fazer acontecer conforme sua vontade. Morgan (1997) declara que o processo comunicativo no grupo focal permite acesso a aspectos inatingíveis sem sua ocorrência e oportuniza comparações e compreensões por parte dos(as) pesquisadores(as) sobre as opiniões dos(as) participantes acerca do tema em questão.

A situação nos elucidou que a enorme demanda burocrática vem no sentido de embarçar a constituição da práxis revolucionária, uma vez que dificulta o encontro e a troca de experiências entre os(as) professores(as). “A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no quotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado” (Imbert, 2003, p. 74). Quem está atuando na Educação Básica, na maioria das vezes não tem essa percepção. O tratamento de massa, em um cotidiano corrido, extingue o pensamento crítico e aniquila a opções de escolha que “fazem de nós o que somos” (Gros, 2018, p.211).

A realização da análise dos dados ocorreu de forma independente em cada fonte para melhor sistematização dos resultados. As apreciações sobre as questões subjetivas do diagnóstico inicial, o grupo focal e as anotações do DPP, que passaram pela análise de conteúdo, foram confrontadas com os quadrantes das RS construídas. Ao final realizamos a triangulação dos dados, a fim de garantir transparência, fidelidade às evidências, e conceder maior credibilidade aos resultados. Observamos que a variação no método de coleta, nas ocasiões e lugares não modificou o posicionamento dos(as) participantes em relação ao objeto de estudo.

As implicações das RS no desenvolvimento do protagonismo se mostram na preponderância dos tipos de protagonismo condicionados pela BNCC, uma vez que os(as) professores(as) trabalham sob a regulamentação deste documento. Embora ocorram ensaios de romper com as imposições do sistema, não vislumbramos sua efetivação. A falta de autonomia e oportunidade para que docentes exerçam seu protagonismo se comprova no cumprimento do projeto educativo vigente. Não obstante as RS conduzam a práxis pedagógica, isto não ocorre de maneira consciente. As pressões externas interagem com elementos internos e pessoais de cada professor(a) definindo o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, cada docente tem suas próprias formas de enfrentamento ao controle a que são submetidos(as).

Nossas análises sinalizaram diferentes níveis de protagonismo estudantil na práxis dos(as) professores(as) participantes. Dentre estes, os dois primeiros se encontram em harmonia com a BNCC, nomeadamente o protagonismo frequente e o protagonismo surpreendente. Ambos diluídos em uma quantidade avassaladora de competências, o que redunda na escassez de autoria, liberdade, pertencimento e autonomia. Ademais, aumenta a concentração de responsabilidade, participação e proatividade. Obviamente, outros elementos

aparecem em quantidades variadas conforme os objetivos a serem alcançados pelo(a) professor(a) para cada turma e trabalho proposto.

Já o protagonismo insistente e o protagonismo transcendente ocorrem em frequência bem menor. Ambos preveem a atitude partindo do interesse estudantil, que nem sempre será coincidente com o conteúdo a ser abordado. O(a) professor(a) atua como apoiador(a) e orientador(a). Nos níveis mais elevados de protagonismo, não há diluição, por isso as proporções dos elementos são invertidas em relação as citadas anteriormente. Melhor dizendo, embora as competências estejam presentes no cotidiano escolar, ocorre uma superação estudantil em relação aos limites estabelecidos pela orientação curricular nacional.

Em 2022, durante a implantação do NEM, as contestações eram constantes. Com o passar do tempo, a percepção de que suas falas não surtiam efeito provocou o silenciamento docente. Eles(as) escolheram não gastar sua energia nessa ação, ou melhor, cumpriam as proposições e se esforçavam sobremaneira na tentativa de conciliar o que deve ser feito e o que precisa ser feito. Isto acabou por consumir muitas possibilidades pedagógicas. As amarras do sistema complicaram o protagonismo docente. Professores(as) são exemplos, e nesse sentido, observamos sua postura refletida nos(nas) estudantes, derivando um protagonismo estudantil raquítico.

Nas reflexões em busca de novos sentidos para o protagonismo, foi inevitável o retorno a nossa trajetória escolar. Este fato nos auxiliou na caracterização dos últimos níveis. Entendemos que o protagonismo insistente é quase inerente aos(as) estudantes que são curiosos(as), gostam de estudar e o fazem por conta própria. Em suas aventuras na construção do conhecimento, o(a) professor(a) auxilia e caminha junto. Eles(as) sempre estarão além das propostas docente. Durante toda nossa jornada acadêmica pudemos experimentá-lo.

O protagonismo transcendente foi vivenciado por nós na pós-graduação. Asseguramos que é uma experiência incrível, porque impulsiona o crescimento pessoal e profissional de forma ampla. Para que ele ocorra é elementar o(a) estudante ser ouvido(a). Embora nas turmas de mestrado e doutorado os(as) pós-graduandos(as) tenham disciplinas em comum, cada um(a) desenvolve seu próprio projeto de pesquisa, escreve suas dissertações e teses individualmente. A temática é algo que motiva o(a) estudante. A autoria é uma marca substancial, bem como a orientação.

Em nosso parecer, para que ele ocorra no Ensino Médio é recomendável que se tenha turmas menores, e que os itinerários formativos sejam substituídos por reuniões de orientação. E assim como no ensino superior, a Educação Básica contrataria professores orientadores, de diversas áreas, que acompanharia os(a) mesmos(as) estudantes durante todo o Ensino

Médio. Incontestavelmente, os projetos seriam de acordo com o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de cada estudante e etapa escolar. E ressaltamos que este protagonismo não pode ser confundido com “libertinagem, vale-tudo, devassidão, como se agora o estudante se tornasse dono da escola e fizesse o que lhe dá na telha” (Demo e Silva, 2020, p. 73). Aqui, os(as) professores(as) são parceiros(as), instigadores(as) e servem de inspiração para seus(suas) estudantes.

Todavia, percebemos que o protagonismo estudantil sofre atenuações e na docência, de forma implícita, ele é censurado. O(a) professor(a) “eficiente” cumpre as solicitações da SEE/MG, executa os planos estabelecidos e transmite os conhecimentos necessários para que os(as) alunos(as) consigam êxito nas avaliações externas. Assim, como uma reação em cadeia, a obediência docente suprime a autonomia do processo de ensino-aprendizagem e torna o universo escolar completamente gerenciável, inclusive o protagonismo estudantil.

O desenho curricular “proposto” em 2017 seria ruim em qualquer época, mas após uma pandemia foi realmente devastador. Durante o desenvolvimento da nossa pesquisa participamos de vários congressos que discutiam sobre a “reforma da reforma” ou a “revogação do NEM”. Promovemos debates na escola, enquanto erámos questionados(as) sobre o fato da investigação em curso se desenvolver em um campo minado.

Em nosso íntimo, cresceu o desejo ardente de colocar em prática o protagonismo transcendente que apenas acontece vinculado a práxis libertadora. E fizemos justamente isso. “Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (Freire, 2020, p. 31). Podemos dizer com orgulho que professores(as) e estudantes foram protagonistas ao organizarem uma mobilização social denominada “Revoga já” e contestaram mandatos injustos. A educação partiu da realidade vivenciada com a produção de saberes para a resistência.

Como resposta aos protestos populares, a lei nº14.945/2024, publicada em 31 de julho, reestruturou o Ensino Médio para 2025. Embora, ela não solucione os problemas em sua totalidade, algumas reivindicações foram atendidas. Entre elas, destacamos o fato da formação geral básica retornar para 2400 horas e os itinerários formativos diminuírem para 600 horas. Ao contrário do que geralmente ocorre a implementação não será gradativa, logo, todos os anos do Ensino Médio serão beneficiados.

Em 2024, a matriz curricular para o primeiro ano contava com 12 componentes da base comum e 9 itinerários, com um total de 21 disciplinas. Para o próximo ano, os 12 componentes se mantiveram associados a 3 itinerários, somando 15 disciplinas. Em todos os anos serão ofertadas duas aulas semanais de projeto de vida e tecnologia e inovação (TI) e

uma eletiva. No primeiro ano a eletiva vai ser definida pela escola e estudantes a partir do catálogo de eletivas. No segundo ano o macrotema é cidadania global, com aprofundamento nas áreas de CNT [emergência climática global] e LGG [educomunicação e ambientalismo]. No terceiro ano o macrotema é economia e trabalho, com aprofundamento nas áreas de CHSA [desenvolvimento econômico e trabalho] e MAT [finanças, economia e trabalho]. Os aprofundamentos e eletivas podem ser ministrados por qualquer docente das referidas áreas.

O componente curricular de “preparação para o mundo do trabalho” não será ofertado em 2025, contudo sua ementa foi incorporada em TI. A raiz neoliberal não foi arrancada. Os materiais didáticos também continuam os mesmos, pois serão renovados apenas em 2026. A BNCC, permanece soberana, bem como o ensino por competências. Sabemos que as mudanças na área de educação são a longo prazo e como já comentamos envolve disputas. Destacamos as micropolíticas como modo de resistência contínua, pois surtem efeitos primorosos e mais imediatos.

Os traços de resistência são fortes no nosso campo de estudo. Em especial, em relação a formação docente. Mesmo não contando com o reconhecimento salarial e social, verificamos que a maioria dos(as) participantes busca formação continuada. No que tange a práxis, após os diálogos formativos, percebemos maior flexibilidade dos(as) participantes que ministram os itinerários em desenvolver um trabalho conjunto com os(as) professores(as) do núcleo comum. O objetivo foi priorizar os componentes da base comum e abordar superficialmente as temáticas sugeridas nos itinerários. Assim, cada docente, conforme sua área de atuação, estaria trabalhando temáticas importantes, que pela falta de tempo não tinham sido apresentadas às turmas. Ou seja, houve a caracterização de uma certa desobediência ao alterar as “precedências” do sistema de ensino.

Um questionamento de Abric (2000) nos atinge potencialmente, quais são as possíveis ocorrências quando os atores sociais são movidos a desenvolver práticas em contrassenso com seu sistema de representação? Para nós, a situação é insustentável e passível de mudanças. O autor afirma que a forma como ocorrerá depende da percepção do grupo sobre a circunstância em que se encontra, melhor dizendo, reversível ou irreversível. Apreendemos a situação do grupo de participantes como irreversível, assim logicamente as mudanças que podem ocorrer trarão impactos importantes nas RS. Apostamos, no contexto estudado, em uma transformação do tipo progressiva, ou seja, aquela a qual acontece sem rupturas. Novas práticas vão se incorporando ao sistema central e instituindo um núcleo revigorado. Este certamente não será composto de concepções contrárias às iniciais, mas de uma evolução

delas. Indiscutivelmente, o nível de coesão entre os elementos do núcleo central e do sistema periférico é fundamental na renovação, desenvolvimento e variação das representações.

Não tivemos oportunidade de retomar nosso diálogo sobre o protagonismo estudantil, mas verificamos mudança de postura por parte dos(as) participantes, o que nos indica uma possível renovação em suas RS. Com as alterações previstas para as orientações curriculares no próximo ano, ansiamos que o tripé RS, práxis e currículo; que alicerça as micropolíticas, possa contribuir para o desenvolvimento do protagonismo transcendentante, tanto de estudantes quanto dos(as) docentes. Esperançamos a constituição de espaços reais para o trabalho coletivo e interdisciplinar dentro da escola. Embora, o protagonismo estudantil sofra influência de diversos fatores, enxergamos a possibilidade de aumentar sua frequência e elevar progressivamente seu nível tendo como suporte a ação conjunta dos(as) professores(as), cujas forças também produzem realidades e desejos.

Utopicamente, relacionamos acima algumas modificações que tornariam possível o protagonismo transcendentante. Esta atitude se justifica pela nossa esperança que “é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado” (Freire, 2006, p. 73). Existem outros caminhos, e, não obstante, possam ser tortuosos, estamos dispostos(as) a torná-los transitáveis. Nossa utopia cria em nós um impulso em direção a realidade que pode ser transformada. Segundo Freire(2006), ela é o elemento que torna provável o impraticável, é a expectativa de superação do imediato, de ressignificação da práxis educativa.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO; BID, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127138.locale=en>. Acesso em: 10 set. 2020.

ABRIC, J. C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A.S.P.; Oliveira, D.C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, p.27-38.

ACHTERBERG, G. B.; TERRAZZAN, E. A.; HENDGES, L. A. **Aspectos sobre o mundo do trabalho apresentados em livros didáticos de projeto de vida.** SciELO Preprints, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5922>. Acesso em: 01 jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5922>

ACKERMAN, B. El maestro proactivo. In: **Buena Conducta:** Una Guía Práctica Para La Disciplina Efectiva. Publicaciones ACSI. 2011.

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? **Cadernos de Formação de Professores**, Nº 1, pp. 21-30, 2001  
<https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/46141952453/10> Acesso em: 12 dez. 2023.

ALVES, S.; MACEDO, L.; MADANELO, O. M.; MARTINS, M. M.; MARTINS, M. Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 30, p. 209-231, 23 mar. 2022.  
<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11325> Acesso: em 10/10/2024.

ALVES, R. **Livro sem fim.** São Paulo: Loyola, 2002.

ALVES, S. M.; TEO, C. R. P. A. **O ativo das metodologias ativas:** contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 1-19, jan. 2020. Fap UNIFESP (SciELO).  
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698229619> . Acesso em: 15/06/2024.

APPLE, M. W., BEANE, J. (org.). **Escolas Democráticas.** Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2000.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

APOSTOLIDIS, T. *et al.* Representações sociais e educação terapêutica: questões teórico-práticas. **Saúde e Sociedade.** São Paulo, v.29, n.1, e190299, 2020  
<https://doi.org/10.1590/S010412902020190299> Acesso em: 25 nov. 2024

AQUINO, J. G. **Indisciplina:** o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna. 2003.

ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G. Projetos de vida de jovens brasileiros: identidades e valores em contexto. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 38, p. 1-12, 2021. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202138e200012> Acesso em: 09/02/2023.

ARAÚJO, N. M. S.; RIBEIRO, F. R.; SANTOS, S. F. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* [online], v. 7, n. 1, p. 4-23, jun.2012.  
<https://www.scielo.br/j/bak/a/XXNhNVT6b8YY6T5w8TN6mJ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 07/09/2023. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000100002>

ARAÚJO, E. C. de. A indisciplina no contexto escolar, causas e consequências para o rendimento do estudante. *Revista Contemporânea, [S. l.]*, v. 4, n. 7, p. e5109 , 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/5109> . Acesso em: 24 jan. 2025 <https://doi.org/10.56083/RCV4N7-131>

ARELARO, L.R.G., and CABRAL, M.R.M. Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. In: BOTO, C., ed. **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 267-292. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series, vol. 9. ISBN: 978-65-5824-027-3. Available from: <http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-13.pdf>.  
<https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-472-8>.

ASTI VERA, A. **Metodologia da pesquisa científica**. Trad. Maria Helena Guedes e Beatriz Marques Magalhães. Porto Alegre: Globo, 1976.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AVANCI, J. Q. *et al.* Fatores Associados aos Problemas de Saúde Mental em Adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, Jul-Set 2007, Vol. 23 n. 3, pp. 287-294.  
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/VTBVG9tQddSz3s67vmfmD4g/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 06/07/2024.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000300007>.

AZEREDO, I.; JUNG, H. S. O protagonismo no processo de aprendizagem: percepções de estudantes. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática, [S. l.]**, p. e023018, 2023. Disponível em:  
<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/1496>. Acesso em: 03 fev. 2024.

AZEVEDO, Mário. L. N. Teoria do capital humano, bem público e mercadorização da educação. In: **Educação e gestão neoliberal**: a escola cooperativa de Maringá – uma experiência de Charter School? [online]. Maringá: EDUEM, 2021, pp. 101-137. ISBN: 978-65-87626-06-2. <https://doi.org/10.7476/9786587626062.0006>.

AZEVEDO, M. L. N. de. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre "público" nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018 (Public good, human capital theory and commodification of education). **Revista Eletrônica de Educação, [S. l.]**, v. 13, n. 3, p. 873–902, 2019. DOI: 10.14244/198271993591. Disponível em:  
<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3591> . Acesso em: 17 abr. 2025. <https://doi.org/10.14244/198271993591>

BAKER, V. L., & PIFER, M. J. Antecedents and outcomes: Theories of fit and the study of doctoral education. **Studies in Higher Education**, 40(2), 296–310. 2015.<https://doi.org/10.1080/03075079.2013.823936>. Acesso em: 20/05/2023.

BALDAN, M.; CUNHA, E. V. R. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 51-71, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1501>>. Acesso em: 18 jul. 2021. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1501>

BANZIN, M. J. O cientista como alfabetizador técnico. In: ANDERSON, S.; BANZIN, M (Org). Ciência e In/Dependência, vol.2, Lisboa: Livros Horizonte, 1977b. p.94-98.

BAPTISTA, Carla; ALVES, José M. O mal-estar discente numa escola do outro século: olhares de alunos. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**. Porto, v. 17, p. 98-123, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3435>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BARBOSA-LIMA, M. da C. ; CASTRO, G. F. de; ARAÚJO, R. M. X. de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência E Educação**, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006 <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000200009>. Acesso em 13 nov. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARKLEY, R. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1990.

BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios Gerais da Administração Escolar**, v. 1, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262> Acesso em 15 set. 2024

BATISTA, S. H. S. da S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENTO, A.; SILVA, N. O comportamento proativo: Em foco, o papel ativo das pessoas. In N. Silva & T. C. Farsen (Orgs.), Qualidades psicológicas positivas nas organizações: Desenvolvimento, mensuração e gestão (pp. 183-198). Votor. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/MKYbYgVvsbShsPr3jvwtZbM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 mar. 2024.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M., orgs. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017,

pp. 101-122. ISBN: 978-85-7455-493-8. doi: 10.7476/9788574554938.005. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yjxdq epub/mororo-9788574554938.epub> Acesso em: 06 jun. 2024.

BIER, S. E.; ZORZO, L. S.; ALVES, C. P.; Professor articulador: encontros de escuta e diálogo nas escolas SESI/RS de ensino médio. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, p. 39944-39955 apr 2021, DOI:10.34117/bjdv7n4-452 Disponível em: <file:///D:/JULIANA/Downloads/admin,+BJD+452-1.pdf> ISSN: 2525-8761 Acesso em: 04 ago. 2023.

BORGES, D. S. L.; DAMATTA, R. A. **Letramento científico e seus desdobramentos na literatura nacional e internacional**. In *SciELO Preprints*. 2023.

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6006> Acesso em: 08 abr. 2024

BORGES, J. R. A. **O desenvolvimento da argumentação no ensino de física por investigação**. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.553>.

BORGES, J. R. A; BORGES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S.; SAAD, N. S. O ensino e aprendizagem da Matemática na perspectiva de Jerome Bruner, **Cadernos da Fucamp**, v.19, n.40, p.147-168/2020. <file:///D:/JULIANA/Downloads/2206-Texto%20do%20Artigo-7924-1-10-20201014-2.pdf> Acesso em: 06 jan. 2022.

BORGES, J. R. A.; OLIVEIRA, G. S.; BORGES, T. D. A matemática no ensino médio: planejamento e a organização da prática pedagógica. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.49, p.1-21/2021. <file:///D:/JULIANA/Downloads/2635-Texto%20do%20Artigo-9571-1-10-20211105-2.pdf> Acesso em: 13 nov. 2022.

BORGES, J. R. A; OLIVEIRA, G. S; BORGES, T. D.F.F, SAAD, N. S. Jogos digitais no ensino de Matemática e o desenvolvimento de competências, **Revista Valore**, Volta Redonda, 6 (edição especial): 99-111, 2021. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1039> Acesso em: 19 set. 2023. <https://doi.org/10.22408/revav602021103999-111>

BORGES, J. R. A; USTRA, S. R. V. Análise da prática pedagógica e o desenvolvimento da argumentação em aulas de Física. **ReBECEM**, Cascavel, (PR), v.5, n.1, p. 152-175, abr. 2021, DOI: <https://doi.org/10.33238/ReBECEM.2021.v.5.n.1.26090> Acesso em: 09 out. 2023.

BORGES, J. R. A; Ustra, S. R. V. O viés interdisciplinar do protagonismo estudantil no currículo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o ensino médio: implicações na práxis. In: **II Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ciências em Ciências**. UFFS, Serro Largo, outubro 2023a.

BORGES, J. R. A; Ustra, S. R. V, Sentidos do protagonismo estudantil na BNCC do ensino médio, In: **II Escola de Inverno de Ensino de Física “Ensino de Física: desafios no contexto pós-pandêmico”**, UFSM, agosto, 2023b.

BORGES, J. R. A; OLIVEIRA, G. S; SANTOS, A. O; MASSA, N. P. Estratégias Metacognitivas no Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem de Matemática. **Rev. FSA**, Teresina, v. 20, n.1, art. 14, p. 265-283, jan. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.12819/2023.20.1.14> Acesso em: 04 mai. 2024.

BRAGA, R. C. E. **Fala Brasil!** Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

BRANDÃO, C. R.; Steck, D. Participar-pesquisar. In: Brandão, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, C. R. Algumas ideias de vocação Freiriana e alguns princípios para pensar uma educação destinada a formar pessoas para a vida social ao invés de apenas instrumentalizar indivíduos para o mercado. In: MACHADO, R.C.F; CASTRO, A.M. (Org.) **Educação popular em Debate**. 1 ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Breves Considerações sobre a aprendizagem por competências**. DF, 2018a. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/breve.pdf>, Acesso em 12/11/2024

BRASIL. (2015, 22 de abril). **Pátria educadora:** a qualificação do Ensino Básico como obra de construção Nacional. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)  
 Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF, 2018. Recuperado de  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rccp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rccp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p.103-106, 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e64868>

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 05 de agosto de 1998 - Seção I – p. 21. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf).

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica.

Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2018, Seção 1, p. 120. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 jan. 2023.

**BRASIL, CNE (Conselho Nacional de Educação) (2019). 3<sup>a</sup> versão do parecer (Atualizada em 18/09/19)** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category\\_slug=setembro- 2019&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro- 2019&Itemid=30192)

**BRASLAVSKY, C. As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares no ensino médio do Cone Sul da década de 90.** 2024. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n15nxvss>. Acesso em: 08 nov. 2024.

BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017.  
<https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6676>

BRUNER, J. Another look at New Look 1. **American Psychologist**, n. 47, v. 6, p. 780-783, 1992. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.6.780>

BRUNER, J. A cultura da educação. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

BRUNIERI, H. T. dos S. Base Nacional Comum Curricular e currículo por áreas do conhecimento: motivações e implicações para o ensino. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-29, 2024 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e57155> Acesso em: 05 jan. 2025.

BRUYNE, P. de, HERMAN, J., SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. 5.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CAMPOS, C. de M., **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**: v. 39 (136). Abril, 2009 <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100013> Acesso em: 02 fev. 2022.

CAMPOS, N. P. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2002. 177p.: il., retrs.

CARDOSO, D.; GURGEL, I. Por uma educação científica que problematize a mídia. **Linhas Críticas**, 25, 2019 e19850. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.19850> Acesso em: 08 dez. 2023.

CARTER, J. Que espaços de protagonismo o jovem tem na sociedade? In: Instituto Catarinense de Juventude Vozes da juventude catarinense: rodas de conversa / Instituto Catarinense de Juventude. **Xanxerê**: Newsprint, 2014.64 p.: il., color.; 18 cm

CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: Carvalho, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. Cap 1, p. 1-20.

CARVALHO, J. M.; LOURENÇO, S. G. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, v. 29, n. 2, p. 235-258, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0007> Acesso em: 18 jul. 2022.

CARVALHO, L. P. A Indisciplina na Escola: Causas e Diferentes Manifestações. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza. Ano 2013.

CARVALHO, A. M. P. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 765–794, 2018. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2018183765>

CARVALHO, A. P. S, DAMASCENO, B. S, MONTEIRO, M. C. G de Góes, SALOMÃO, M. R. P., **Parceria Universidade x Escola**: algumas ideias básicas. Rio de Janeiro, 2023, Disponível em:  
[https://www.pucrio.br/ensinopesq/ccg/licenciaturas/download/parceria\\_universidade\\_escola algumas\\_ideias\\_basicas.pdf](https://www.pucrio.br/ensinopesq/ccg/licenciaturas/download/parceria_universidade_escola algumas_ideias_basicas.pdf). Acesso em: 22 fev. 2024.

CÁSSIO, F. A “expansão” da carga horária no novo ensino médio aprofunda desigualdades escolares no estado de São Paulo. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, n. 62, p. 1-17, e23200, jul./set. 2022 <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23200>

CAZETTA, A. M. **Impactos da burocracia no trabalho docente no estado de minas gerais sob o governo romeu zema**, Dissertação- Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2022, 132f. Disponível em:  
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/37945/1/ImpactosDaBurocracia.pdf> Acesso em: 15 mai. 2023.

CERIGATTO, M. P. Experiências pedagógicas com mídia e educação: caminhos para superar a abordagem instrumental e desenvolver habilidades crítico-reflexivas sobre a cultura midiática. **Educação em Revista**, v. 38, p. e25791, 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-469825791>

CHAIB, M. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. TEMA EM DESTAQUE, **Cadernos de Pesquisa**. v.45 n.156 p.358-372 abr./jun. 2015. Tradução: Laura Loureiro. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143201> Acesso em: 02 jul. 2022.

CHIARO, Sylvia.; LEITÃO, Selma. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, 18(3), 350-357. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/prc/a/3W8PSk5ykmwWBq33pzRkkGw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300009>

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio. Desigualdade, Pobreza e Diferença: Precariedade na Vida Escolar. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.34, n.70, p.193-222, jan./abr. 2020. ISSN Eletrônico 1982-596X <http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-49541>

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 30, n.3, p. 549-566, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmcdcxwKQ4VDTgNQ/> . Acesso em: 26 ago. 2023.

CLEMENT, L. **Autoderterminação e Ensino por Investigação:** construindo elementos para promoção da autonomia em Aulas de Física. 334f. 2013. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122808>. Acesso em: 20 jul. 2019.

COLARES, A.; IMBIRIBA SOUSA COLARES, M. L. . Educação mercadoria? Empresariamento? Defensores da educação como direito público, uni-vos!. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-22, 22 jul. 2022.

COLLI, D. R.; LUNA, S.; V. Práticas de integração Família-Escola como preditores do desempenho escolar de alunos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, 2019, 13p. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003186361>

CONTE, E. Notas sobre Teoria e Práxis. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. 60, p.883-903, jul./dez. 2016. ISSN 0102-6801 Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n60a2016-p883a903> Acesso em: 12 mar. 2023.

CONTRERAS, J., **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CÓRDULA, E. B. de L. O sabor do saber: degustando o conhecimento. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, 2013b.

CORTELLA, M. S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 13 ed. – São Paulo: Cortez, 2009. **Educação Popular em Debate**/ organização Rita de Cassia Fraga Machado; Amanda Motta Castro. 1. ed., Jundiaí, SP: Paco, 2017, 300 p.

CORTES JUNIOR, L P.; CORIO, P.; FERNANDEZ, C. As Representações Sociais de Química Ambiental dos Alunos Iniciantes na Graduação em Química. **Química Nova na Escola**, 31(1), 46-54.2009.

CORTI, A. P. O ensino médio entre reformas. In: CORTI, A. P.; CÁSSIO, F.; STOCO, S. (org.). **Escola pública:** práticas e pesquisas em educação. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023. 184 p.

COSTA, A.C. G. da. **Tempo de servir:** o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, S. G. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. Transformações da sociedade contemporânea. In: **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica** [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 5-41. ISBN: 978-85-68576-95-3.

<https://doi.org/10.7476/9788568576953.0002>.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo, 2016.

DEBUS, J.C. dos S. A autonomia do estudante nas relações de ensino e aprendizagem: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 2, p. p.188–209, 31 Mai 2019. Disponível em:  
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/11487>.  
<https://doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2p188-209> Acesso em: 12 out 2024.

DECONTO, D. C. S. e OSTERMANN, F. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1730-1761, dez. 2021. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e84149>

DEMO, P. **Pesquisa participante: mito e realidade**, Rio de Janeiro, SENAC/ DN, 1984.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, P. **Educação hoje:** novas tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DEMO, P.; SILVA, R. A. da; Protagonismo Estudantil, **ORG & DEMO**, Marília, v. 21, n. 1, p. 71-92, Jan./Jun., 2020, <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2020.v21n1.p71-92> Acesso em: 16/09/2024

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: Institute for Learning Technologies (ILT), 1916. Disponível em: <http://www.ilt.columbia.edu/Publications/dewey>. Acesso em: nov. 2018.

DE PAULA, A. C. R. R.; NAVES, M. L. de P. (2010). O estresse e o bem-estar docente. **Boletim Técnico Do Senac**, 36(1), 61–71. Recuperado de <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/228> Acesso em 15/07/2024

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. **Educação e Sociedade**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro. 2019, <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701041> Acesso em 16/09/2024.

DOLZ, J.; OLLAGNIERll, E. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: DOLZ, J.; OLLAGNIERll, E. (org.) **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: BARROS, A; DUARTE, J. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2009.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 351-365, mai/ago. 2009.  
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200002>

FALSARELLA, A. M. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.618-633, jul.-set., 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/rqNwn3Y5mT8sWs4vXJTRZFC/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 set. 2024. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018182991>

FARIAS, I. M. S. de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, 13(25), 155–168. 2019. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.961>

FARINA, I.; BENVENUTTI, D. B. **Formação continuada de professores:** perspectiva humana e emancipatória. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024. ISBN e-book: 978-85-98084-71-8. ISBN: 978-85-98084-73-2 Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/wp-content/uploads/2024/03/Formacao-continuada-de-professores-1.pdf>

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FERRAÇO, C. E.; AMORIM, A. C.. Micropolítica, democracia e educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 5–13, 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.31634. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/31634>. Acesso em: 08 jan. 2023.

FERNANDES, A. T. O Problema da Dúvida na Busca do Conhecimento, Sociologia: **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, série I, vol. 04, 1994.

FERNANDES, D. **Avaliação do desempenho docente:** Desafios, problemas e oportunidades. Texto Editores, 2008. Disponível em:  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura\\_avaliacao\\_docente.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliacao_docente.pdf) Acesso em: 03 jun. 2024.

FERNANDES, C. Procedimentos para uma intervenção pedagógica na perspectiva discursiva. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 398-421, jul.-set. 2021. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index> ISSN: 1983.2400. Acesso em: 03 abr. 2023. <https://doi.org/10.15210/rle.v24i3.20026>

FERNÁNDEZ-QUERO, I. **Obediencia y desobediencia en la educación**. Madrid: PPC, 2004.

FERRARI, E. de L. **Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores no ciclo II do ensino fundamental**. 2007. 292 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FERRAZ, A. T. **Propósitos epistêmicos para a promoção da argumentação em aulas investigativas de física.** 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-25112015-151619/pt-br.php>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FERRAZ, A. T.; SASSERON, L. H. Espaço Interativo de Argumentação Colaborativa: Condições criadas pelo professor para promover argumentação em aulas investigativas. In: **Ensaio** - Pesquisa em Educação em Ciências, v.19, n.1, p.42 - 67, 2017. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2017v22n1p42>

FERRAZ, I. P. **O ensino por investigação como facilitador do desenvolvimento metacognitivo em Química no Ensino Médio.** 2023. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023.

FERREIRA, S .H; BARRERA, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. **Psico**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 462 a 472, out./dez. 2010.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Ensino de Humanidades. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, São Paulo, Brasil. **Estudos Avançados** 32 (93), 2018, DOI: 10.5935/0103-4014.20180028

FIGARO, R. Comunicação e trabalho: implicações teórico-metodológicas. **Galáxia (São Paulo)**, São Paulo, n. 39, p. 177-189, 2018. Doi: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-255435905>>

FIGUEIREDO, M. D.; CAVEDON, N. R.; SILVA, A. R. L. A desvalorização de grupos sociais no espaço comum de pequenas organizações: um estudo sobre representações sociais em um centro comercial. **Organizações & Sociedade**, v. 20, n. 64, p. 55-73. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302013000100005>

FILIPE, F. A.; SILVA, D. dos S.; COSTA, A. de C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>

FILHO, V. J. V. V; GONÇALVES, F. P, Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, DOSSIÊ- Valorização Docente nos Contextos de Brasil e Chile frente às marchas e contramarchas do neoliberalismo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87137, 2023. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87137> Acesso em: 04 abr. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed; 2009.

FONSECA, V.da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica, **Rev. Psicopedagogia** 2014; 31(96): 236-53 Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n96/02.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2024.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em Freire. **REBES- Rev. Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, out - dez. 2015. <https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v1n2p64-72>

FORTUNATO, I. Sobre protagonistas empreendedores nas salas de aula, ou uma leitura crítica de termos neoliberais na educação. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 34, n. 00, e023007, 2023. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.10105>

FORTUNATO, I.; PORTO, M. do R.S. Das inspirações de A. S. Neill ao centenário de Summerhill: liberdade, autogoverno e felicidade. **Revista História da Educação**, São Leopoldo, v. 27, e125048, 2023. DOI: 10.1590/2236-3459/125048

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul/set, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>

FRANÇA, L. M. de. **Filosofia da história hegeliana: liberdade, razão e o mundo germânico**. 2010. 256 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2010. <http://hdl.handle.net/11449/93149>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 157 p.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006a.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3<sup>a</sup> ed.; São Paulo: Centauro, 2006b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L. C. de. A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: **Expressão Popular**, 2018.

FREITAS, J. A. P. **Estudo sobre metodologias tradicional e ativas no ensino superior: conceitos, problematizações e desafios**. Campinas/SP. 2023. 182 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2023. Disponível em:

[https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/16782/cchsa\\_pp\\_gedu\\_tese\\_freitas\\_jap.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/16782/cchsa_pp_gedu_tese_freitas_jap.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 05 de mai. 2025.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito, São Paulo, Cortez, 1980.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**: o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M, **Pedagogia da Práxis**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**. Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALLIAN, C. V. A. **A recontextualização do conhecimento científico. Os desafios da constituição do conhecimento escolar**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009

GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENGNAGEL, C. L.; PASINATO, D. Professor pesquisador: perspectivas e desafios. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.3, n.1, jul. 2012.

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/11208> Acesso em 10/10/2024

GENTILI, P. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, C. et al. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2000. p. 143-155.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores, v. 3 n. 30, **Revista Espaço Acadêmico**, n. 30, novembro de 2003

GODOY, L.P.; DELL'AGNOLO, R. M.; MELO, W. C. **Multiversos**: Ciências da Natureza: Ensino Médio. 6 Volumes. São Paulo: Editora FTD, 2020.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em 18 nov. 2024.

GOMES, C. A. da C. Editorial. **Revista Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 277–282, 2017. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/9wrkT7DwjMC4LrFcmZzC6pn/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso em: 15 set. 2022.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Dificuldades de Aprendizagem**: Detecção e estratégias de ajuda. [S.l.]: Cultural, 2009. Brasil: Grupo Cultural . 448 p. ISBN 9788589990394. 2009

GOMIDE, Paula I. da C. Pais presentes pais ausentes: regras e limites. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2009.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B.. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>. Acesso em: 13 nov. 2024.

GORUR, R. Escaping numbers? Intimate accounting, informed publics and the uncertain assemblages of authority and non-authority. **Science & Technology Studies**, 31(4), 89-108.2018. doi:10.23987/sts.56745 Acesso em 01/07/2023. <https://doi.org/10.23987/sts.56745>

GRAAFF, E. de; KOLMOS, A., 2007. History of Problem-based and Project-based learning, Chapter 1 p. 1-8 In: **MANAGEMENT of Change**: Implementation of Problem-based and Project-based learning in Engineering, edited by De Graaff, Erik and Kolmos, Anette. Rotterdam, Sense Publishers, 2007.  
[https://doi.org/10.1163/9789087900922\\_002](https://doi.org/10.1163/9789087900922_002)

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GROLLI, V.; WAGNER, M. F.; DALBOSCO, S. N. P. Sintomas Depressivos e de Ansiedade em Adolescentes do Ensino Médio. **Rev. Psicol. IMED**, Passo Fundo , v. 9, n. 1, p. 87-103, jun. 2017. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-50272017000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272017000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jan. 2025. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i1.2123>

GROS, F. **Desobedecer**: Frédéric Gros/ trad. Célia Euvaldo, São Paulo:Ubu Editora, 2018, 244pp./Coleção Exit. ISBN: 9788592886738

GRUNDY, S. **Curriculum: product or práxis?** Barcombe, Lewes, The Falmer Press. (Tradução em Espanhol: Producto o práxis del currículum, Madri, Morata, 1991).1987

HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

IANNI, A. M. Z. Mudanças Sociais Contemporâneas e Saúde: considerações sobre a Biomedicina e a Saúde Pública. Ideias – **Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp**, v. 6, p. 41-58, 2013. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/1392/966>. Acesso em: 12 out. 2022. <https://doi.org/10.20396/ideias.v4i1.8649397>

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (IDEB). **Nota técnica**: índice de desenvolvimento da educação básica-Ideb. Brasília, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> Acesso em: 20 dez. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (IDEB). **Resultados preliminares do censo escolar.** Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/publicados-resultados-preliminares-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 18 jan. 2025.

JACOMINI, M. A. Participação e democracia na escola pública. In: **Escola pública: práticas e pesquisas em educação /organizadores:** Ana Paula Corti, Fernando Cássio e Sergio Stoco. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023. 184 p. – (Rede Escola Pública e Universidade).

JANTSCH, E. Towards Interdisciplinarity and Trandisciplinarity in Education and Innovation. In: Apostel, L. *et al.* (Eds.) **Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities.** Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1972. p. 97-120.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220 p.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. M.; RODRÍGUES, A. B.; DUSCHL, R. A. "Doing the lesson" or "doing science": argument in high school genetics. **Science Education**, v. 84, 2000. p. 757-792. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/14591/mod\\_resource/content/1/Doing\\_the\\_Lesson.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/14591/mod_resource/content/1/Doing_the_Lesson.pdf). Acesso em: 12 set. 2020. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6%3C757::AID-SCE5%3E3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6%3C757::AID-SCE5%3E3.0.CO;2-F)

JODELET, D. Représentações sociais: un domaine en expansion. In: (Ed.). **Les représentations sociales.** Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: <http://portaladm.estacio.br>. Acesso em 30 mai. 2020.

JUNGLES, L. A. S. Parceria família-escola: benefícios desafios e proposta de ação– Brasília: **Ministério da Educação** (MEC), 2022.105 p.: il.; PDF; 6092 KB. ISBN: 978-65-81002-02-2 (Ebook) Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/parceria\\_familia\\_escola\\_vf.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/parceria_familia_escola_vf.pdf). Acesso em: 02 jun. 2023

KANT, I. **Sobre a pedagogia.** 5<sup>a</sup> ed., trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora: Unimep, 2006.

KASTRUP. V.; ROCHA, J. M. Cognição e emoção na dinâmica da dobra afetiva. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 385-394, abr./jun. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000200020>

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais:** um tratamento conceitual. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

KHOURI, M. M. E.; RAMOS, V. M.; MIRANDA, L. L. Autonomia e tutela no ambiente escolar, **Psicologia Escolar e Educacional**. 2022, v. 26, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392022234600> Acesso em: 17 out. 2024.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania.** 2. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2007.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. Tema em Destaque - Políticas de Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**. V.41 N.144 Set./Dez. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt>.

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>. Acesso em: 11 nov. 2023.

LAHIRE, B. **O homem Plural**: As molas da Acção. Epistemologia e Sociedade – Tradução José Luís Godinho, Instituto Piaget, Lisboa 2004.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Christian Laval. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004, xxi, 324p.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. de L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em:  
[<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>](https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405). Acesso em: 20 jul. 2021.  
<https://doi.org/10.22481/praxedu.v16i37.6405>

LAWALL, I. *et al.* Fases de desenvolvimento profissional de professores em situação de inovações curriculares no nível médio, in: vii enpec – **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, nov. 2009. ISSN: 21766940. Disponível em:  
<https://fepl.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1418.pdf> Acesso em 08/10/2024. Acesso em: 14 set. 2023.

LEÃO, G.; SANTOS, T. s N. A. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.13, n.3, p.1-18, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxeducativa> Acesso em: 05 mai. 2023.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Editorial Pueblo y Educacion: Ciudad de La Habana, Cuba, 1983.

LEONTIEV, A.N. A imagem do mundo. In: GOLDER, M. (Org.) **Leontiev e a psicologia histórico-cultural**: um homem em seu tempo. São Paulo: Xamã, 2004.

LEVINAS, E. Totalidade e Infinito. Lisboa (PT): Edições 70, 2008.

LEONTIEV, E. **Ética e Infinito**. Lisboa (PT): Edições 70, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, A. M. de. Feminização do trabalho docente, In: **XVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores**: velhos e novos desafios. Jul. 2015. Florianópolis, SC. Disponível em:

[https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945030\\_59015b7bd36c8fc038ee6a08466d2345.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945030_59015b7bd36c8fc038ee6a08466d2345.pdf). Acesso em: 09 out. 2024.

LIMA, M. B. R. M.; GUERREIRO, E. M. B. R. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. **Educação**: Santa Maria, v. 44 |2019. ISSN: 1984-6444 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444341894>. Acesso em: 23 mai. 2022.

LOBO, R. L.; FILHO, Silva. O Professor é um Facilitador? **Instituto Lobo de Pesquisa e Gestão Educacional**. Mogi das Cruzes-SP, 2019. Art.169  
[https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/anexo\\_f477c1b6fdf115a38a1e0f5df6c5caee.pdf](https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/anexo_f477c1b6fdf115a38a1e0f5df6c5caee.pdf)

LOCKMANN, K.; MACHADO, R. Pátria educadora? Uma análise das propostas para o ensino público brasileiro, **Pro.posições**, V. 29, N. 1 (86) | jan./abr. 2018 (128-152).  
<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0020>

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**. Capa > v. 13, n. 25 (2019). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, 34(2), 153-169. 2009.

LOPES, J. L. **A importância da participação familiar na aprendizagem:** benefícios do uso de mensagens instantâneas para a aproximação da relação escola e família. 2022. p. 47. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Rio Grande do Sul.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p. 507-524, abr./jun, 2017.<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445> Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>. Acesso em: 14 dez. 2023.

MACEDO, L. de. **Ensaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, T.. R. Professor: o instigador de aprendizagens e as tecnologias de infomração e comunicação – TIC, In: **ABCiber V Simpósio**, Florianópolis, 2011. Disponível em; <https://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/8.E1/297-466-1-RV.pdf> Acesso em: 16 jan.2023

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436. Abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a05.pdf> Acesso: 23 mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000200005>

MACHADO, G. V. **Os desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico.** Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas, Faculdade de Educação USP, 2022.

MACHADO, T.de S. O. O papel do acolhimento para a permanência do estudante na escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 08, Vol. 07, pp. 167-181. Agosto de 2022. ISSN: 2448-0959, Disponível em:  
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/permanencia-do-estudante>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/permanencia-do-estudante . Acesso em:

17 fev. 2023. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/permanencia-do-estudante>

MACHADO, A. V. *et al.* COVID-19 e os sistemas de saúde do Brasil e do mundo: repercussões das condições de trabalho e de saúde dos profissionais de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 28(10):2965-2978, 2023, <https://doi.org/10.1590/1413-812320232810.10102023> Acesso em: 7 jul. 2024.

MACHADO, L. B. Representações Sociais da pandemia e suas implicações para o processo de escolarização de estudantes de Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e15827, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15827. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15827>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MADEIRA, M.C. (1991). Representações Sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 72(171), 129-144. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1055> <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.72i171.1292> Acesso em: 13 out. 2024

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais e direcionamento para a educação ambiental na Reserva Biológica das Perobas, Paraná. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 227-248, 2012.

MAGDALENO, B. V.; FARIA, R. W. S. C. Construção colaborativa da BNCC: vozes dissonantes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e89738, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.89738> Acesso em 23 nov.2024.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MALTA, D. C. *et al* . A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília , v. 29, n. 4, e2020407, 2020 . Disponível em <[http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167949742020000400025&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167949742020000400025&lng=pt&nrm=iso)> Epub 21-Set-2020. <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742020000400026>. Acesso em 09 abr. 2024.

MAMEDE, M.; ZIMMERMMANN, E. Letramento científico e CTS na formação de professores para o Ensino de Física. In: **Resumos do 16º Simpósio Nacional de Ensino de Física**, São Luís, 2007. Disponível em: [https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2005nEXTRA/edlc\\_a2005nEXTRAp320letcie.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp320letcie.pdf). Acesso em: 9 set. 2022.

MARINHO, J. F. R. B; RAIMUNDO, R. A. O ensino remoto em Minas Gerais: desafios. In: **Educação em Foco**, Instituto Federal do Sul de Minas, 2021. <https://educacaoemfoco.if sulde minas.edu.br/index.php/anais/article/view/179/53>

MARKHAM, T.; LARMER, J.; RAVITZ, J. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARQUES, E. B.; MESQUITA, A. M. A. Política curricular e currículo prescrito: tensões, disputas. *Revista De Gestão E Secretariado*, 15(1), 1084–1095. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i1.3322> Acesso em: 28 dez. 2024.

MARQUES, J. da S; ZAPELINI, C. da S. M. Espelhamento (in)comum: um olhar discursivo sobre a propaganda da Base Nacional Comum Curricular. *Cadernos de Letras da UFF*, [S.I.], v. 28, n. 57, p. 117-133, dez. 2018. <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2018n57a592>

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI, P. (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez Editora, p. 42-56, 1996.

MARTÍNEZ-SCOTT, S.; VELASCO, M. S.; AGUADO, R.o M., Aprender a desobedecer, una tarea necesaria para los futuros docentes?, *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 48, e232792, 2022, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248232792> . Acesso em: 24 out. 2024.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A.V. (1989). **Pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e nova desigualdade**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MARTUCCELLI, D. Efeitos sociais e políticos da educação. In: VAN ZANTEN, A. (coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 291-295.

MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. [S. l.]: Summus Editorial, 2018

MAPP, K. L.; KUTTNER, P. J. Partners Educationin A Dual Capacity-Building Framework for Family–School Partnerships, US. **Department of Education**, contract number ED-04-CO-0039/0001, Copyright by SEDL, 2013.  
<https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/family-community/partners-education.pdf>  
Acesso em: 03 mar. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTAR, J. **Games em educação:** como os nativos digitais aprendem. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2010.

MATHEWS, M. R. História, Filosofia e Ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. *Cadernos Catarinenses de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 12, n. 13, p. 164-214, 1995.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, De. T.R.; SARTI, F. M. **Mercado de Formação Docente:** constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2014.p. 37-70.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/ 2003. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>

MAYORAL, M. P. R. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. In: A teoria marxista hoje. **Problemas e perspectivas**. Buenos Aires, 2007. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Disponível em:  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715081602/cap13.pdf>  
 Acesso em: 07 jul. 2023.

MAZZA, D. Educação integral: um horizonte para a emancipação humana? In: SPIGOLON, N. I. et al. (Orgs.). Educação Integral: Movimentos, Lutas e Resistência. Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2019. ISBN: 978-85-53111-62-6 doi 10.29388/978-85-53111-62-0

MELO, R. J. de; ADAMS, F.a W.; NUNES, S. M.T. Concepções da importância do Ensino de Ciências na educação básica por licenciandos de um curso de Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7240> Acesso em: 10 out. 2024.

MENDES, D. C; CASTELANO, K. L; MARTINS, L. M; ANDRADE, C. C.F. A influência da autoestima no desempenho escolar. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, nº 73 - j an./jun. 2017. ISSN: 0102-1117 e-ISSN: 2526-0847 Disponível em:  
[https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28211/1/2017\\_art\\_dcmendeskcastelano.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28211/1/2017_art_dcmendeskcastelano.pdf) . Acesso em: 14 nov. 2022.

MERCADO, R. Una reflexión crítica sobre la noción “escuela-comunidad. In: ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La escuela, lugar del trabajo docente:descripciones y debates. México: **Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN**, 1986. p. 47-53.

MILL, J. S. **Sobre a Liberdade**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

MINAS GERAIS, **Portal do servidor**, 2013. Disponível em:  
<https://portaldoservidorlegado.prodemge.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/cargos-e-carreiras/promocao>. Acesso em: 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Curriculum Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 03 out. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Se liga na educação. **Avaliações em larga escala**. <https://seliga.educacao.mg.gov.br/avalia%C3%A7%C3%A9s-educacionais-em-larga-escala> s/d . Acesso em: 21 dez. 2024.

MINAYO, M. C. S. et al. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MIOTTO, A. I. et al. Ação em rede de apoio social e formação acadêmica: A experiência do curso, Protagonismo e espaços de participação estudantil» no ensino superior. EDU REVIEW. **International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje**, v. 10, n. 2, p. 153-167, 2022.  
<https://doi.org/10.37467/gkarevedu.v10.3170>

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, J. Formação humana integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade. In: SPIGOLON, N. I. et al. (Orgs.). Educação Integral: Movimentos, Lutas e Resistência. Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2019. ISBN: 978-85-53111-62-6 doi 10.29388/978-85-53111-62-6-0

MONCAU, G. Entenda o que é o Novo Ensino Médio, alvo de protestos por revogação e tema polêmico no MEC. **Brasil de Fato**, São Paulo (SP), 23 de março de 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/23/entenda-o-que-e-o-novo-ensino-medio-alvo-de-protestos-por-revogacao-e-tema-polemico-no-mec>. Acesso em: 04 mai. 2024.

MORAES, C. R. VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, ano I, n. 01, ago./dez., 2007. Disponível em: [https://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_06.pdf](https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf). Acesso em: 10 out. 2024.

MORAES, M. C. **Saberes para uma Cidadania Planetária**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

MOREIRA, M. L.; SIMÕES, A. S. de M. **O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica no ensino de química**. Actio. Curitiba, 2017.  
<https://doi.org/10.3895/actio.v2n3.6905>

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORGAN, D. Focus group as qualitative research. **Qualitative Research Methods Series**. 16. London: Sage Publications. 1997. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>

MOURA, B. A. O que é natureza da Ciência e qual sua relação com a História e Filosofia da Ciência? **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 32-46, jan. jun 2014. Disponível em: [https://www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=1932](https://www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=1932). Acesso em: 17 jan. 2023. <https://doi.org/10.53727/rbhc.v7i1.237>

MOURA, M. A. Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012. 280 p. Mundo. In: Michaelis, **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. [s/l]: Editora Melhoramentos Ltda., 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mundo>. Acesso em: 29 jul. 2021.

MUNIZ, J. L. Escolha do livro didático 2021-objeto 1 e o trabalho interdisciplinar: perspectivas, desafios e projeções para o novo ensino médio, **Seminários Docentes**. 2021, Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/11/ESCOLHA-DO-LIVRO-DIDATICO-2021-OBJETO-1-E-O-TRABALHO-INTERDISCIPLINAR-PERSPECTIVAS-DESAFIOS-E-PROJECOES-PARA-O-NOVO-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

NAIFF, D. G. M., NAIFF, L.A. M., SOUZA, M. A. As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 9(1), 216-229.2009.  
<https://doi.org/10.12957/epp.2009.9146>

NASCIMENTO, A. A. do; GARCIA, S. R. de O.; CZERNISZ, E. C. da. S. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: a prevalência da formação para o mercado de trabalho. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, 1-19, e5747037, jan/dez. 2023. ISSN 1982-7199, DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271995747>

NASCIMENTO, R. Sofisma é imprescindível à democracia ou como mentir apenas dizendo verdades ou ainda “sorria! Você está sendo filmado! ”. **Verve -Revista Semestral Autogestionária do NU-SOL**. n. 11, p. 156-167, 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/5078>, Acesso em: 23 jul. 2020.

NATT, E. D.M; CARRIERI, A. de P. A teoria das representações sociais e a análise de conteúdo: instrumentos que se complementam na pesquisa em administração. **Cadernos de Estudos Sociais**, n. 29, v. 2, jul.-dez. 2014.

NERI DE SOUZA, F.; BEZERRA, A. C. De la Enseñanza Activa al Aprendizaje Activo: El Rol de la Investigación en la Formación del Profesor del Futuro. **Revista de Investigación Universitaria**, v. 2, n. 1, p. 11-26, 2013

NEVES, M. C. D. A História da Ciência no Ensino de Física. **Revista Ciência e Educação**, v. 5, n. 1, p. 73-81, 1998. <https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000100007>

NÓVOA, A. Evidentemente. **Histórias da Educação**. 1o ed. Lisboa: ASA, 2005.

NOVAES, M. B. C. de; GIL, A. C. A Pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas, **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 1, Jan/Fev. 2009, issn 1678-6971 Disponível em:<https://www.scielo.br/j/ram/a/dwqhBYxbFvRww85Ypw5tkbr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 mar. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712009000100007>

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professionnalisme des enseignants.L'enseignement à la Loupe**, n.14, p. 1-4, 2016. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jm3wkmnqm5l-fr.pdf?expires=1575832301&id=id&accname=guest&checksum=229D52B8D907AA2F32A640CEABAA261D>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS)**: cadre Conceptuel. Document de travail de l'OCDE sur l'Éducation no. 187. 2019. Disponível em: <[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)23&docLanguage=Fr](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)23&docLanguage=Fr)>. Acesso em: 11 ago. 2019.

OLIVEIRA, G. S. de; BORGES, J. R.A; BORGES, T. D. de F. Ensino de Matemática: organização curricular. Uberlândia, MG: **Cadernos da Fucamp**, 2021. 120 p.: il. ISBN: 978-65-00-32171-5 (ebook) Disponível em: <https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2021/12/LIVRO-14-Ensino-de-Matematica-organiz-curricular.pdf> Acesso em: 13 set. 2024.

OLIVEIRA, J. R. S. A perspectiva sócio histórica de Vygotsky e suas relações com a prática da experimentação no ensino de Química. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 3, p. 25-45, nov. 2010, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, ISSN 1982-5153. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38134/29083> Acesso em: 07 nov. 2023.

OLIVEIRA, C.V.S; LAGARES, R; PINHO, M. J. DE,. Avaliação em larga escala como instrumento de accountability, regulação da educação no Brasil: os resultados e as responsabilizações. **Revista Extensão** - 2021 - v.5, n.3. Acesso em: 09 set. 2023.

OLIVEIRA, V. B.; JESUS, Ana P. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1494>. Acesso em: 20 jul. 2021.

OLIVEIRA, Z. V; ALVIM, M. H. Dimensões da abordagem histórica no Ensino de Ciências e de Matemática. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 1, p. 742-774, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/74838> Acesso em: 09 set. 2022. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.e74838>

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e85172%20>. Acesso em: 23 jul. 2022.

PAES, W. E.; SILVA, C. M. D. da. As concepções de criatividade na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa. **Vértices (Campos dos Goitacazes)**, vol. 23, n. 2, 2021 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625768460003> Acesso em: 25 jan. 2022.  
DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n22021p425-436>

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J. G. **Representações sociais da loucura e práticas sociais: o desafio cotidiano da desinstitucionalização**. 2011. 483f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)– Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2011.

PARREIRA, P.; MÓNICO, L.; OLIVEIRA, De., CAVALEIRO, J.; GRAVETO, J. (2018). Abordagem estrutural das representações sociais. In: P. PARREIRA, J.H. SAMPAIO, L. MÓNICO, T. PAIVA & L. Alves (coords.), **Análise das representações sociais e do impacto da aquisição de competências em empreendedorismo nos estudantes do Ensino Superior Politécnico** (cap. 4, pp.55-68). Guarda: IPG/PIN. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/10578> Acesso em: 04 out. 2023.

PARREIRA, V. A. D; PEREIRA, M. DE S. Neoliberalismo e organização da educação básica brasileira. **Revista Psicologia Política**. vol. 23. n.58. pp. 502-518. 2023

PARO, V. H. **Qualidade do Ensino:** a contribuição dos pais. 3. reimp. São Paulo: Xamã, 2007.

PAULA E SILVA, J. M. A. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p.125-135, mai. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BJvv8h4pQRFxjQcQndMSx7S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100006>

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias, **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 61 abr.-jun. 2015, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206103> Acesso em: 15 dez. 2023.

PEREIRA, A. M. dos S.; CORTES, G. R. de O. Itinerários formativos na BNCC: sentidos em mídias digitais. **Revista Letras Raras**, v. 11, n. 2, p. 185-214, jul. 2022. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8219488> Acesso em: 22 jun. 2023.

PEREIRA, D. A.; ROCHA, S. de F. M.; CHAVES, P. M. O CONCEITO DE PRÁXIS E A FORMAÇÃO DOCENTE COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO. **Revista de Ciências Humanas**, [S. I.], v. 17, n. 29, p. 31–46, 2017. DOI: 10.31512/rch.v17i29.2307. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/2307>. Acesso em: 15 dez. 2024.

PEREIRA, F. G. **Sentidos de protagonismo juvenil nas políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil – 2018.** 123 f.: il.; 30 cm. Dissertação (Mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana.** São Paulo: Pioneira-Edusp, 1967.

PEREZ, T. (org.). **Diálogo escola-família: parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.** São Paulo: Moderna, 2019.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V.; KADER, C. R. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e privado:** implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 93-104. <https://doi.org/10.22409/movimento2016.v0i5.a20945>

PIERI, Gl. dos S. de; TANCREDI, R. M. S. P, O Papel da Equipe Pedagógica e da Direção na atuação de Professores Iniciantes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, **Cadernos da Pedagogia**, ano I Volume 01 Jan./Jul. de 2007. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/9/9> Acesso em: 13 out. 2024.

PIMENTEL, G. S. R. O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na agenda 2030 da ONU. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. I.], v. 1, n. 3, p. 22–33, 2019. DOI: 10.36732/riep.v1i3.36. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35>. Acesso em: 12 abr. 2025. <https://doi.org/10.36732/riep.v1i3.36>

PINTÓ, R.; Introducing Curriculum Innovations in Science:Identifying Teachers' Transformations and the Design of Related Teacher Education. **Science Education** 89 (1), p. 2005. <https://doi.org/10.1002/sce.20039>

PIOVEZAN, P.R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal.** 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

PIRES, M. A.; CARDOSO, Lívia R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PORTELINHA, A. M. S; MARTINS, S. A. A prática de ensino e a formação política: diálogos entre a universidade e a escola. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 25, p. 9-26, set/dez. 2017.

POTTER, John Active citizenship in schools - a good- practice guide to developing a whole-school policy. London: CSV, 2002.

POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas:** aprender a resolver, resolver para aprender. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRADO, A. Formalística. In: **Poesia reunida**. 3. ed. São Paulo, SP: Siciliano, 1991. p. 376.

PRATES, L. A.; CECCON, F.G.; ALVES, Camila N, WILHELM, Laís A, DEMORI, Carolina C.; SILVA Silvana C.; RESSEL, Lúcia B. A utilização da técnica de grupo focal: um estudo com mulheres quilombolas. **Cad Saude Publica** 2015; 31(12):2483-2492. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00006715>

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** São Paulo, SP: Senac, 2012.

PRETTO, N. de L. Cultura digital e educação: redes já! In: Pretto, Nelson De Luca; Silveira, Sérgio Amadeu da (Org.). **Além das redes de colaboração.** Salvador: EDUFBA, 2008. <https://doi.org/10.7476/9788523208899.0006>

RECH, I. **Eu sou professora, e agora? – As significações imaginárias de professoras da educação básica sobre a docência.** Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil, 2016. 110f.

REGUILLO, Ro. **Paisajes insurrectos.** Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio. Barcelona: NED, 2017.

REIGADA, C; REIS, M.. F. C. T. Educação ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de pesquisa-ação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 149-159, 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132004000200001&script=sci\\_abstract&tlang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132004000200001&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 12 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132004000200001>

REIS, M. das G. F; CAMARGO, D. M. de P. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Volume 12 Número 1. Janeiro/Junho 2008. 89-100.

<https://www.scielo.br/j/pee/a/f73cqj9kfj8NRhwTL5HKLHj/?format=pdf&lang=pt>.

<https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100007>

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v.16, n.1, p. 109-116, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas, **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010, Disponível em; <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200015> Acesso: 18 out. 2024.

RIGUE, F. M; CORRÊA, G. C. Uma genealogia da didática pelo viés da formação inicial de professores de Química no Brasil. **Acta Scientiarum Education**, v. 43, e57322, 2021. Vista do Uma genealogia da didática pelo viés da formação inicial de professores de Química no Brasil. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.57322>

ROCHA, A. G. (2009). **Representações Sociais sobre novas tecnologias da informação e da comunicação:** novos alunos, outros olhares. 2009. 314f. Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, Santos.

ROCHA, Je. M.; KASTRUP, V. Cognição e emoção na dinâmica da dobra afetiva. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 14, n. 2, p. 385-394, abr./jun. 2009, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/ZQRffQVxrK5QV7w7HPwsjxH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000200020>

RODRÍGUEZ, E. U. **La importancia del cuidado de los padres para la formación en el liderazgo de los hijos.** Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 2013. Disponível em:<<http://eprints.ucm.es/22517/1/T34712.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

ROLNIK, Su.; GUATTARI, F. **Micropolítica:** cartografia do desejo. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 4, p. 207–208, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9106>. Acesso em: 17 set. 2020.

SÁ, C. P. **Núcleo das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁ, C. P. Representação Social da Economia Brasileira antes e depois do Plano Real. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**, p.49-69. Goiânia: AB, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; **O currículo:** uma reflexão sobre a prática, 3<sup>a</sup> ed, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.; LUCIO, M.. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 5. ed. 2013.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 23(3), 421-447.2007. doi:10.21573/vol23n32007.19141

SANTANA, C. P. de; ROSSI, F.A. B.; SILVA, P. F.; NARIMATSU, K. C. P. Escola e família: participação dos pais na escola. Guarujá-SP: **Científica Digital**, 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/books/978-65-5360-079-9.pdf> Acesso em: 28 jun. 2024.

SANTANA, P. M. M. de. Enadam-se os nós: o real, o simbólico e o imaginário no fazer do coordenador pedagógico, **Ano 8 Colóquio**. LEPSI IP/FE-USP 2011. ISBN 978-85-60944-35-4. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a57n8.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SANTIAGO, N. V. **O uso das metodologias ativas na formação do profissional de saúde: uma crítica à luz do materialismo histórico-dialético**. 2019. 95 f. Monografia (Residência) - Curso de Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SANTOS, E. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961> Acesso em: 07 jul.2022.

SANTOS, K. da S.; RIBEIRO, M. C.; QUEIROGA, D. E. U de; SILVA, I. A. P. da; FERREIRA, S. M. S. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25(2):655-664, 2020, <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 jul. 2022.

SANTOS, K. M. R.; AZEVEDO, R.A.; LIMA, R. A. S.; Transtornos depressivos e de ansiedade em estudantes do ensino médio, **Research, Society and Development**, v. 12, n. 5, e8912541539, 2023 (CC BY 4.0) , ISSN 2525-3409, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i5.41539> Acesso em: 04 mar.2024.

SANTOS, M. F. dos. **Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais** vol 2. Editora Matese, São Paulo, 1963.

SANTOS, M. F. dos. **Dicionário de Filosofia de Mario Ferreira dos Santos**. Tiro de Letra - Mistérios da Criação Literária, 2007. Disponível em: <http://www.tirodeletra.com.br/ensaios/Dici-Participacao.htm> . Acesso em: 16 dez. 2023.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, p. e72722, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/MyDRrjQnCgmcQ8wChz3PKsR/> Acesso em: 21 fev. 2023.  
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.72722>

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 464–492, 2007. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C58ZMt5JwnNGr5dMkrDDPTN/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso em: 25 set. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007>

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 1, p. 95–111, 2001. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QHLvwCg6RFVtKMJbwTZLYjD/?lang=pt&format=pdf>.  
Acesso em: 2 ago. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132001000100007>

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre Ciências da Natureza e escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17 n.especial, p. 49-67, novembro, 2015. <https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s04>

SASSERON, L. H; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1. p. 59–77, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002257551>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo : Autores Associados, 1995.

SCARPA, D. L.; SASSERON, L. H.; SILVA, M. B. O Ensino por investigação e a argumentação em aulas de Ciências Naturais. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2017. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/230486>. Acesso em: 05 de maio 2018. <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2017.230486>

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>

SCHUTZ, J.A.; COSSETIN, V. L. F. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. *Educação. UNISINOS* [online]. 2019, vol.23, n.2, pp.209-225. Epub 30-Abr-2020. ISSN 2177-6210. Disponível em:  
<https://doi.org/10.4013/edu.2019.232.01> Acesso em: 17 jun. 2023.

SCHWARZ, B. B. Argumentation and learning. In: MIRZA, N. M; PERRET- CLERMONT, A. N. (Eds.). **Argumentation and education: theoretical foundations and practices**. Dordrecht: Springer, 2009. p. 91-126. Disponível em: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n1p388>. Acesso em 04 out. 2021. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n1p388>

SEGALIN, F.; HAMMES, I.; SANTIN, L.; SILVA, T. A. da. Do direito de falar à experiência de ser escutado. In: **Instituto Catarinense de Juventude Vozes da juventude**

**catarinense: rodas de conversa.** Instituto Catarinense de Juventude. Xanxerê: Newsprint, 2014.64 p.: il., color.; 18 cm

SEVERO, J.L. R. L.; PIMENTA, S.G. Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil. **Série-estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 117-131, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1479>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SHIN, I.; JEUNG, C.W. Uncovering the Turnover Intention of Proactive Employees: The Mediating Role of Work Engagement and the Moderated Mediating Role of Job Autonomy. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 16(5), 843. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph16050843> Acesso em: 04 mai. 2022.

SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L.D. T.; BRENELLI, R. P., MARTINELLI, S., de C. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 5<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, R. B. Autonomia e educação: reflexões e tensões nos caminhos para a formação humana. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 38-50, jan./abr. 2015 Recuperado de: [http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2929/pdf\\_349](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2929/pdf_349)

SILVA, A. F; HOED, R. M; SARAIVA, P. F, Comparação entre a educação brasileira e a de países com bons resultados no exame do pisa: um estudo a partir da TALIS. **Revista Foco**. Curitiba(PR), v.16.n.2 e899. p.01-29, 2023. Acesso em: 05 mai. 2024.  
<https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n2-041>

SILVA, E. M.; OLIVEIRA, M. B. Bncc e currículo do/para o ensino médio: o que pensam os alunos sobre itinerários formativos? **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022, eISSN: 2526-8449 Disponível em: DOI:  
<https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.3000> Acesso em: 05 mar. 2023.

SILVA, J. P. da; REIMBERG, C. O. **Condições de trabalho e saúde dos professores no Brasil**: caminhos e descaminhos das políticas públicas na avaliação de um grupo de pesquisadoras, Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho – FUNDACENTRO, São Paulo, 2022.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, Ad. D. L. F.; SUANNO, M. V. R. (orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 27-37. Disponível em:  
[https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2\\_ebook/artigo\\_03.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html) . Acesso em: 7 jan. 2024

SILVA, L. F. A Formação continuada de professores da educação básica no Brasil: Realidades e Necessidades. **Revista OWL (OWL Journal) – Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, 2(1), 212–224. 2024. Disponível em:  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10602413> Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA, A. A. da; CATALDO, U.s H. A escola como lugar de educação para a liberdade, **Revista Valore**, Volta Redonda, 3 (Edição Especial): 152-164, 2018. Disponível em :

file:///D:/JULIANA/Downloads/lepidus,+14-1.pdf Acesso em: 09 set. 2023.  
<https://doi.org/10.22408/rev302018493152-164>

SILVA, M. A. C; FONSECA, A. J. dos S; DALTRO, K. F. A abordagem histórica no ensino de Ciências e Matemática: as contribuições para uma aprendizagem significativa. In: **VII Colóquio Internacional São Cristóvão SE/ Brasil: “Educação e Contemporaneidade”.** Aracaju, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10335> Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, R. A. da. **O conceito de práxis em marx.** 104f.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN 2017.  
[https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/24571/1/RenathoAndriollaDaSilva\\_DISSSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/24571/1/RenathoAndriollaDaSilva_DISSSERT.pdf)

SILVA, R. R. D. da. No discurso de crises, a busca por uma educação utilitarista e neoliberal. **IHU ON-LINE Revista do Instituto Humanitas**, n. 505, p. 82- 88, mai/2017.

SILVA NETO, B. P. da. **Em defesa do modelo invertido de aprendizagem: a sala de aula invertida como proposta para o ensino de termodinâmica. Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física.– 2022. 229 f.; il.: 30 cm.

SILVA, R. R. D. da. Políticas de Constituição do Conhecimento Escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.01, p. 127-156, mar. 2014. Deisponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edur/a/GwRZhgPQWLFxMPPYHmwXhv/abstract/?lang=pt> Acesso em: 26 de out. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100006>

SILVA, W. D. A. da; GOMES, S. dos S.. “É preciso estar atento e forte”: contradições, retrocessos e ameaças à docência em Química no texto e contexto da BNC-Formação, **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-28, 2024 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP Disponível em:  
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 03 jan. 2025.  
<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65237>

SILVEIRA, M. T. S. da; PIECZKOWSKI, T. M. Z; GHISLENI, A. H.; SILVEIRA, P. L. da; ROSA, V. S. da. Orientar e ser orientado: o professor vira orientador, **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 26, p. 523-538, mai./ago. 2019. Disponível em:  
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i26.937>  
Acesso em: 03 jan. 2024. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i26.937>

SOUZA, R. M. de. **O discurso do protagonismo juvenil.** São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, D. N.; SOUZA, F. N.; Professor-pesquisador: percepção dos professores para melhoria de práticas. In: **V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos (SIPEQ)**, Foz do Iguaçu, mai.jun. 2018. Disponível em:  
<https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/46141952453/10> Acesso em: 20 dez. 2022.

SOUZA, D. B. Utilização de texto de divulgação científica no ensino de ciências. **Argumentos Pró-Educação**, 4(10). 2019. Disponível em:  
<https://doi.org/10.24280/ape.v4i10.457> Acesso: 22 out. 2024.

SOUZA, M. A.de. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, M. C.B. da *et al.* (org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Ed. Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

SOUZA, M. A. de. Educação do Campo: política, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SPOSITO, M. P.; ALMEIDA, E. de; TARÁBOLA, F. de S. **Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional, Retratos da Juventude, Estudos Avançados**, 34 (99) Mai - Ago, 2020 <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.019>

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017> Acesso em: 26 nov. 2024.

STOFFELS, F.; CARVALHAES, W. L. Contornos neoliberais no novo Saeb. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 16, e84436. Abril de 2022. DOI: <http://10.0.21.4/jpe.v16i0> Acesso em: 22 de out. 2024.

SÜSSEKIND, M.L.A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>

SZNELWAR, L. **Quando trabalhar é ser protagonista e o protagonismo no trabalho**. São Paulo: Blucher, 2015.E-book. Disponível em: <https://pdf.blucher.com.br/openaccess/protagonismo-trabalho/completo.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2025. <https://doi.org/10.5151/BlucherOA-trabalhosznelwar>

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n o 73, Dezembro/00. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 out. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11º edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. Trad. Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2011.

TEIXEIRA, L.H.G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

TERRAZZAN, E. A.; GABANA, M. Um estudo sobre o uso de atividade didática com texto de divulgação científica em aulas de física. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2003, Bauru: USP, 2003. p. 1-11. Disponível em: <https://fepl.if.usp.br/~profis%20/arquivo/encontros/enpec/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL172.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985

TUZZO, S. A. **Os sentidos do Impresso.** 1. ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

USTRA, M. K. ; LOIOLA, J. L.; USTRA, S. R. V. In: **II Congresso de Ensino de Ciências, Educação Ambiental e Saúde (II CONCEAS )-** Ensino e aprendizagem de conceitos científicos: Representações de Tecnologias digitais de estudantes de Ciências da Computação e seus impactos na aprendizagem de Cálculo, Dourados, MS, Brasil , maio de 2024. Disponível em : <https://www.even3.com.br/anais/cobicet2024/862813-tecnologias-digitais-em-disciplinas-de-calculo--representacoes-e-implicacoes-a-formacao-na-ciencia-da-computacao/> Acesso em: 09 nov. 2024.

VALÉRIO, M.; BAZZO, W. A. O papel da divulgação científica em nossa sociedade de risco: em prol de uma nova ordem de relações entre ciência, tecnologia e sociedade. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 25, n. 1, p. 31-39, 2006. Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/34/16> Acesso em: 07 set. 2020. <https://doi.org/10.15552/2236-0158/abenge.v25n1p31-39>

VARANI, A.; CAMPOS, C. M.; ROSSIN, E. A formação humana integra a educação integral? O que que as práticas pedagógicas têm a nos dizer? **Cad. Cedex**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio-ago., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jDVLwBtf5NqqK3ghXM5cfF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 set. 2024. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019218950>

VARELA, Fr. J.; Depraz, N. **At the source of time: valence and the constitutional dynamics of affect.** 2000. Recuperado em 10 de maio de 2002 em [www.arobase.to/v4\\_n1\\_2/varela.pdfs](http://www.arobase.to/v4_n1_2/varela.pdfs)

VARGAS, R. A. de A., JUNQUILHO, G. S. Funções administrativas ou práticas? As “artes do fazer” gestão na escola mirante. **Revista de Ciências da Administração**, 2013. 15(35), 180-195. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2013v15n35p180>

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 18 ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. Disciplina e Indisciplina na Escola. **Revista Presença Pedagógica**, Belo horizonte, MG. v. 19, n. 112. P. 5-13, set/2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo - SP: Expressão Popular, 2011.

VENTURA, P. C. S. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.7, n.1, p.36-41, jan./jun. 2002. Disponível em: <file:///D:/JULIANA/Downloads/31-165-1-PB.pdf> Acesso em: 02 fev. 2023.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In G. C. Branco, & V. Portocarrero (Orgs.), **Retratos de Foucault** (pp. 179-217). Rio de Janeiro: Nau.2000.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In G. C. Branco, & A. Veiga-Neto (Orgs.), **Foucault, filosofia e política** (1a reimpr. pp. 37-52). Belo Horizonte: Autêntica.2013.

VERZAT, C., O'Shea, Noreen, & JORE, Maxime (2017). Teaching proactivity in the entrepreneurial classroom. **Entrepreneurship & Regional Development**, 29(9-10), 975-1013. <https://doi.org/10.1080/08985626.2017.1376515>

VESCHI, B. **Etimologia de coordenação**. Ano: 2019. Disponível em: <https://etimologia.com.br/coordenacao/> Acesso em: 19 fev.2024.

VIANNA, C.P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 09 out. 2024.

VIEIRA PINTO, Á. **O conceito de tecnologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ESPÍRITO SANTO, **Política municipal de protagonismo estudantil**, Vitória, ES 2018. [s.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: [https://ibade.org.br/Cms\\_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/PMVEDUC\\_2019/edital/Pol-ticas-Protagonismo2.pdf](https://ibade.org.br/Cms_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/PMVEDUC_2019/edital/Pol-ticas-Protagonismo2.pdf) Acesso em: 08 ago. 2023

VOLKWEISS, A.; LIMA, V. de M.; FERRARO, J. L. S.; RAMOS, M. G. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, jan.-jun. 2019: e29112, disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19361/2/Protagonismo\\_e\\_participao\\_do\\_e\\_studante\\_desafios\\_e\\_possibilidades.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19361/2/Protagonismo_e_participao_do_e_studante_desafios_e_possibilidades.pdf) Acesso em: 15 out. 2022. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.1.29112>

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n.101, p. 1287-1302, set/dez. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan/mar. 2014. <https://doi.org/10.1590/198053142851>

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. 5. ed. In: COHN, G. (org). **Coleção grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, 1991.

ZAMBON, L.. B; TERRAZZAN, Ed. A. Livros Didáticos de Física e sua (sub)utilização no Ensino Médio. Ensaio . **Pesquisa em Educação em Ciências**. 2017; 19: e2668. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172017190114>

WYZYKOWSKI, T.; GÜLLICH, R. I. da C.; HERMEL, E. do E. S. Compreendendo concepções de experimentação e docência em Ciências: narrativas da formação inicial. In: GÜLLICH, R. I. da C.; HERMEL, E. do E. S. **Ensino de Biologia: construindo caminhos formativos**. Curitiba: Prismas, p. 73-93, 2013.

ZABALA, A; **A Prática Educativa:** Como ensinar, Artmed: Porto Alegre, 1998.

ZANCAN, L. R; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 20(u), 1–39. 2020. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

ZEICHNER, K. Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, 2016,5(2), 15-23.doi:10.15366/riejs2016.5.2.001 <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.001>

ZONTA, G. A. **Letramento acadêmico e a construção da autoria em oficinas estéticas: prática em psicologia junto à assistência estudantil na universidade.** Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 255p. 2018.

ZUCCHINI, L. G.C.; ALVES, A. G. R.; NUCCI, Le. P. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87143, 2023, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87143>

## APÊNDICE 1

### **Diagnóstico inicial - Questionário**

Prezado(a) professor (a),

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa “**Representações sociais sobre protagonismo estudantil na práxis de professores(as) de ciências da natureza e suas tecnologias**” Nosso objetivo é caracterizar as representações que os(as) professores(as) de Ciências da Natureza e suas Tecnologias possuem a respeito do protagonismo dos(as) estudantes e as principais implicações em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, pretende-se encontrar caminhos que fundamentem esta pesquisa a investigações proporcionadoras de benefícios aos participantes e demais professores(as) da área e consequentemente aos(as) estudantes que serão tocados(as) por suas práxis. Com o pensamento focado na existência de um protagonismo libertador que promove a emancipação da juventude buscamos o aprofundamento na temática para que possamos apoiar nossos(as) alunos(as), inspirá-los(as) e guiá-los(as) para um futuro de sucesso. Ademais, almejamos a construção de uma escola autônoma e hábil para propor estratégias educativas eficazes livres de tendências subjetivas e de condicionamentos sociais, com a pesquisa sendo entendida como uma atividade racional e sistemática. Garantimos a preservação do sigilo quanto à sua identidade, conforme o Termo de Consentimento Livre e esclarecido.

Agradecemos pela sua colaboração.

**1) Qual seu sexo?**

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Intersexos
- d) Não binário
- e) Prefiro não declarar

**2) Qual sua faixa etária de idade?**

- a) 25 a 30 anos
- b) 31 a 35 anos
- c) 36 a 45 anos
- d) 46 a 50 anos
- e) 51 a 55 anos
- f) 56 a 60 anos

**3) Qual é a sua graduação?**

- a) Biologia
- b) Física
- c) Química
- d) Outra

**4) Há quantos anos você concluiu seu curso de graduação?**

**5) De que forma você realizou seu curso de graduação?**

- a) Presencial.
- b) Semi-presencial.
- c) A distância.
- d) Não se aplica.

**6) Indique a modalidade de curso de pós-graduação que você cursou:**

- a) Especialização (mínimo de 360 horas).
- b) Mestrado.
- c) Doutorado.
- d) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

**7) A área da pós-graduação de mais alto grau que você cursou foi:**

- a) Educação
- b) Educação, enfatizando educação em Ciências
- c) Educação – outras ênfases
- d) Outras áreas que não é a educação.
- e) Não se aplica

**8) Você participou de alguma atividade de formação continuada sobre Protagonismo**

**do(a) Estudante nos últimos dois anos?**

- a) Sim
- b) Não

**9) Se a resposta da sua pergunta anterior foi sim, você utiliza os conhecimentos dessa formação para melhoria da sua prática pedagógica?**

- a) Quase sempre.
- b) Eventualmente.
- c) Quase nunca.
- d) Não contribuíram em nada.

**10) Há quantos anos você está lecionando?**

**11) Você trabalha quantos turnos por dia?**

a) 1

b) 2

c) 3

**12) Em quantas escolas você trabalha?**

a) 1

b) 2

c) 3

d) mais de 3

**13) No total, por semana, quantas horas aula você ministra?**

**14) Quando penso em Protagonismo do Estudante, penso em... Complete a afirmação propondo 5 palavras, enumerando-as de 1 a 5, conforme a ordem de relevância, sendo 1 a mais elevada. Justifique a palavra escolhida como a mais importante (palavra de número 1).**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

**15) Como o protagonismo do(a) estudante é oportunizado na sua prática como professor(a) da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias?**

**16) De que forma o protagonismo estudantil favorece a formação e o desenvolvimento do(a) aluno(a)?**

**17) Que subsídios você utiliza para desenvolver o protagonismo dos(as) estudantes?**

**18) O que contribui para o protagonismo estudantil na escola?**

**19) Qual o papel do(a) professor(a) da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no desenvolvimento do protagonismo do(a) estudante?**

**20) Que aspectos dificultam o desenvolvimento do protagonismo do(a) estudante em suas aulas?**

## APÊNDICE 2

### **Aprofundamento do processo investigativo/Roteiro – Grupo Focal**

Prezado (a) professor (a),

Este grupo focal é um instrumento de coleta de dados da pesquisa “**Representações sociais sobre protagonismo estudantil na práxis de professores(as) de ciências da natureza e suas tecnologias**”. Nosso objetivo é analisar as representações sociais de professores(as) da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias sobre o protagonismo dos(as) estudantes e os desafios no seu desenvolvimento, bem como as principais implicações em suas práxis pedagógicas. Dessa forma, pretende-se encontrar caminhos que fundamentem esta pesquisa a investigações proporcionadoras de benefícios aos participantes e demais professores(as) da área e consequentemente aos(as) estudantes que serão tocados(as) por suas práxis. Com o pensamento focado na existência de um protagonismo libertador que promove a emancipação da juventude buscamos o aprofundamento na temática para que possamos apoiar nossos(as) alunos(as), inspirá-los(as) e contribuir para sua formação cidadã. Ademais, almejamos a construção de uma escola autônoma e hábil para propor estratégias educativas eficazes livres de tendências subjetivas e de condicionamentos sociais, com a pesquisa sendo entendida como uma atividade racional e sistemática. Garantimos a preservação do sigilo quanto à sua identidade, conforme o Termo de Consentimento Livre e esclarecido.

Agradecemos pela sua colaboração.

**Tema 1:** Descrição, levantamento, dificuldades e possibilidades de práticas que promovem o Protagonismo do Estudante na sala de aula.

#### **Itens norteadores**

- Leituras e reflexões dos textos de Antonio Carlos Gomes da Costa e Fabiane Gai Pereira entre outros.
- Levantamento e descrição das práticas que os(as) professores(as) realizam em suas aulas a fim de promover o Protagonismo do(a) Estudante.
- Dificuldades que os(as) professores(as) possuem na viabilização do Protagonismo do(a) Estudante.

**Tema 2:** Utilização do livro didático para a realização de atividades que favorecem o Protagonismo do(a) Estudante.

#### **Itens norteadores**

- Leituras e reflexões dos textos de Pedro Reis e Juliano Carrer entre outros.
- Avaliação do livro didático quanto à ocorrência de atividades que oportunizam o Protagonismo do(a) Estudante.
- Reflexões sobre a viabilidade da realização de tais atividades em cada componente curricular ministrado pelos(as) professores(as) participantes do grupo focal.

**Tema 3:** Análise das metodologias utilizadas pelos(as) professores(as) e debates a respeito das melhorias que devem ser feitas para possibilitar o Protagonismo do(a) Estudante em sala de aula.

#### **Itens norteadores**

- Leituras e reflexões dos textos de Anderson Martins Corrêa, Arnaldo Pinheiro Mont'Alvão Júnior entre outros.
- Debate sobre aspectos positivos e negativos referentes as práticas que favorecem o Protagonismo do(a) Estudante.
- Reflexões e auto avaliação das práxis dos(as) professores(as) participantes do grupo focal.
- Troca de experiências entre os pares sobre o Protagonismo do(a) Estudante.

**Tema 4:** Considerações finais do grupo focal.

- Avaliação final do grupo focal.
- Considerações da professora e pesquisadora e demais participantes.