



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

LENILDO MORAIS DOS SANTOS

O PENSAMENTO PÓS-MODERNO E A PRÁTICA DOCENTE

ITAPORANGA – PB, 2014

LENILDO MORAIS DOS SANTOS

O PENSAMENTO PÓS-MODERNO E A PRÁTICA DOCENTE

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador: Ms. Adalberto Teixeira Rodrigues

ITAPORANGA – PB, 2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S237c Santos, Lenildo Morais dos
Conhecimento Pós-Moderno e a Prática Docente
[manuscrito] : / Lenildo Morais dos Santos. - 2014.
41 p.

Digitado.
Monografia (Curso de Especialização Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.
"Orientação: Prof. Ma. Adalberto Teixeira Rodrigues, Departamento de Educação".

1.Educação. 2.Pós-modernidade. 3.Conhecimento científico.
4.Prática docente. I. Título.

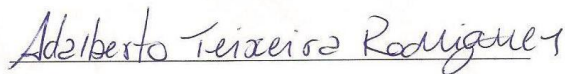
21. ed. CDD 370.1

LENILDO MORAIS DOS SANTOS

O PENSAMENTO PÓS-MODERNO E A PRÁTICA DOCENTE

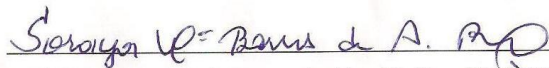
Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 17 / 05 / 2014



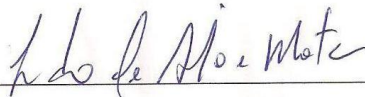
Prof. Ms. Adalberto Teixeira Rodrigues (UEPB)

Orientador



Profª. Ms. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)

Examinadora



Prof. Dr. Leonardo de Araújo e Mota (UEPB)

Examinador

À minha mãe Margarida Maria da Silva
Morais, pela dedicação, companheirismo e
amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Alberto Coura, coordenador do polo de Itaporanga do curso de Especialização, por seu empenho.

Ao professor Adalberto Teixeira Rodrigues pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação.

Ao meu pai José Dionízio de Moraes, à minha esposa Maria Silvaneide, às minhas irmãs Leidilaura Moraes e Leonilda Moraes, pela compreensão e apoio.

Às casas dos estudantes: FUNECAP e à Residência Universitária (UEPB) pelas contribuições marcantes na minha vida estudantil.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, em especial, Irenaldo Pereira de Araújo, Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, Leonardo de Araújo Mota, Francisco Diniz de Andrade Meira, Alex Silva e Alberto Edvanildo S. Coura, que contribuíram ao longo de quinze meses, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da UEPB e da sétima gerência regional de ensino, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de turma pelos momentos de amizade e apoio.

“O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidades da ação humana, projetada num mundo a partir de um espaço-tempo local”, (Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

O presente trabalho trata de enfatizar o debate a respeito da evolução do pensamento científico desenvolvido na contemporaneidade, a partir da leitura de alguns teóricos. Pretendemos descrever as concepções do sujeito (SANTOS, 2006), no período que muitos teóricos chamam de Pós-Modernidade. Hall (2011) no debate acerca da Identidade e Lyon (1998) no entendimento da Pós-Modernidade servirão de base para pensar a maneira como essas novas características estão presentes no cotidiano escolar, suas implicações na construção dos conhecimentos científicos e como as práticas docentes, realizadas nas Escolas do Ensino Médio Inovador, e em especial na Escola Beatriz Loureiro Lopes, na cidade de Piancó-PB, podem se posicionar diante desse paradigma marcado pela complexidade dos fatos. Morin(2008) será referência na questão da transdisciplinaridade, pela relatividade dos conceitos e acima de tudo pelas constantes incertezas presentes nos nossos jovens. Essa intervenção, por parte do fazer docente, é motivada pelo fato de que é na Escola que acontece a educação formal com objetivos e metas almejados, com finalidades explícitas e com práticas adequadas para cada problema, a fim de atingir uma formação de um cidadão que possa viver em consonância com o nosso cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-modernidade, Conhecimento científico, Prática docente.

ABSTRACT

This work is to emphasize the debate about the evolution of scientific thought developed in the contemporary, from the reading of some theorists. We intend to describe the conceptions of the subject (SANTOS, 2006), during which many theorists call postmodernity. Hall (2011) in the debate about the identity and Lyon (1998) on the understanding of post modernity as a basis for thinking about how these new features are in everyday school life, its implications in the construction of scientific knowledge and how teaching practices, held in the High School Innovative Schools, and in particular the School Beatriz Loureiro Lopes in the city of Piancó - PB, can position themselves on this paradigm marked by the complexity of the facts. Morin (2008) will be the reference point of transdisciplinarity, the relativity of concepts and above all the constant uncertainties present in our young people. This intervention by the teacher to do , is motivated by the fact that the school is what happens with formal education goals and desired goals , with explicit aims and practices appropriate for each problem in order to achieve the formation of a citizen you can live in harmony with our daily lives.

KEYWORDS: Postmodernism, Scientific knowledge, teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
1. O conhecimento pós-moderno	12
1.1 . O conhecimento científico no mundo pós-moderno.....	12
1.2 . A identidade do sujeito no mundo pós-moderno.....	16
CAPÍTULO II	
2. Progrma do ensino médio inovador (proemi)	19
2.1. Descrição do proemi.....	19
2.2. Projeto de redesenho curricular (PRC).....	20
2.3. Macro campos.....	21
CAPÍTULO III	
3. Pesquisa com professores	25
3.1. Resultados da pesquisa.....	25
Considerações finais	35
Referências	37
Apêndices	3

1. INTRODUÇÃO

Diante das provocações e dos diversos debates acerca do pensamento contemporâneo, objetiva-se com esse trabalho discutir leituras feitas por alguns teóricos a respeito desse período. Enfatizando em especial as que apresentam as perplexidades, as incertezas e as dificuldades que assombram todos aqueles que participam do processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos necessários para a perpetuação da vida em sociedade. Para esse debate inicial, a ênfase é dada às leituras de Hall (2011) na questão da formação da Identidade, de Morin (2008) na questão da transdisciplinaridade e complexidade, de Santos(2006) no “Discurso sobre as ciências” e em “Conhecimento prudente para uma vida descente”, e em Lyon (1998) no entendimento da Pós-Modernidade.

Posteriormente, focamos nosso debate na premissa de que uma prática pedagógica adequada, que consiga conceber as características desse período e que funcione como elemento mediador entre aquilo que se tem e aquilo que busca ter, possa vir a ser uma das possíveis soluções para poder encarar esse mundo contemporâneo, marcado pela complexidade nos conhecimentos científicos, nas relações sociais e na concepção de identidade, uma vez que, segundo as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), afirma-se que é na Escola que se encontra uma das principais características do processo de ensino-aprendizagem que é a atitude reflexiva e auto-crítica diante dos possíveis erros.

Nesse sentido, debateu-se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, que foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea. Foi discutido com base no redesenho curricular, na forma da inserção de macro campos de conhecimentos, que comporão o currículo, e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos, tais como disciplinas optativas, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. A ideia é a de que a escola organize o conjunto de ações que compõem o Projeto

de Redesenho Curricular a partir dos macro campos e das áreas de conhecimento, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica. Diante dessa nova proposta de ensino, com um currículo elaborado e planejado com base em áreas de conhecimento, em práticas pedagógicas interdisciplinares, com uma multiplicidade de projetos e acima de tudo entendendo que a escola deve ser compreendida como a instituição social que se caracteriza pelas relações entre educação, sociedade e cidadania, traduzindo-se assim como mediadora entre as demandas da sociedade e as necessidades de auto-realização das pessoas, lançam-se os seguintes questionamentos: como a Escola de Ensino Médio Inovador Beatriz Loureiro Lopes, na cidade de Piancó-PB, tem trabalhado esse redesenho de currículo e sua execução, a fim de que tenha contribuído de maneira significativa no processo de Ensino e Aprendizagem dos nossos jovens? Como esse currículo redesenhado e repensado, pode ou estar atacando as questões das características marcantes desse mundo contemporâneo que já foram citadas, como exemplos, a identidade dos sujeitos constituintes do processo, as incertezas e as complexidades nas relações sociais, culturais e na concepção dos conhecimentos científicos e do mundo tecnológico.

CAPÍTULO I

1. O CONHECIMENTO PÓS-MODERNO

1.1 O conhecimento científico no mundo pós-moderno

Falar de conhecimento científico, tanto na sua utilização, na sua transmissão como na sua assimilação, é falar de uma prática social de suma importância para nossa vida em sociedade, e em especial nesse período chamado por muitos teóricos de pós-modernidade. E esse debate se torna mais sólido pelo fato de as concepções e as legitimidades científicas terem ultrapassado as barreiras do cognitivo, e abrangerem dimensões sociais, políticas e culturais. Dessa maneira a divisão entre ciências naturais e ciências sociais perde um pouco de evidência uma vez que o que temos é uma prática entrelaçada, na qual o que é científico natural é para servir a um científico social,

[...] a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, assim o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também o paradigma social (SANTOS, 2005, p. 60)

Como exemplo temos os avanços ocorridos na biologia, na física, na medicina e na cibernética em geral, em que o benefício social gerado é demasiadamente observado no tratamento de muitos males bem como na prevenção de doenças e de vários fenômenos naturais, que poderiam causar enormes prejuízos sociais. Dessa forma temos que, à medida que o conhecimento científico natural se aproxima das ciências sociais, esse conjunto se torna cada vez mais próximo e utilitário para a humanidade.

Estamos diante de um conhecimento que na maioria das vezes se distancia do caráter absoluto por si mesmo, e incorpora o caráter relativístico e probabilístico, e com isso assume cada vez mais a postura de conceber os eventos e os fenômenos como possíveis de acontecer e dotado de uma certa incerteza e de uma complexidade. Conforme Santos (2005, p. 77),

[...] o conhecimento pós moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidades da ação humana, projetada num mundo a partir de um espaço-tempo local.

Nesse sentido, a ciência classificada nesse período contemporâneo, com o ciência pós-moderna, não adota um estilo unidimensional, na qual as regras nas relações são bem claras e bem definidas, mas sim esse modelo é caracterizado por uma configuração de estilos, que seguem os aspectos relativísticos da compreensão e concepção por parte de um sujeito, que de certa forma, já é um elemento constituinte dessa configuração de estilos. Para essas características descritas acima, temos que

...Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se por si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixados de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora nunca vimos a ser (SANTOS 2005, p. 13)

A ideia de apresentar respostas prontas, de estabelecer bases científicas, políticas e sociais que sejam universalmente válidas, nesse cenário, ficou um pouco comprometida. O surgimento da pós-modernidade, como marca de pensamento, coloca os referenciais modernos sob suspeita, principalmente os que se caracterizavam pela supremacia da razão pura, das leis naturais absolutas, que não admitiam a relatividade nos seus conceitos, e como exemplo temos as definições de espaço e tempo Newtoniano que perdem força para o espaço e o Einsteiniano com a famosa teoria da relatividade, que é aplicada em meios tecnológicos presentes nesse período chamado de pós modernidade. Assim o paradigma emergente na pós-modernidade pode ser compreendido como sendo o resultado da crise dos discursos que sustentaram um determinado modo de organizar e explicar a vida e os fenômenos naturais, produzidos durante a modernidade. Esses discursos representavam grandes propostas explicativas, nas quais a humanidade se ancorava de maneira devota para encontrar soluções precisas para que a vida fosse mais linearmente entendida.

Assim, o determinismo científico das ciências clássicas já não ganha mais terreno no mundo pós moderno, uma vez que os avanços da física quântica com resultados probabilísticos, como também no que se refere à relação entre o objeto de estudo e o seu observador já põe em questionamento o próprio ato de conhecer, como afirma Bohr (1995, p. 124):

[...] o colapso das imagens físicas comuns com que deparamos nessa área, expressa-se de maneira notável nas dificuldades de falarmos sobre as propriedades dos objetos atômicos independentemente das condições de sua observação...deparamos com aspectos conhecido como o da natureza da luz, uma vez que em fenômenos ópticos requerem a noção de propagação de ondas, enquanto no fenômenos do efeito fotoelétrico referem-se à concepção mecânica da partícula,...o simples fato de que,

num mesmo arranjo experimental, em geral podem surgir observações pertinentes a diferentes processos quânticos individuais implica numa limitação, em princípio, do modo de descrição determinista.

Dessa forma, essas características presentes no conhecimento pós-moderno nos levam a uma reflexão muito importante com relação ao processo de concepção, assimilação e transmissão dos conhecimentos científicos, conforme sugere Lyon (1998, p. 128)

[...] o conceito de pós-modernidade é uma “problemática” valiosa que nos alerta para questões nucleares relativas às mudanças sociais contemporâneas. Para mim, trata-se de um conceito que nos convida a participar de um debate sobre a natureza e a direção das sociedades atuais, num contexto globalizado; não se trata exatamente, e só, de um conceito que descreve um estado de coisas já existente. Mudanças sociais e culturais sem precedentes estão acontecendo; se “pós-modernidade” é ou não o melhor termo para consubstanciar essas mudanças é uma questão controversa. O importante é compreender o que está acontecendo, e não simplesmente adotar um conceito e utilizá-lo para captar o que acontece. Pós-modernidade é um termo que, para o momento, cumpre bem sua finalidade.

Diante dessa conclusão a respeito do pensamento pós-moderno, o que podemos dizer, talvez com algum grau de certeza, é o que o pensamento pós-moderno não representa. Não é um termo que denota, na sua essência, teorias sistematizadas ou prontas. Nem pode ser entendido como um sistema de ideias ou definições no sentido convencional. O que podemos dizer é que ele representa um pensamento com suas complexidades e multidimensional, que foge com bastante veemência do caráter reducionista e simplista.

Outra característica que já foi mencionada anteriormente, mas que agora pretendemos dar mais uma atenção, é questão da complexidade. E para falar de complexidade dentro do pensamento pós-moderno, temos de enfatizar novamente a questão da inseparabilidade entre ciência e sociedade, tendo em vista que “a ciência está no âmago da sociedade e, embora bastante distinta da sociedade, é inseparável dela; isso significa que todas as ciências, incluindo as físicas e biológicas, são sociais” (MORIN, 2008, p. 20).

Passamos por mais de três séculos cientes das veridades e das certezas absolutas das ciências clássicas, a exemplo da mecânica Newtoniana, pois

Podemos até dizer que, de Galileu a Einstein, de Laplace a Hubble, de Newton a Bohr, perdemos o trono de segurança que colocava nosso espírito no centro do universo: aprendemos que somos, nós cidadãos do planeta Terra, os suburbanos de um Sol periférico, ele próprio exilado no entorno de uma galáxia também periférica de um universo mil vezes mais misterioso do que se teria podido imaginar há um século. O progresso das certezas científicas produz, portanto, o progresso da incerteza, uma incerteza “boa”, entretanto que nos liberta de uma ingênua e nos

desperta de um sonho lendário: é uma ignorância que se reconhece como ignorância. E, assim, tanto as ignorâncias como os conhecimentos provenientes do progresso científico trazem um esclarecimento insubstituível aos problemas fundamentais ditos filosóficos (MORIN, 2008, p. 24).

De acordo com essa visão de Morin, o verdadeiro problema não é uma organização de conhecimentos e saber os pontos fundamentais que se encontram em cada tipo de conhecimento ou em cada disciplina. Portanto o que devemos fazer é romper com a separação entre as artes, a literatura de um lado e o conhecimento científico do outro. Isso equivale a dizer que “ estamos na aurora de um esforço de fôlego e profundo, que necessita de múltiplos desenvolvimentos novos, a fim de permitir que a atividade científica disponha de meios da reflexividade, isto é, da auto-interrogação”(MORIN, 2008, p.26). A caracterização da quebra da objetividade, da aceitação de múltiplos saberes, como também múltiplas interpretações é bastante frequente nessa nova concepção de conhecimento, e isso se torna bem presente com o aparecimento da microfísica, com a questão do comportamento dual para a luz e dentre outros aspectos bastante presentes nesse meio. Dessa forma vemos claramente a inserção do sujeito observador sendo incluído na observação dos fenômenos, de forma autocrítica e auto-reflexiva.

Com essas características marcantes na complexidade dos sistemas, convém aqui mencionar a interessante sugestão de Morin (2008, p.31):

A partir daí, o problema de uma política de investigação não se pode reduzir ao crescimento dos meios postos à disposição da ciência. Trata-se *também* – e sublinho *também* para indicar que proponho não uma alternativa, mas um complemento – de que a política de investigação possa ajudar as ciências a realizarem as transformações-metamorfozes na estrutura de pensamento que seu próprio desenvolvimento demanda. Um pensamento capaz de enfrentar a complexidade do real, permitindo ao mesmo tempo à ciência refletir sobre ela mesma.

Na visão de Morin, para o enfrentamento dessa nova conjectura convém mencionar a inserção da questão da transdisciplinaridade, que não significa apenas disciplinas colaborando umas com as outras em um projeto comum a todas, mas significa principalmente que há um modo de pensar colaborador e unificador, que pode atravessar as disciplinas e dá uma espécie de unidade. Não é retirar a importância de cada disciplina, mas é ir além de suas fronteiras, procurando compreender as peculiaridades de cada uma das disciplinas, a fim de atingir uma abordagem multidisciplinar e mais ampla, rejeitando assim o reducionismo e supremacia de um conhecimento sobre os demais, uma vez que não temos uma ciência mais científica do que outra. Como afirma Morin (1998, p. 138) “é preciso um paradigma de complexidade, que, ao

mesmo tempo separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais”, ou seja, é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. Assim o pensamento complexo é o pensamento que engloba em várias dimensões espaços-temporais das diferentes realidades nas suas interações com as unidades.

Então, o reconhecimento dessa complexidade nos mostra que temos de tentar não ser esmagados por nossas ideias, mas sim ter um diálogo com elas, pois não podemos abrir mão delas, mas temos que criticar as ideias onipotentes com outras ideias que têm de ser críticas e reflexivas. A complexidade começa a reencontrar um diálogo entre o ser e sua ideia, entre nós e nossa tecnologia, por que hoje considerando a complexidade do nosso mundo e de nossos problemas, se pensarmos em resolver com uma ideia simples, isso não leva a nada, pois sabemos bem que antes é preciso entender como se relacionam os diferentes problemas, como se determinam entre si, antes devemos ter uma visão não fragmentada e não separada do mundo. Portanto, o pensamento complexo e transdisciplinar é de suma importância na transmissão e concepção de novos conhecimentos.

E é justamente com essa visão, que a questão da transdisciplinaridade já representa um tema bastante abordado, conforme as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013, p.514) para a questão Ambiental ao proporem que,

A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade.

Dessa forma, compreende-se que o próprio sistema de educação brasileiro já concebe essas características emergentes e, paralelamente, já se posiciona no sentido de absorvê-las e inseri-las no contexto educacional.

1.2 A identidade do sujeito no mundo pós-moderno

Após termos feito essas apresentações dos questionamentos levantados por alguns teóricos a respeito do pensamento científico nesse período conhecido como pós-modernidade, nossa atenção agora é descrever, a partir dessas características citadas, como

está sendo debatida a questão da Identidade cultural na pós-modernidade. A ideia de aprofundar um pouco nesse debate é fomentada pelo fato de que é justamente a partir do contexto das relações sociais que surge a identidade dos seus sujeitos constituintes.

Assim como vários outros questionamentos presentes na pós-modernidade, o conceito de identidade é muito complexo e muito pouco trabalhado para o entendimento, conforme afirma Hall (2011, p. 09),

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito.

Para enfatizar a questão do relativismo nas definições das identidades, Stuart Hall relaciona as concepções de identidades em três momentos distintos, que são o “sujeito do iluminismo”, o “sujeito sociológico” e o “sujeito pós-moderno”, e para cada momento distinto observam-se características marcantes que configuram cada identidade. Para o “sujeito do iluminismo”, tínhamos com característica marcante, aquele indivíduo centrado na razão, em que o centro do eu era o próprio autor do conhecimento, e isso se reflete na sua identidade. Quanto ao sujeito sociológico, tínhamos um indivíduo que tinha uma relação mais próxima com a sociedade em que ele estava inserido, assim sua identidade era o resultado da interação entre o eu e a sociedade. E finalmente para o sujeito pós-moderno que, conforme já mencionado anteriormente, a respeito da pós-modernidade, temos um indivíduo marcado por relações mutáveis e totalmente inserido no universo probabilístico e complexo, e com isso sua identidade se apresenta por demasiadamente volátil e provisória, uma vez que esse mesmo indivíduo já é um subproduto dessas características presentes nesse período. Assim,

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (HALL, 2011,p. 13)

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo "descentrada" ou deslocada por forças fora de si mesma (HALL, 2011,p.17)

Dessa maneira poderíamos dizer que, realmente, o fator predominante que caracteriza

a identidade do sujeito é algo em constante formação, ao longo do tempo e do espaço, e que acontece inconscientemente, e não é algo que existe por si mesmo e é por isso mesmo que, o autor menciona que,

[...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2011, p.39)

Outro aspecto muito importante que podemos destacar quanto às identidades dos sujeitos é o fato de que elas surgem em contraposição com o que é classificado como diferente, ou seja, identidade e diferença são produzidas no contexto das relações sociais. As relações de poder precedem e justificam o surgimento das identidades e das diferenças, e sendo assim, identidade não existe naturalmente de forma isolada, mas precisa ser nomeada pelas relações de poder, seja de qual natureza for.

CAPÍTULO II

2 PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)

2.1 Descrição do ProEMI

Ao falarmos de Educação, no sentido de transmissão, assimilação e concepção de conteúdos científicos, devemos levar sempre em consideração o fato de que todos os processos educacionais, como também o desenvolvimento da ciência são resultados de práticas presentes na nossa sociedade. Dessa forma, ao discutirmos as concepções do sujeito como também a formação de sua identidade no período atual em que alguns teóricos classificam como pós-modernidade, estamos tentando entender como se encontra a aptidão desses indivíduos para a apreensão e concepção dos conhecimentos científicos, que são fundamentais para o exercício de sua cidadania. Nessa perspectiva, ao tomarmos o Programa do Ensino Médio Inovador, criado pelo o ministério da Educação e Cultura no ano de 2009, nossa ideia é a de entender como esse programa pode enfrentar as particularidades presentes na pós-modernidade a partir de um currículo mais integrado e interdisciplinar, de modo que possa garantir uma aprendizagem melhor acerca do conhecimento no mundo em que vivemos.

O Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado pela portaria nº. 971, de 09/10/2009, afirma, em seu documento norteador, que

integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea.

Dessa maneira o programa aparece como uma das possíveis posturas adequadas para o enfrentamento desse novo paradigma do pensamento pós-moderno, no qual a Escola com suas técnicas pedagógicas isoladas, com seus componentes curriculares prontos e sem nenhuma conexão com as outras áreas de conhecimentos perde espaço, e passa a emergir uma nova abordagem para a compreensão dos fenômenos, seja científico natural ou científico social, em que a questão da interdisciplinaridade, da complexidade e da transdisciplinaridade devem ser vistas não somente como uma exigência pedagógica, mas sim como propriedades pertencentes ao próprio arranjo das partes constituintes dos fenômenos, sejam eles das

ciências da natureza, das ciências humanas, das letras ou das Artes. Enfim, a filosofia do Programa do Ensino Médio Inovador é a de formação de um cidadão que tenha consciência de suas múltiplas relações com o mundo em que vive, e para isso é necessário que se mostrem as relações de pertinências e importância dos componentes curriculares entre si, e com isso ver que as coisas e os fenômenos não acontecem de maneira isolada, nem na nossa sociedade, nem no mundo científico.

2.2 Projeto de Redesenho Curricular (PRC)

Entendendo o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, e partindo das Diretrizes Curriculares Nacionais, baseado na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, afirma-se que,

define como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Determina, ainda, uma base nacional comum e uma parte diversificada para a organização do currículo (Brasil, 2013).

Outro aspecto importante que caracteriza o Ensino Médio é a organização dos seus componentes curriculares da base comum em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nesse sentido, mesmo sendo concebidas essas áreas de conhecimento, de acordo com suas competências, os princípios pedagógicos da preservação da identidade dos sujeitos constituintes, diversidade cultural, autonomia do educando, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos.

É nessa perspectiva que o Programa de Ensino Médio Inovador atribui à Escola a tarefa de organizar um conjunto de ações que compõem o PRC, a partir dos macro campos e das áreas de conhecimento, conforme apresenta o seu documento,

[...] conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica. Os Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverão atender às reais necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas que busquem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de (Brasil 2013, p. 11)

Nesse sentido, o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) representa a maneira mais acessível e legítima, através de toda comunidade escolar, de estabelecer um programa voltado

para as reais necessidades da Escola, de modo que seja atendida a parte comum estabelecida nacionalmente e sua parte diversificada com um olhar mais abrangente para as especificidades locais.

2.3. Macro Campos

Como vimos anteriormente, a ideia de redesenhar o currículo no âmbito escolar está intimamente ligada à concepção de que é no próprio ambiente escolar que seus problemas devem ser debatidos e encaminhados para uma possível solução. Dessa maneira, o próprio documento orientador do programa afirma que

As ações dentro de cada macro campo deverão visar à interação direta com o estudante, podendo também, incluir ações de formação dos professores, de gestão escolar e adequação dos ambientes escolares. É essencial que as ações elaboradas para cada macro campo sejam pensadas a partir das áreas de conhecimento, contemplando as orientações das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM, e envolvendo temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento. Destaca-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam que as propostas curriculares deverão contemplar os seguintes aspectos: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta (Brasil 2013, p. 14)

A escola deverá contemplar em seu currículo no mínimo seis macro campos, sendo que destes seis, serão três em caráter obrigatório e no mínimo três em caráter optativos e eletivos, de acordo como o redesenho curricular feito pela escola. Os macro campos estabelecidos pelo programa, são: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil. Os macro campos **Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa e Leitura e Letramento** são colocados no currículo em caráter obrigatório e outros três serão escolhidos dentre os demais macro campos mencionados.

As atribuições dos macro campos citados acima devem estar sempre em consonância com o redesenho curricular feito pela escola, e obedecendo as orientações de cada um, conforme o documento orientador define a seguir:

“Acompanhamento Pedagógico - As ações deste macro campo deverão fortalecer os componentes curriculares, tendo como referência os objetivos constantes no Projeto Político Pedagógico, elaborado a partir do diagnóstico realizado pela escola. As atividades propostas, portanto, poderão contemplar um ou mais componentes, tendo em vista o objetivo de aprofundar conhecimentos específicos, seja por necessidade ou interesse, por meio de um planejamento flexível, estabelecendo conteúdos e metodologias diferenciados e contando com maior tempo disponível para professores e estudantes realizarem suas práticas pedagógicas. O macro campo Acompanhamento Pedagógico poderá contemplar uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdos. As atividades desenvolvidas neste macro campo poderão estar articuladas a outros macro campos e ações interdisciplinares da escola, ou ainda, com outros programas e projetos tendo em vista as expectativas e necessidades dos estudantes em relação à sua trajetória de formação.

Iniciação Científica e Pesquisa- As ações propostas neste macro campo deverão propiciar a aproximação com o modo pelo qual a ciência é produzida e socializada. A vivência de práticas de produção de sentido, a experiência com diferentes formas e possibilidades de produção de conhecimento e o contato com as questões de ordem ética, próprias do campo científico, serão capazes de enriquecer e qualificar a experiência formativa dos estudantes. As ações deste macro campo apoiarão, ainda, a integração entre teoria e prática, entre cultura e trabalho, entre ciência e tecnologia, compreendendo a organização e o desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa nas quatro áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. As atividades de cunho científico deverão buscar a interface com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, com o meio ambiente, com a cultura e outras temáticas presentes no contexto dos estudantes. As atividades desenvolvidas neste macro campo poderão estar articuladas a outros macro campos e ações interdisciplinares da escola.

Leitura e Letramento- As ações propostas neste macro campo estarão intrinsecamente relacionadas a todas as áreas de conhecimento do currículo (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática). É fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros. Assim é importante ter foco na criação de estratégias para desenvolvimento da leitura crítica e da organização da escrita em formas mais complexas, ampliando as situações de uso da leitura e

da escrita, incluindo estudos científicos e literários, obras e autores locais, nacionais e internacionais. As atividades neste macro campo poderão estar articuladas a outros macro campos, ou ainda, à outros programas e projetos, tendo em vista as expectativas dos estudantes em relação à sua trajetória de formação.

Línguas Estrangeiras- As ações propostas a partir deste macro campo deverão, por meio do estudo de língua adicional/estrangeira (espanhol, inglês e outras), contemplar atividades que possibilitem experiências de uso da língua com foco no desenvolvimento linguístico-comunicativo-discursivo. As atividades desenvolvidas neste macro campo poderão estar articuladas a outros macro campos e ações interdisciplinares da escola.

Cultura Corporal- As ações dentro deste macro campo deverão propiciar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento; a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando a importância de atitudes saudáveis e sustentáveis como formas de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de seu lugar no mundo. As atividades desenvolvidas neste macro campo poderão estar articuladas a outros macro campos e ações interdisciplinares da escola.

Produção e Fruição das Artes - As ações propostas a partir deste macro campo deverão desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística, apreciação, análise, fruição, crítica e produção artística nas diversas linguagens (pintura, dança, música, escultura, cinema, teatro, ecotécnicas, contação de história, literatura e outras), ampliando o desenvolvimento do estudante em aspectos relacionados ao senso estético, à relação entre cultura, arte, trabalho, ciências, relações sociais e com o ambiente, articulando estes aos diferentes campos do conhecimento. As atividades desenvolvidas neste macro campo poderão estar articuladas a outros macro campos e ações interdisciplinares da escola.

Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias- As atividades a partir desse macro campo deverão desenvolver processos relacionados à coeficiente comunicativo das ações educativas, para a criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos, que possibilitarão condições de acesso às diferentes mídias e tecnologias, ferramentas, instrumentos e informações que desenvolvam a ampliação da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação. As atividades desenvolvidas neste macro campo poderão estar articuladas a outros macro campos e ações interdisciplinares da escola.

Participação Estudantil- Este macro campo envolve ações de incentivo à atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. As atividades deverão utilizar metodologias que oportunizem a ampliação das condições que assegurem a pluralidade e a liberdade de manifestações dos jovens estudantes, apresentando alternativas estruturadas de organização, representação e participação estudantil no contexto escolar e social (Constituir e/ou fortalecer a com vida: Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola; Construir a Agenda 21 na Escola, Grêmios Estudantis, dentre outros). As atividades desenvolvidas neste macro campo poderão estar articuladas a outros macro campos e ações interdisciplinares da escola”.

A partir das descrições e atribuições desses macro campos, presentes no seu documento norteador, pudemos ver que na própria elaboração do seu redesenho curricular, esse programa já aborda a questão da importância de um currículo bastante diversificado, pautado na ideia de que o contexto interdisciplinar dos componentes curriculares deve ser bastante empregado, de modo que possa garantir, conforme indica a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil 1996, p. 14), para o ensino médio:

aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, como também a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

E é com isso que o Programa do Ensino Médio Inovador pode ser concebido como um programa que, se executado conforme as definições dos macro campos, e se tiver um redesenho do seu currículo pautado nas necessidades dos educandos, de modo que se adéque ao protagonismo juvenil, pode-se assim tornar a escola um ambiente empolgante e bastante frutífero no processo de transmissão, assimilação e concepção dos conhecimentos científicos.

CAPÍTULO III

3 PESQUISA COM PROFESSORES

Na pesquisa realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Inovador, Beatriz Loureiro Lopes, na cidade de Piancó – PB, foram extraídas, através de um questionário, informações a respeito do seu corpo docente, no qual indagava os profissionais a respeito de vários aspectos relevantes para a atividade docente. Questões de natureza tais como, tempo de atividade docente, nível de escolaridade, atuação na sua área de formação, grau de satisfação na profissão e no Programa do Ensino Médio Inovador, segurança e rendimento nos macro campos de conhecimentos, dificuldades quanto ao uso das tecnologias educacionais, conhecimento detalhado do Programa do Ensino Médio Inovador, formação inicial adequada para as práticas docentes atuais e grau de motivação para participar de cursos de formações continuadas.

3.1 Resultados da pesquisa

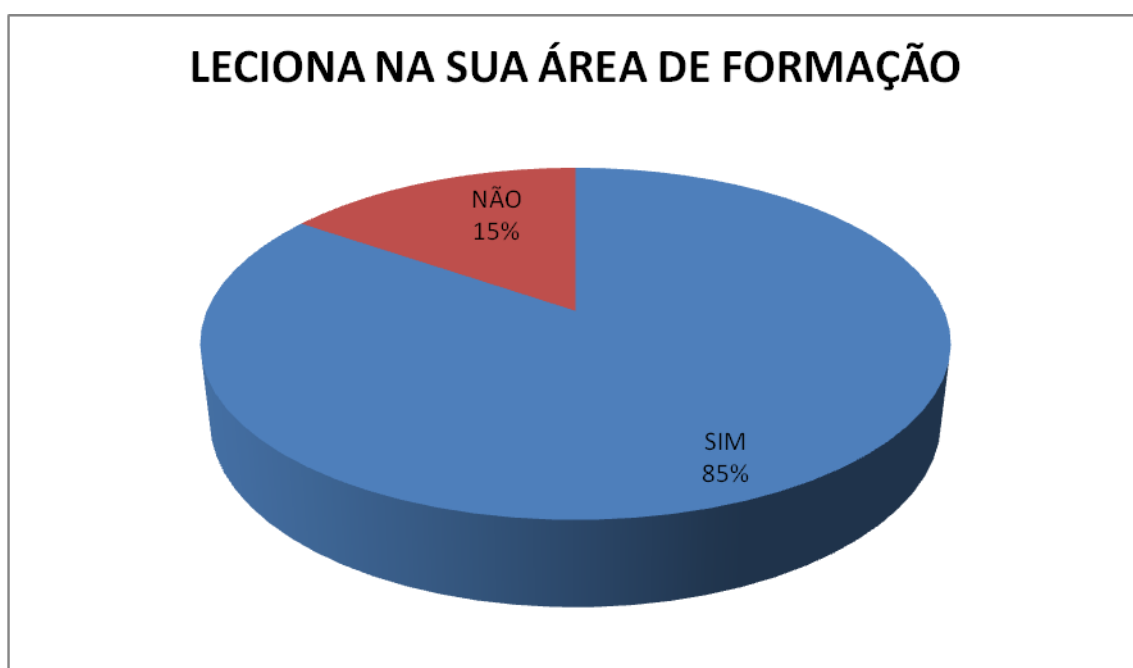
As informações respondidas no questionário pelos professores foram agrupadas e registradas graficamente em termos percentuais, de acordo com a ordem abaixo, obedecendo à sequência estabelecida no questionário:

I – Identificação do Professor

Quanto à identificação dos professores que responderam ao questionário, no aspecto exercício da profissão, obtivemos os seguintes resultados:



(Figura 1 – Gráfico demonstrativo do tempo de exercício da profissão de professor)



(Figura 2 – Gráfico demonstrativo dos professores que lecionam na própria área de formação)

De acordo com os dados presentes nos gráficos acima, podemos observar que 85% dos professores lecionam na sua área de formação e apenas 15% não lecionam na área de formação. Temos também que 23% dos professores já estão na profissão há mais de 20 anos, 46% já estão há mais de 10 anos, e 31% ainda não faz 10 anos que trabalham como professor.

Diante dessas informações extraídas do parâmetro, identificação do professor, podemos dizer que uma boa parcela do corpo docente da escola encontra-se um pouco distanciada das gerações que nasceram inseridos num mundo movido pelas inovações tecnológicas, no qual o dinamismo juvenil é por demais visível. Dessa maneira, temos um

quadro de professores que precisa de um esforço maior, para que haja uma adequação com as demandas surgidas no ambiente escolar.

II – Ser professor (a)

As informações obtidas na questão de, ser professor (a), referem-se exclusivamente à questão do grau de satisfação com o exercício da profissão, e estão presentes no gráfico abaixo:



(Figura 3 – Gráfico demonstrativo do grau de satisfação do professor com a profissão)

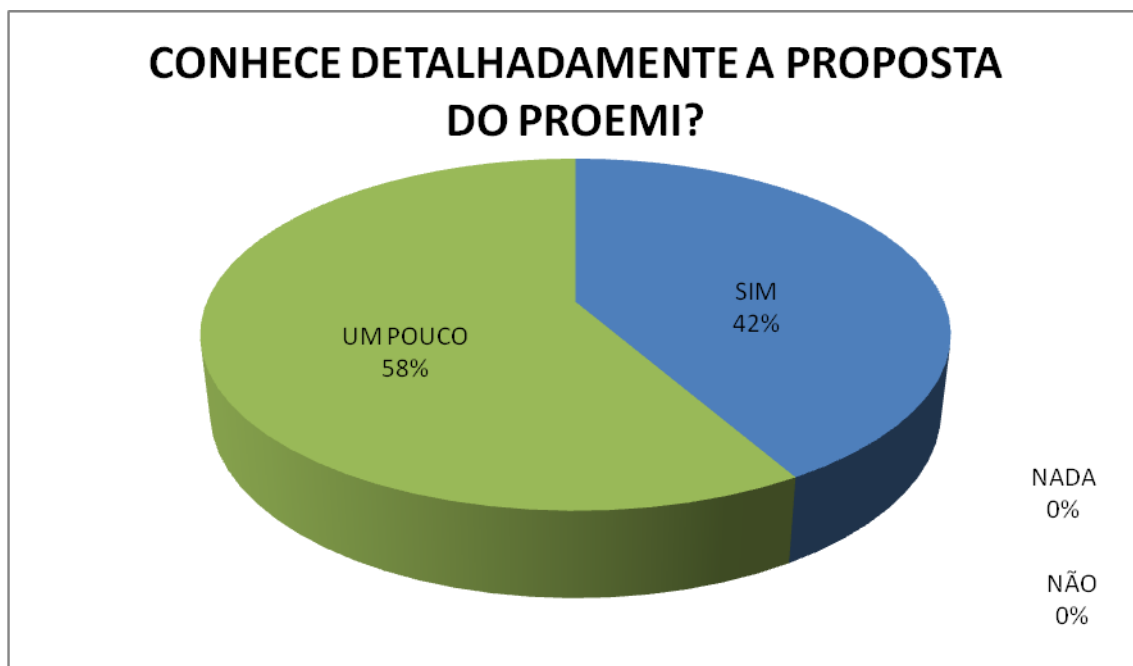
Pelas informações presentes no gráfico acima podemos observar que a grande maioria dos professores respondeu que está satisfeita e muito satisfeita, com sua profissão. Sendo que apenas uma pequena parcela dos professores, cerca de 8%, respondeu que está insatisfeita com a profissão de professor.

Com isso podemos observar que para muitos professores a atividade da docência, mesmo com algumas dificuldades, ainda lhes causa satisfação pessoal.

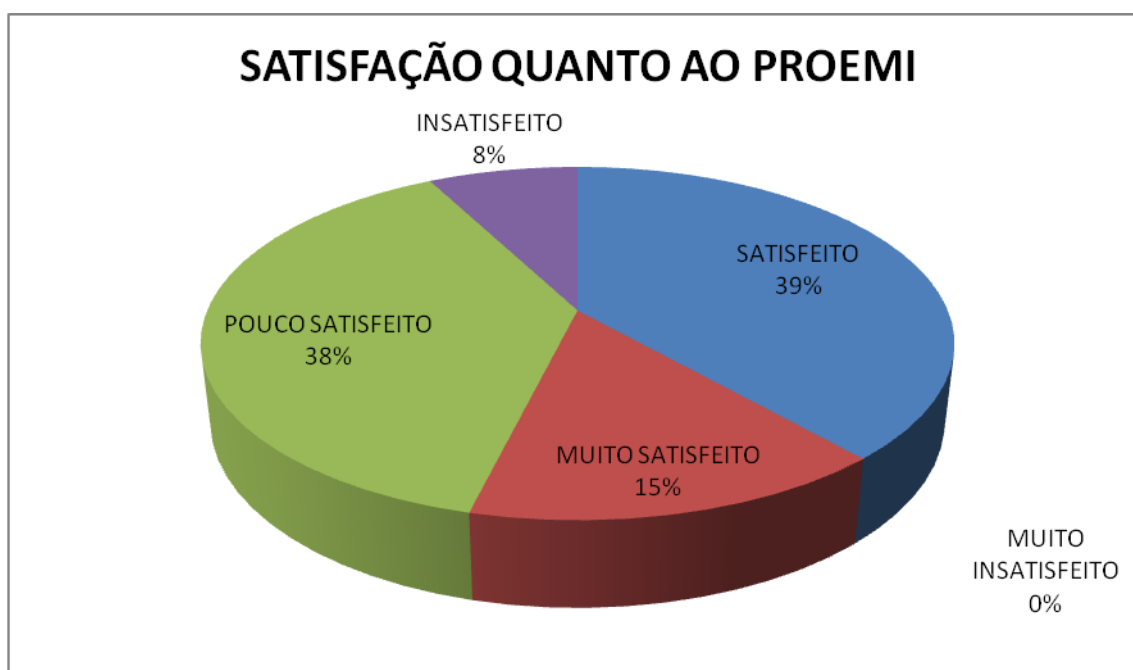
III – Desafios do professor

Nesse item levantamos informações à respeito dos desafios encontrados pelos professores quanto ao exercício de sua profissão junto ao Programa do Ensino Médio Inovador. Tais informações se estendem desde o grau de satisfação quanto ao programa, até

os desafios encontrados pelos mesmos para a execução do programa em conformidade com seu documento norteador.



(Figura 4 – Gráfico demonstrativo sobre o grau de conhecimento da proposta do ProEMI)



(Figura 5 – Gráfico demonstrativo da satisfação dos professores quanto ao ProEMI)

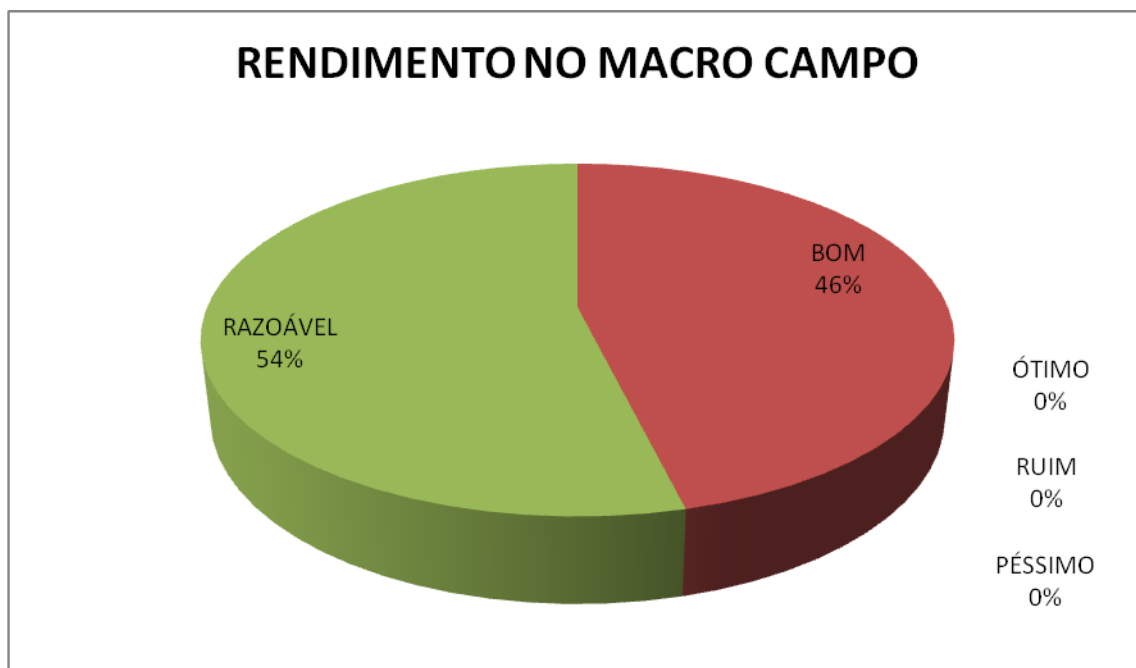
Nos gráficos acima, vemos que 58% dos professores responderam que conhecem apenas um pouco, detalhadamente, da proposta do programa do ensino médio inovador.

Temos também no gráfico 5, que 38% dos professores disseram que estão pouco satisfeito com o programa, 8% insatisfeito, 15% muito satisfeito e 39% muito satisfeito.

Outra informação encontrada nas respostas dos questionários foi quanto ao grau de conhecimento e de satisfação da proposta do programa, em que obtivemos resposta para essas perguntas, tais como: “falta informação suficiente, e o programa foi passado de forma experimental sem conhecimento específico”; tivemos também respostas do tipo: “ conheço o programa através de planejamento realizado na escola”, e do tipo: “ é preciso mais apoio pedagógico”, ou “ as escolas ainda não se adequaram, como também faltam informações como: trabalhar os macro campos e propor mais conforto para o aluno”. Outros afirmam que “é um programa que o aluno tem oportunidade de crescer, em conhecimento e desenvolver os projetos interdisciplinares”, para outros “é um programa que necessita de alguns ajustes pelo fato de ter sido pouco explorado em sua totalidade”, e ainda outros disseram que conheceram o programa “lendo documentos na escola e pela internet”.

A partir dessas informações extraídas com relação ao programa, podemos observar um contraponto bastante visível, em que, apesar de uma boa parcela dos professores terem declarados estarem satisfeitos no exercício da profissão, quando fizemos referência ao programa do Ensino Médio Inovador, a maioria disse estar pouco satisfeita e insatisfeita. Tal declaração deixa uma lacuna quanto ao formato de inserção e execução do programa, uma vez que, foi mostrado graficamente, também, que a maioria declarou não conhecer detalhadamente a proposta do programa, e os que conheciam alguma coisa sobre o programa o fizeram por leituras individuais, debates na própria escola e pesquisas na internet, e isso pode representar esse desconforto que existe na aceitação do programa, que é a falta de conhecimento sobre a sua filosofia e execução.

Continuando com os questionamentos a respeito do programa do Ensino Médio Inovador, os professores responderam também sobre seu rendimento nas disciplinas de macro campo, conforme o gráfico abaixo:



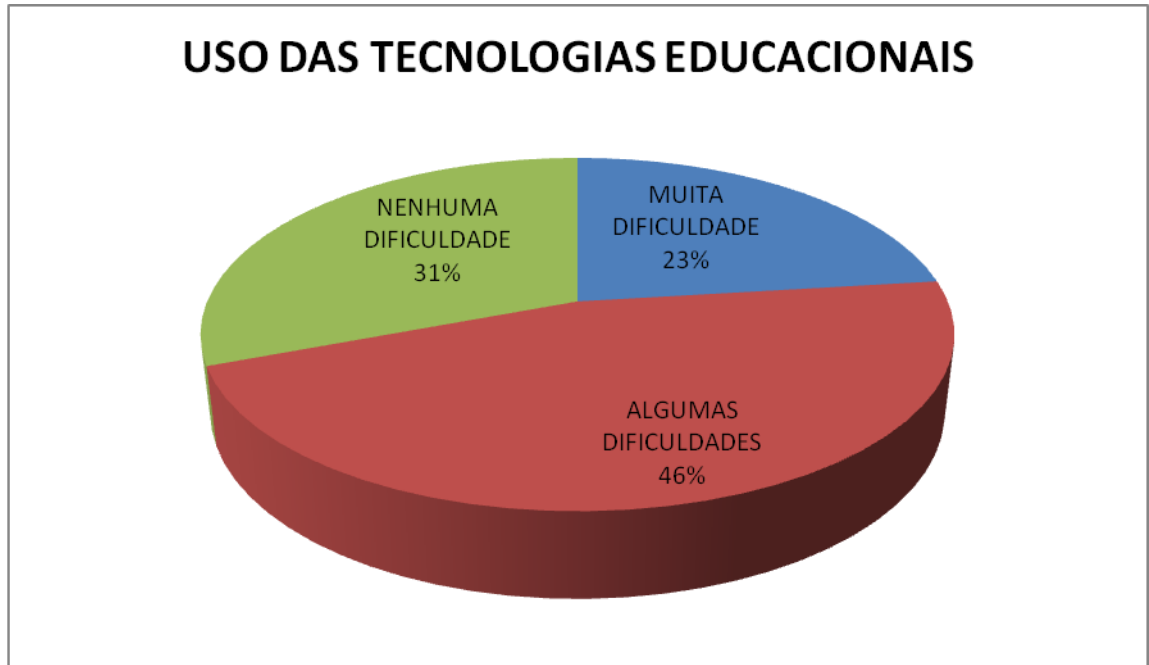
(Figura 6 – Gráfico demonstrativo sobre o rendimento nos macro campos)

As informações do gráfico acima nos mostram que, quanto ao rendimento dos professores quando lecionam nos macro campos, que são as disciplinas extras que inovam o ensino médio, 54% dos mesmos classificam apenas como razoável o seu rendimento, e 46% classificam como bom.

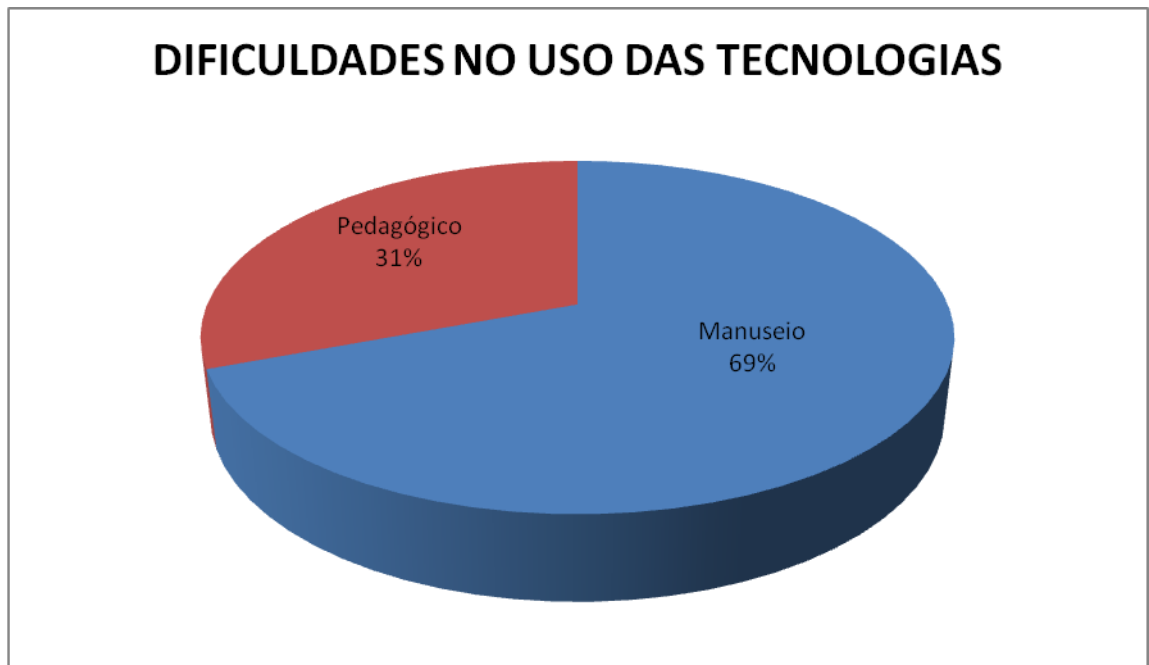
Outro fato importante, que tem de ser levado em consideração, é que grande parte dos professores classificam apenas com razoável seu rendimento nos macro campos. E visto dessa maneira, entendendo que os macro campos representam o fator diferencial, que são as disciplinas acrescentadas ao ensino médio regular, pode-se entender claramente o porquê de grande parte dos professores não está se sentindo satisfeita com a implantação do programa no modelo que foi posto, porque eles mesmos que executam as práticas do programa não são conhecedores a fundo nem da filosofia do programa nem de sua execução.

IV – Tecnologias educacionais

Quanto ao uso das tecnologias educacionais, elencamos as informações sobre as dificuldades dos professores quanto ao seu uso.



(Figura 7 – Gráfico demonstrativo das dificuldades no uso das tecnologias educacionais)



(Figura 8 – Gráfico demonstrativo do tipo de dificuldade no uso das tecnologias educacionais)

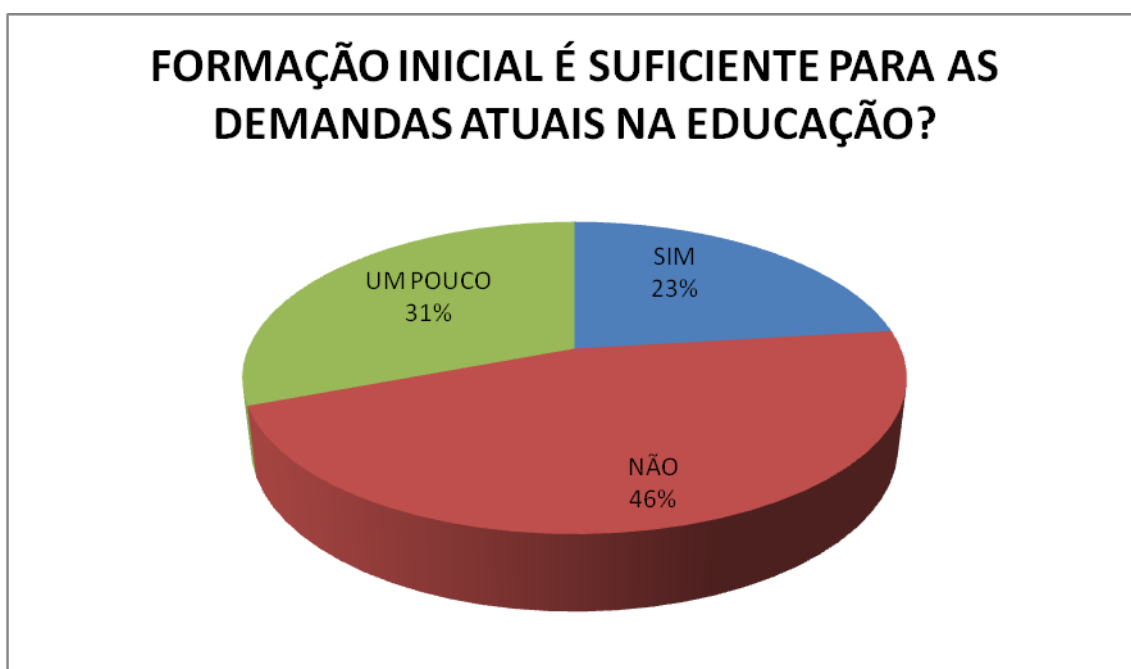
Com relação ao parâmetro tecnologias educacionais, o gráfico 7 nos mostra que 23% dos professores apresentam muitas dificuldades, que 46% apresentam algum grau de

dificuldade e que apenas 31% dos professores não apresentam nenhuma dificuldade no uso dessas tecnologias. Quanto ao gráfico 8, podemos observar que as dificuldades encontradas pelos professores não são apenas quanto ao manuseio dessas tecnologias, mas que 31% dos professores apresentam dificuldades de natureza pedagógica, ou seja, dificuldades de como utilizar essas tecnologias no sentido de auxiliar no processo de transmissão de conhecimentos na sala de aula.

No tocante aos dados levantados sobre o uso das tecnologias educacionais, ficam evidentes as dificuldades encontradas pelos professores. E esse fato nada mais é do que um segmento dos dados analisados anteriormente, em que se detecta que muitos professores têm um certo distanciamento temporal dos “nativos digitais”, o que chega muitas vezes até ser constrangedor. E no caso do ensino médio inovador isso se torna mais explícito, uma vez que a própria estrutura curricular redesenhada exige do professor uma forte aproximação dos meios tecnológicos para que consiga atrair a atenção dos alunos, e com isso tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

V – Formação do Professor

Na questão da formação do professor, a pesquisa focou na formação inicial do professor e sua eficácia para atender às necessidades da sala de aula encontradas atualmente, como também na importância da formação continuada para adequá-lo às demandas atuais da educação.



(Figura 9 – Gráfico demonstrativo da visão dos professores quanto à formação inicial)



(Figura 10 – Gráfico demonstrativo visão dos professores quanto à formação continuada)

As informações contidas no gráfico 9 nos mostram que a formação inicial dos professores, na visão de 46% deles, não é suficiente para atender às demandas atuais da

educação, 31% afirmam que é um pouco suficiente e apenas 23% dizem que a formação inicial é suficiente para atender todas às demandas atuais da educação. Quanto ao gráfico 10, temos que 77% dos professores encontram-se motivados a participarem das formações continuadas, e que apenas 23% dizem não estarem motivados para participarem de formações continuadas para seus aprimoramentos.

Esses dados referentes à formação inicial dos professores, através dos quais a maioria afirma que sua formação inicial é insuficiente para as demandas atuais na educação, está em sintonia com os levantamentos feitos na pesquisa até o momento. Temos professores que tiveram sua formação inicial há muito tempo, época em que os meios tecnológicos eram poucos acessíveis, ou melhor, ainda estavam em fase inicial de descoberta e utilização, e que por isso esses professores ainda estão em processo de conhecimento desses meios tecnológicos, como também de outras técnicas educacionais.

Quanto à questão da formação continuada para os professores, podemos observar que mesmo alguns professores expressando sua insatisfação quanto ao ensino médio inovador, a grande maioria almeja seu aprimoramento profissional, uma vez que, os resultados mostrados anteriormente nos mostram que a maioria dos professores se sentem satisfeitos quanto à sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos apresentado e debatido as características da chamada pós-modernidade, segundo as leituras de alguns teóricos, como também debatermos a concepção do sujeito e da formação de sua identidade cultural nesse período, apresentamos a proposta do Ensino Médio Inovador, que é um programa instituído pelo Ministério da Educação e Cultura, que se intitula como uma proposta inovadora para uma reformulação nos currículos de algumas instituições de Ensino público do nosso país. Diante da apresentação da definição do Programa do Ensino Médio Inovador, a partir do seu documento orientador, pudemos ver que na própria elaboração do seu redesenho curricular, esse programa já aborda a questão da importância de um currículo bastante diversificado, pautado na ideia de que o contexto interdisciplinar dos componentes curriculares deve ser bastante empregado, de modo a garantir, conforme indica a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil,2013), o“aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, como também a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

E é com isso que podemos encarar o Programa do Ensino Médio Inovador como um programa que, se executado conforme as definições dos macro campos, e se tiver um redesenho do seu currículo pautado nas necessidades dos educandos, adequando-o ao protagonismo juvenil, poderemos assim tornar a escola um ambiente empolgante e bastante frutífero no processo de transmissão, assimilação e concepção dos conhecimentos científicos, indispensáveis para nossa vida em sociedade.

Na nossa pesquisa realizada com os professores da Escola Estadual de Ensino Médio Inovador Beatriz Loureiro Lopes, pudemos constatar que o Ensino Médio Inovador exige dos profissionais da educação uma bagagem de conhecimentos bem mais abrangente. Nesse sentido, é preciso entender que não são contabilizado apenas os conhecimentos oriundos de seus componentes curriculares individuais, mas sim, exige-se que haja um envolvimento multidisciplinar. Nesse caso, a base de sustentação é a interdisciplinaridade, interligada pelos meios tecnológicos existentes atualmente e dos quais a escola dispõe.

Nessa perspectiva pudemos entender também que os professores carecem de formações e informações, tanto no aspecto da filosofia do programa, quanto na sua execução

diária. Dessa maneira, as instituições responsáveis pela manutenção e acompanhamento da educação básica precisam se posicionar, não simplesmente no sentido de instalar o programa do Ensino Médio Inovador, mas principalmente no sentido de fornecer apoio pedagógico e estrutural para as escolas que absorvem o programa. Foi demonstrado também que as formações continuadas e os esclarecimentos e aperfeiçoamento sobre o programa aparecem como as possíveis soluções para o impasse que existe entre a escola ideal do Ensino Médio Inovador e a escola real de ensino médio inovador que temos, e com isso fazemos com que a expressão “inovador”, de fato, cumpra a sua principal função, que é a de inovar para aprender, desenvolver e formar cidadãos para a vida.

REFERÊNCIAS

- BOHR, Niels, *Física atômica e conhecimento humano: Ensaios 1932-1957*. Rio de Janeiro, Contra-ponto, 1995.
- BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação, Brasília 1996.
- BRASIL, *Programa Ensino Médio Inovador documento orientador*. Brasília, 2013.
- HALL, Stuart, *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos, *Didática*. São Paulo, Cortez, 2008.
- LYON, David, *Pó-modernidade*. São Paulo, Paulus, 1998.
- LYOTARD, Jean-François, *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro, José Olympio, 2013.
- MORIN, Edgar, *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Souza, *Conhecimento prudente para uma vida descecente: um discurso sobre as ciências revisado*. São Paulo, Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza, *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo, Cortez, 2006.

APÊNDICE



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES

I – Identificação:

- a) **Você é:** () Professor() Professora
- b) **Qual sua idade?** () até 25 anos () de 26 a 40 anos () de 41 a 55 anos ()
 acima de 55 anos
- c) **Há quanto tempo você é professor(a)?** () até 10 anos () de 11 a 20 anos ()
 acima de 20 anos
- d) **Qual seu nível de escolaridade?**
- () Ensino médio () Ensino superior incompleto
- () Ensino superior () Ensino superior – especialização
- () Ensino superior – mestrado () Ensino superior – doutorado
- e) **Você leciona na sua área de formação?**
- () Sim () Não

II – Ser professor(a)

- a) **Qual seu grau de satisfação na sua profissão?**
- () Satisfeito () Muito satisfeito () Pouco satisfeito
- () Insatisfeito () Muito insatisfeito

III – Desafios do professor

- a) **Você conhece detalhadamente a proposta do ProEMI?**
- () Não () Sim () Um pouco () Nada

Se sim, como conheceu?

Se não, Por quê?

b) Qual seu grau de satisfação quanto ao ProEMI?

- () Satisfeito () Muito satisfeito () Pouco satisfeito
 () Insatisfeito () Muito insatisfeito

Por quê?

b) Você leciona qual macro campo?

- () Integração Curricular () ICP () Leitura e Letramento
 () Cultura Corporal () Produção e Fruição das Artes () Participação
 Estudantil
 () Comunicação, Cultura digital e uso de Mídias () Línguas Estrangeiras

c) Como você avalia seu rendimento nesse macro campo?

- () Ótimo () Bom () Razoável () Ruim () Péssimo

Por quê?

IV – Tecnologias educacionais

a) Quanto ao uso das tecnologias educacionais presentes na sua Escola, você:

- () Tem muita dificuldade () Tem algumas dificuldades () Não sente dificuldades

b) Quanto ao uso das tecnologias educacionais, em que você tem mais dificuldades?

- () Manuseio do equipamentos () Na parte pedagógica

c) Quais ferramentas tecnológicas, abaixo, existem na sua escola?

- () TV () DVD () Laboratório de informática () Projetor de imagem
 () Lousa digital () Rádio escola () Laboratório de mídia () Microsistem

d) Quais delas você utiliza?

