

ALFREDO JOSÉ PACHECO PEREIRA

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
PRÁTICAS ESSENCIAIS À FORMAÇÃO DO
ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO E À SUA
INSERÇÃO NA VIDA ATIVA**

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2017**

ALFREDO JOSÉ PACHECO PEREIRA

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
PRÁTICAS ESSENCIAIS Á FORMAÇÃO DO
ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO E À SUA
INSERÇÃO NA VIDA ATIVA**

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias com o Despacho Reitoral nº 433/2017 com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente: Professora Doutora Ana Benavente

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

**Lisboa
2017**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus fonte de toda sabedoria, a minha querida esposa Sandra e a meus filhos Tarcio, Brenda e Linda. A minha diligente orientadora Prof. Dra. Alcina Manuela de Oliveira Martins.

Resumo

Esta pesquisa tem, por objetivo, analisar o desenvolvimento de competências práticas dos estudantes, na ação letiva docente, em uma escola do Ensino Médio, na cidade de Porto Seguro, considerando a inserção dos jovens na vida ativa. Tendo em conta a necessidade de os estudantes adquirirem competências que os preparem para a inserção na vida profissional, é essencial ir mais além de um modelo de educação conteudista, centrado na transmissão e memorização de conteúdos, que não contempla a utilidade prática dos conteúdos apreendidos. Nesta perspectiva, o estudo proposto, de natureza qualitativa, procura analisar a relação entre práticas pedagógicas e a aquisição de competências profissionais, através das percepções de alunos e professores. No estudo, verificou-se que o mercado de trabalho predomina quando se trata da expectativa do estudante, em relação ao aprendizado, o que reforça a ideia da relação entre educação e trabalho, no sentido da Escola como instituição voltada para a preparação profissional. Na percepção dos professores, é preciso um ajustamento do currículo às necessidades da vida prática, além de investimentos na formação dos docentes, para um ensino que vise a construção de competências articulada com o cotidiano. Entende-se, então, que as mudanças por que passa a sociedade, as formas de inserção, as exigências de um mercado mais competitivo, a flexibilidade e as competências essenciais a este mercado, cada vez mais tecnológico, evidenciam a necessidade de profundas reformas na instituição escolar. Assim, pela análise efetuada, é evidente a necessidade da alteração do currículo, uma vez que o Ensino Médio está identificado não apenas com a formação geral básica, mas também com a educação, em termos de tecnologia e formação para o trabalho.

Palavras-chave: Ensino Médio; competências; práticas pedagógicas; inserção na vida ativa.

Abstract

The objective of this research is to analyse the development of students' practical competences of the pedagogical practices in the secondary school system of Porto Seguro city, considering the insertion of young people in their active lives. Taking into consideration the need for students to acquire competences which will prepare them to kick off in their professional career, it is essential to go beyond a constituent education model that focus predominantly on memorizing contents without contextualising it into real life situations. In this perspective, the nature of this qualitative research aims to assess the co-relation between the pedagogic practices and the acquisition of professional competences through the lenses of teachers and students' perceptions. According to this research, the marketplace prevails when it refers to the expectation of the student in relation to their learning, which underpins the idea of the relation between work and education, putting the School as the main institution responsible for the preparation of professional responsibilities. However, in the eyes of the teachers, the correlation between curriculum and practical life skills should be adjusted, as well as the investment in professional tuition aiming to build up the development of competences linked with the day- to-day skills. In the light of this research, it is evident that the changes in which society go through, the increasing competition and demanding marketplace, the flexibility and essential competences to this mentioned market, in which technology prevails and develop rapidly, all of it, point out to the need for a deep reorganisation in the school institution. Thus, the discourse analysis shows the need for a change in curriculum, once that the secondary school is seeing as the general basic formation but also as the education in terms of technology and preparation for the workplace.

Key words: secondary education, competences, pedagogical practices, insertion in the active life.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPAC	Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral
COLEM	Colégio Luiz Eduardo Magalhães
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do ensino Médio
EUA	Estado Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação no Brasil
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo da Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos

ÍNDICE GERAL

Resumo	04
Abstract	05
Introdução	08
CAPÍTULO I – GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	11
1.GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	11
2.EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	15
3. EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE EDUCATIVA	18
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	20
1.NOVAS ABORDAGENS EM EDUCAÇÃO	20
2. EDUCAÇÃO E COMPETENCIA NO SÉCULO XXI	23
2.1 A noção de competência	24
2.2 A competência como comportamento	30
2.3 A competência e trabalho humano	32
3. ENSINO MÉDIO E AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PRÁTICAS	34
3.1 Práticas Pedagógicas e formação para a vida ativa	42
CAPÍTULO III – DESENHO METODOLÓGICO	44
1.PROBLEMÁTICA	44
2. QUESTÃO DE PARTIDA	45
3. OBJETIVOS	46

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS	46
5. INSTRUMENTOS DA RECOLHA DE DADOS	47
6. SUJEITOS PARTICIPANTES	48
7. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	49
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCURSÃO DOS RESULTADOS	50
1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS PROFESSORES	50
1.1 Caracterização dos professores	50
1.2 ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS AOS DOCENTES	51
2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS ALUNOS	58
2.1 Caracterização dos alunos	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Identificação dos professores entrevistados	50
Tabela 2- Interesse e adequação dos conteúdos programáticos lecionados	51
Tabela 3- Espaços e instrumentos necessários à aprendizagem	52
Tabela 4- Competências práticas essenciais	53
Tabela 5- Escola e preparação para a vida ativa	55
Tabela 6 – Formação docente para o reforço de competências essenciais	57
Tabela 7- Identificação dos alunos entrevistados	58
Tabela 8 - Interesse e adequação dos conteúdos programáticos de português e matemática	58
Tabela 9 - Trabalho com competências práticas nas diferentes disciplinas	61
Tabela 10- Espaços e instrumentos escolares necessários à aprendizagem	63
Tabela 11- Escola e preparação para a vida ativa	64

INTRODUÇÃO

Os anos dedicados à formação, em nível de graduação em Sociologia, pela Universidade Federal da Bahia, foram catalisadores de uma presente inquietação com as práticas educativas na escola pública e suas repercussões na vida cotidiana. A trajetória de educador, ao longo de pouco mais de uma década, ora em instituições de ensino formal pública e privada, ora em situações de aprendizagem não formais, em organizações não governamentais, e atualmente como professor da Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, da rede estadual de ensino no Município de Porto Seguro, Estado da Bahia, me proporcionou testemunhar a angústia de professores e alunos com a questão do fracasso.

Durante esses anos, nasceu o interesse pelo processo da aprendizagem por competências, na perspectiva de uma educação articulada ao cotidiano do sujeito aprendiz, que permita, além de conhecer os saberes produzidos historicamente, utilizá-los a bem da autonomia do indivíduo, ator de ações próprias e criativas, ao exercício da cidadania e inserção social que proporcione uma digna existência.

As dificuldades por que passam os jovens oriundos da escola pública no Brasil, no que tange à continuidade dos estudos, à inserção no mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, são enormes. A ausência de preparo, até mesmo para resolver problemas do cotidiano, situações subjacentes ao que podemos chamar de competência, retrata uma educação pautada em repassar conteúdos, os quais se revelam, quase sempre, descontextualizados.

O desenvolvimento do homem integral é o objetivo geral da educação, o que inclui a construção de competências, que progressivamente podem ser adquiridas a bem da autonomia do sujeito e da redução das desigualdades sociais. Partindo das inquietudes apresentadas, desejo aprofundar esta temática, não mais como mero observador, mas como pesquisador, no intuito de investigar a relação entre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências práticas em escolas de Ensino Médio, na cidade de Porto Seguro – Bahia.

Na opinião de Ramos (2006), o princípio norteador da reforma da educação brasileira, no que concerne ao Ensino Médio, coaduna com a orientação da UNESCO, apresentada no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI,

onde são explicitadas as necessidades de aprendizagens dos cidadãos para o próximo milênio: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Tais princípios são objetivados no estímulo de capacidades e competências, incluindo criatividade, espírito inventivo, curiosidade pelo novo, afetividade, gosto pelo belo e pelo fazer eficaz, conviver com as incertezas, conhecer os direitos humanos e o exercício desses direitos, participação na vida social e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público e, por fim, construção autônoma da identidade capaz de criar um projeto de vida próprio.

A necessidade de pesquisar a aquisição de competências é evidente, uma vez que o atual modelo de educação tem sido fortemente questionado, pela transmissão de conteúdos, mantida ao longo de décadas, com importantes custos sociais, entretanto sem as respostas que a sociedade espera. Desse modo, a lógica inaugurada por este novo pressuposto para as aprendizagens, repercute diretamente no sistema educativo, que necessita, de forma coerente, conciliar a aquisição de conhecimentos historicamente produzidos e o desenvolvimento de competências.

A noção de competência ocupa cada vez mais um lugar importante nos sistemas de ensino de vários países. Autores como Philippe Perrenoud defendem que a noção de competência chega à escola para responder ao problema do ensino que apenas transfere conhecimentos, não contextualizado com a própria vida do aprendiz. A competência, da forma como descreve Perrenoud (1999), está além de ser apenas conhecimentos. Antes, os integra, utiliza ou mobiliza. Na perspectiva desta pesquisa, a competência não é vista sob a ótica da obtenção apenas de conhecimentos gerais ou específicos de uma determinada área ou da sua memorização, mas sim de uma aquisição que procura pôr em ação os diversos recursos cognitivos que se complementam, incluindo, entre esses, os conteúdos construídos historicamente.

Partindo deste pressuposto, a nossa **Questão de Partida** visa saber:

- Que competências práticas são desenvolvidas pelos alunos, na prática pedagógica em sala de aula, visando a inserção na vida ativa, em uma escola de Ensino Médio, na cidade de Porto Seguro – Bahia?

Como tal, o nosso objetivo geral será o de analisar o processo de ensino e aprendizagem de competências práticas, essenciais à vida ativa, confrontando as

percepções de estudantes e professores de uma escola do Ensino Médio, na cidade de Porto Seguro.

A ação de professores na prática pedagógica não é neutra e traduz sem dúvida a visão de mundo daqueles que impõem uma cultura dominante, intrínseca nos modelos educativos reproduzidos em sala de aula. É em tais práticas, que o trabalho pedagógico se desenvolve, e, portanto, se constitui em material rico a essa pesquisa que busca elucidar como se dá a aquisição de competências práticas, se de fato ocorre e em que medida está relacionado a prática pedagógica dos professores.

Com o propósito de haver uma aproximação aos objetivos da pesquisa, recorreu-se a metodologia de natureza qualitativa, com recurso à entrevista estruturada como método para a recolha dos dados.

Em termos de apresentação formal, a nossa pesquisa está estruturada em quatro capítulos: O capítulo I traz um estudo sobre Globalização e Educação procurando situar a influência dos processos globalizantes nas políticas educativas e na orientação dos objetivos escolares. O capítulo II analisa a educação e a formação no ensino médio, etapa da educação básica na qual focamos nossa pesquisa. No capítulo III está o desenho metodológico da pesquisa indicando o caminho percorrido e as ferramentas utilizadas na realização da investigação, e por último o Capítulo IV apresenta e discute os resultados obtidos.

Por último, apresentam-se as considerações finais do estudo.

CAPÍTULO I - GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

1. GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A conjuntura política e econômica ligada ao neoliberalismo ocorre, especialmente, quando o ciclo de acumulação do capital, com gênese no período pós-guerra, encontra seus limites nos anos 70 do século XX, onde as taxas de crescimento entram em declínio, e as economias dos países centrais experimentam uma crise que solicita uma reestruturação tecnológica e produtiva e o surgimento do processo de globalização. Esse processo, em que o capital atinge uma escala de circulação global, enfraquece o controle dos estados nacionais sobre a economia e o mercado. (SOARES, et al. 2003).

Nos anos de 1980, o desabrochamento da crise de endividamento em várias nações trouxe à cena os organismos internacionais de financiamento da reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, com a implantação de programas de ajustes estruturais e gerenciamento dos créditos internacionais.

Para Dale (2001) as organizações internacionais mais proeminentes e eficientes são criações dos próprios estados e não de uma política mundial, as quais passam a ser componentes, no sentido de atuar em favor do interesse coletivo dos estados mais poderosos, num mundo em constantes mudanças. Os estados cedem importantes aspectos de suas soberanias a estas instituições, tendo em vista o surgimento de questões de ordem econômica, as quais os estados não reconhecem terem criado individualmente, e também isoladamente não são capazes de resolver, inaugurando uma diferente natureza de relações entre o estado e as forças supranacionais.

Conforme Teodoro (2003) a teoria do capital humano predominou nos trabalhos da OCDE, com estatuto legitimado na expansão dos sistemas educativos, com preocupação eminentemente econômica, na crença de que a ciência é a força - motriz do progresso. Na expressão do autor, o desenvolvimento deixa de ser uma questão nacional para ser uma questão global, onde o mercado mundial tem no chamado “consenso de Washington” seus principais pressupostos: disciplina fiscal, liberalização financeira,

taxas de câmbio, liberação do comércio, investimento estrangeiro direto, privatização, desregulação e direitos de propriedade.

Segundo Afonso (2003), a despeito das mudanças estruturais em curso no mundo, o Estado, enquanto sujeito histórico e político continua a existir e a redefinição de seu papel carece de teorias que expliquem seu novo perfil diante das novas limitações impostas pela megaestrutura. Nesse sentido, a análise sociológica das políticas educacionais está imbricada ao novo papel do Estado nacional e à natureza de suas relações com as classes sociais e os aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos e educacionais históricos a cada sociedade. Durante a vigência e expansão do Estado do bem-estar social, a educação possuía fins de legitimação e na atual fase sua finalidade prioriza o processo de acumulação, tempo em que o Estado assume objetivos de competitividade econômica, como alguns autores designam de Estado-competidor (Idem).

O papel do Banco Mundial se destaca como protetor dos interesses das grandes potências, funcionando como uma espécie de cobrador das dívidas externas, promovendo a reestruturação econômica e abertura dos mercados a serem inseridos no processo de globalização. Para Soares et al. (2003), o Banco Mundial, bem como também o FMI, passam a negociar com os países em desenvolvimento que, pela vulnerabilidade causada pelo endividamento, se submetem a sofrer interferências desses organismos na formulação de políticas internas e até mesmo em suas legislações. Além de assegurar o pagamento da dívida desses países, o Banco Mundial impõe uma transformação estrutural de forma a moldá-los ao padrão neoliberal. Medidas de estabilização econômica previam o fim do protecionismo às empresas nacionais e a desregulamentação da economia onde o estado interviesse minimamente.

As necessidades do capital internacional de globalizar-se se apoiaram em eixos defendidos no final dos anos de 1980, no “Consenso de Washington”, que inclusive propunha a reforma do sistema educacional, adequando às estruturas das instituições formadoras ao novo padrão globalizado.

Conforme Queiroz (2003), uma das preocupações centrais do fordismo era com o aumento da produção, o que pressupõe o aumento do consumo. Para tanto, foi necessário um acréscimo ao salário do trabalhador para que este se fosse transformando em consumidor. Segundo a autora, em tempos de globalização, ocorre um acirramento da competitividade entre as empresas, que passam a buscar uma produção eficaz,

flexível, maior e com menor custo trabalhista e de capital, o que necessariamente readapta os sistemas de gestão e organização do trabalho.

Para Queiroz (2003), outra característica do fordismo, é a substituição da formação profissional do trabalhador centrada na especialização por incentivos, a reciclagem e a formação permanente, exigindo uma participação mais efetiva dos trabalhadores na concepção, programação e avaliação de suas atividades, devido à flexibilidade da produção e dos mercados. Continua a autora a afirmar ser possível traçar um paralelo entre as antigas e as novas competências exigidas do trabalhador. No sistema taylorista os trabalhadores deveriam ter conhecimentos técnicos especializados e limitados e no pós - taylorismo espera-se do trabalhador a capacidade de identificar e resolver problemas com base numa compreensão global.

Segundo Fonseca et al. (2003), a cooperação técnica e financeira do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ao Brasil, para investimentos sociais, começou na primeira metade da década de 70. A liberação de tais recursos estava atrelada a condições de assessoria aos órgãos de decisão, nas áreas política, de planejamento e gestão, os quais davam sequência a um processo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos.

Nessa mesma década, o governo brasileiro contratou os serviços da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que administrava os fundos destinados à assistência técnica aos países do Terceiro Mundo, onde as regras para o acesso a tais recursos seguem os mesmos critérios utilizados em acordos econômicos comuns, caracterizados pela inflexibilidade financeira e condicionantes políticos, o que ocasionou resistências do próprio Governo e Conselho Federal de Educação (FONSECA, et al., 2003).

Nesse sentido, percebe-se que as políticas públicas para a educação no Brasil, são marcadas pela interferência dos organismos internacionais, a bem dos mercados transnacionais, o que seguramente se configura numa dificuldade para o país em vias de um projeto de nação pela via educacional. Nos dias mais recentes, o Brasil detentor de uma população jovem, e com um enorme crescimento na última década da frequência escolar, nos vários níveis de ensino, a educação se torna em um grande desafio ao governo, onde certamente figurarão forças sociais internas com interesses distintos e forças associadas aos interesses mundiais de educação, visto a posição semiperiférica do Brasil no sistema mundial (TEODORO, 2003)

Em cenários globalizados, o capital submete os vários setores da vida ao fator econômico, onde processos tecnológicos se tornam uma ferramenta a serviço da competitividade, flexibilização das relações de trabalho e a uma educação pautada no individualismo. Nesse caso, a busca de autonomia a partir da pedagogia das competências parece trazer implícita uma submissão à lógica neoliberal.

Para Macedo (2013) no processo de expansão do capital é imprescindível compreender a importância do conhecimento pois há uma estreita relação deste com a preparação para o trabalho, o que faz crescer a importância da educação, sendo esta, uma das principais estratégias de que os países se utilizam para sua inserção no mercado competitivo. Segundo a autora, a globalização tende a direcionar políticas educacionais de caráter neoliberais, enfatizando a aproximação das abordagens de mercado às escolhas escolares, a administração nos moldes empresariais de organizações escolares, a introdução de sistemas de avaliação por desempenho, e a desregulamentação da educação, no sentido de transferir a responsabilidade com a educação para o setor privado.

A transformação do mundo num grande mercado, onde os critérios das relações obedecem à lógica do lucro e do consumo individuais, a educação passa a ser uma mera mercadoria oferecida de modo semelhante a qualquer objeto de consumo (SANTOS; ANDRIOLI, 2005). Nesse sentido, o ideal de uma educação crítica e emancipadora continuam sendo o grande desafio, levando a enfrentar outras forças que também “educam” como a internet, a televisão, o rádio, os jornais e revistas. Nesse sentido, o discurso do governo brasileiro sobre a educação, que consiste nas ideias de diversificação, produtividade, eficácia e competência, tende a se cristalizar, o que representa um risco, pois, no campo educacional, ao se regular segundo a lógica da competição, a escola teria esvaziado o seu sentido (IDEM).

Afonso (2001) afirma que ao se falar em globalização, o sentido é duplo, podendo se configurar numa expressão de movimentos de resistência, ou se referindo as experiências e iniciativas concretas de mudança social, tendo como fundamento dimensões econômicas, culturais, éticas e políticas, que podem representar uma alternativa à organização do mundo, na perspectiva de direitos humanos e proteção da natureza, uma globalização contra hegemônica, sendo necessário ao se adotar o vocábulo globalização, que se explique os sentidos e contextos em causa. No que tange à reforma do Estado, e dentro do processo da globalização das instâncias supranacionais, surgem várias designações sobre a forma de atuação do Estado: Estado-

reflexivo, Estado-ativo, Estado-avaliador, Estado-competidor. Sobre o Estado-avaliador o autor sinaliza estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado de estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas. Assim, a presença deste estado-avaliador se manifesta, no caso do Brasil, nas pressões exercidas sobre as escolas de nível fundamental e médio, através de avaliações externas, exames nacionais, bem como a presença com maior frequência de agentes da Inspeção Geral da Educação e de um *espírito* competitivo onde uma racionalidade instrumental e mercantil sobrevaloriza indicadores e resultados quantificáveis indiferente aos contextos educativos, transferindo responsabilidades entre os atores sociais dentro do sistema educativo, numa alusão bem clara sobre o papel do Estado, que não é o do bem-estar-social, longe, portanto das suas obrigações anteriores (AFONSO, 2003).

A progressiva universalização da educação, na opinião de Teodoro (2003), consolidou os modelos de organização escolar e pedagógica na tentativa de abranger um crescente número de alunos. Nesse sentido, a escola tenta responder ao desafio de *ensinar a muitos como se fosse a um só*, fazendo da própria instituição de ensino, um aparelho central de homogeneização linguística e cultural, de invenção do ideário de nação e cidadania. Como tal, a reflexão sobre as responsabilidades e competências que a profissão de professor exigirá no futuro, se desnuda pelo questionamento do modelo escolar atual, que sinaliza pelo próprio esgotamento, e pela possibilidade de reinvenção de outro modelo de escola capaz de se organizar de forma contextualizada aos reclames de uma época de globalização e localização.

Por outro lado, os professores do ensino fundamental e médio, devem superar o perfil de meros tradutores ou difusores de saberes construído por outros, antes, a nova formação para as novas competências, em domínios como as novas tecnologias de informação e de comunicação, a gestão e participação nas comunidades educativas, ou a pedagogia diferenciada, carece do entendimento do professor como um pesquisador em sala de aula (TEODORO, 2003).

2. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

No contexto da pós-modernidade fortemente marcado pela globalização, fenômeno que trouxe consigo realidades muito complexas, interligou culturas e os

novos valores sociais a uma escala mundial, refletiu-se na Educação que passou a ser um direito de todos (RIGAL, 2000).

McLaren (2000), acredita que a globalização, sobretudo do trabalho e do capital, é seguida pela inovação tecnológica e pela promessa de um consumo fácil e ilimitado, criando mudanças materiais nos costumes das populações e o surgimento de novas contradições entre o capitalismo e o trabalho, dando origem a que, as pessoas ligadas à Educação se defrontem com dificuldades na realização das suas funções, dado que a Educação assume uma identidade de mercado e não de formação de um cidadão reflexivo, crítico, ético e autônomo (IDEM). Desta forma, “um dos dogmas centrais do argumento neoliberal é que as escolas devem pôr sua política e suas práticas em consonância com a importância do conhecimento como forma de produção” (IDEM, p.123), de maneira a que a Educação neoliberal responda de forma entusiasta ao mercado de trabalho pós-industrial e à economia mundial reorganizada. Assim, a globalização marca uma nova época de conhecimento exigido, com um currículo tecnocelista centrado nas relações com o consumidor onde a Escola desenvolverá aptidões mínimas essenciais para prover o mercado, transformando a sociedade em simples consumidores e não em cidadãos, iniciando assim, a era do homo *economicus* (IDEM)

A criação de organismos internacionais especializados, como Unesco – áreas da educação, ciência e cultura – Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial – finanças e ajuda ao desenvolvimento – e OCDE – cooperação econômica – favoreceu a internacionalização das questões ligadas à educação, submetendo os países em desenvolvimento e os subdesenvolvidos à assistência técnica das organizações internacionais, num período onde o progresso social, a prosperidade econômica e a realização individual são associados à teoria do capital humano e de projetos educacionais em cuja base se pensava o desenvolvimento social e a construção da nação (TEODORO, 2008).

A nova política de competitividade alterou a forma de atuação dos países no seu próprio espaço nacional, subordinando-os às novas regras neoliberais, numa reestruturação de caráter geral, notadamente dos sistemas educativos.

Para Frigotto (2010), os novos conceitos em voga – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade, formação polivalente e valorização do trabalhador - são anunciadores de uma nova

imposição de sociabilidade capitalista para estabelecer um novo padrão de acumulação e definição das formas de integração na nova ordem mundial.

A nova estrutura mundial dos sistemas de ensino, de acordo com Hill (2003) faz parte de uma ofensiva do capital neoliberal, que preconiza o processo de privatização dos serviços públicos, o controle dos estados nacionais – a desestabilização dos resistentes – e a criação de mercados globais, inclusive para o setor de educação. Para este autor, as estratégias do capital vão além e no caso da educação, são marcadas por uma crescente exclusão social e aumento das desigualdades. Os mercados educacionais incluem as “escolhas familiares” sobre variados tipos de escolas, as crianças vão à escola ou não, privatização das escolas – financiamento público das escolas privadas – o corte de subsídios estatais para a educação e outros setores sociais. O corte de gastos públicos enseja a redução do peso da máquina pública e conseqüente redução da carga tributária, frequentemente reclamada pela classe dominante (IDEM).

No Brasil, o interesse do Banco Mundial e os investimentos no setor da educação refletem na influência que esta agência internacional vem tendo sobre a definição de políticas públicas para a educação, especialmente após a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (patrocinada pelo Banco Mundial, PNUD, UNESCO e UNICEF), realizada em Jontiem, em 1990. Os investimentos, que eram da ordem de 2% do total dos empréstimos concedidos ao Brasil, no final da década de 80, passam a somar 29% do total, nos anos 91-94 (SOARES, et al., 2003).

Vários projetos foram implementados pelo Banco Mundial em toda região Nordeste, nos estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo, a partir de negociações feitas nas cúpulas de funcionários das Secretarias de Educação, junto com técnicos do Banco, sem qualquer discussão mais ampla com a sociedade, principalmente com os agentes da educação (TOMMASI, et al., 2003).

O Banco Mundial passa a emitir pareceres quanto ao desempenho da educação no país, como se fosse um órgão de Estado. Por exemplo, no que considera sobre a ineficiência da educação no Brasil afirma: “... o Banco define que os fatores que mais contribuem para a baixa qualidade e a ineficiência da educação pública no Brasil são: a) falta de livros didáticos e outros materiais pedagógicos; b) prática pedagógica inapropriada... c) baixa capacidade de gestão...” (TOMMASI, et al., 2003).

O que nos parece muito claro, é que os organismos internacionais são porta vozes do capitalismo global, institucionalizando a partir do sistema educativo a nova

forma de ser e as práticas no capitalismo neoliberal, onde a economia, o trabalho e a educação se apresentam numa única forma: a da flexibilidade.

Assim sendo, e em termos gerais, verificamos que na passagem da sociedade industrial para a sociedade da informação, a Educação, enquanto detentora e geradora da transmissão do conhecimento, transforma-se na principal chave de mudança. Para Flecha e Tortajada (2000), aumentando o tempo de escolaridade e tendo de alterar o foco de formação técnica e prática (sociedade industrial) para a formação teórica e geral (sociedade da informação) devemos ser capazes de desenvolver o indivíduo a aprender a aprender. Para os autores, a Educação tem, cada vez mais, um papel importante na formação da natureza e da estrutura das desigualdades sociais, mesmo sendo a desigualdade um fenômeno antigo na sociedade.

3. EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE EDUCATIVA

A existência de uma inter-relação positiva entre os graus de educação e de desenvolvimento de um país é algo que gera consenso, uma vez que o investimento em educação pode promover um maior grau de desenvolvimento desse país. Como tal, a educação tem que ajudar a combater a pobreza política, no sentido de solidificar a cidadania crítica e prática direcionada para projetos alternativos de desenvolvimento do país (VARE; SCOTT, 2007).

Assim, a ideia de desenvolvimento em tempos anteriores (segunda metade do século XX) era creditada a uma visão positivista, de cujo progresso as sociedades dependiam para alcançar o estado do bem estar social e o crescimento econômico.

Os anos de 1970 são anunciadores de tempos diversos, e o sistema capitalista industrial, dado ao seu esgotamento, declina frente aos problemas sociais, ambientais e econômicos agravados.

O tempo de crise do sistema a ruir proporciona o surgimento de novos paradigmas, centrados na sustentabilidade, valorizando as pessoas, substituindo, em parte, a lógica da supremacia econômica, inaugurando a busca da cidadania e liberdade de escolha como bens de valor reconhecido. Vivemos em contextos de globalização, e o paradigma cambaleante anuncia um conceito de desenvolvimento que deverá ser não apenas econômico. Antes, terá de levar em conta aspectos sociais, culturais e pessoais (GIDDENS, 2006).

No caso da Educação, a busca da universalização, inicialmente pensada em caráter profissionalizante, ensejou uma demanda que, associada a fenômenos sociais, ocasionaram mudanças na natureza e nas finalidades dos sistemas educativos. Por outro lado, esses sistemas também foram afetados pelo surgimento de organismos internacionais, a saber: o BIRD (já mencionado), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), que influenciaram diretamente nas políticas educativas dos países, notadamente os do Terceiro Mundo.

Segundo Coraggio (2003), a crise de paradigmas e as incertezas vividas impõem certa prudência em relação a intervenções equivocadas no sistema de educação dos países, e isso deveria suscitar uma busca plural e coletiva, e não se limitar aos ditames dos interesses de organismos internacionais, os quais representam os interesses dos países centrais.

Para Demo (2010), as mudanças em Educação precisam ser profundas, deixando para trás legados históricos obsoletos e abrindo espaço para alternativas que incorporem aspectos inovadores, superando o modelo da aula instrucionista. Na opinião deste autor, o fracasso da Escola é notório, principalmente da escola pública, onde é sabido que se aprende muito pouco. A trajetória do modelo escolar se reproduz por acomodação do sistema, incluindo aí, os professores cuja formação lhes proporciona a condição de especialistas na transmissão de conteúdos.

Ainda segundo o autor, as teorias de aprendizagem preconizam o que de fato não é praticado nas escolas: a aula criativa, produto de investimento docente em pesquisa, o que de fato torna o saber autoral, ocasionando a construção do conhecimento, apropriado, de fato pelo professor, e conseqüentemente instigante, onde o discente é estimulado à descoberta e construção do saber. Argumenta o autor, que a rota alternativa é desenhada pelo construtivismo, onde o “aprender implica desestruturação radical de esquemas vigentes de pensamento, em face de novas realidades que já não cabem em tais esquemas” (IDEM, p. 6).

Ademais o autor assevera que os processos de mudança nos sistemas educativos encontram obstáculos em sua execução, em virtude do caráter dogmático de se pensar o aprendizado a partir da transmissão de aulas – fato esse contraditado, por exemplo, no Brasil, onde o aumento da carga horária, introduzido pela LDB/1996, que ao instituir o ano letivo de 200 dias, experimentou um paradoxal declínio do desempenho discente

(no caso da Língua Portuguesa, 20 pontos). O “costume” de se ir à escola para assistir aula se constitui um fator de acomodação, tanto a docentes como discentes, que reproduzem de forma inconsciente e cômoda, o velho hábito da transmissão de conhecimentos.

A teoria de que “pessoas educadas e suas ideias” são imprescindíveis no desenvolvimento das nações, continua o autor, requer da educação um caráter inovador enquanto agente de transformação social, cuja expectativa é de que os docentes sejam autores de mudanças profundas, sempre abertas ao novo. Entretanto, na concepção do autor, a natureza institucional da Escola conspira contra sua própria modificação.

Na verdade, a complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade dos fenómenos sociais na sociedade do século XXI, exigem uma nova abordagem educativa que contemple novos quadros conceptuais, que englobem a construção de novos percursos formativos mais adequados a esta realidade (PIRES, 2005). Na opinião de Hargreaves (2003) vivemos num tempo de insegurança, mudança acelerada, de rápida evolução científica, diversidade cultural e complexidade tecnológica. A complexidade da Escola atual tem a ver com a complexidade do mundo atual. Espera-se que as Escolas se adaptem e tenham sucesso nesta sociedade. Espera-se que “os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança” (IDEM, p.23). Espera-se, ainda, que a Escola seja inclusiva, e promotora da tolerância e da coesão social; que responda de forma eficaz aos estudantes com problemas de aprendizagem e de comportamento; que utilize as novas tecnologias, e que mantenha atualizadas as áreas do conhecimento, assim como a avaliação dos estudantes. Para que a Escola possa assumir tais compromissos, necessita de professores empenhados e competentes, de forma a ajudar os estudantes a questionar e a problematizar (MORGADO, 2005).

Zgaga (2007) é de opinião que “hoje o ensino é cada vez mais uma actividade de equipa e uma actividade realizada numa parceria entre a escola e o seu ambiente”. Cada vez mais, a Escola, deve transformar-se numa “comunidade de pessoas que aprendem” (OCDE, 2009 p.19), na qual o papel do professor passa pelo respeito pelo estudante como pessoa, respeito pela turma, respeito pela escola e respeito pelos pares e por toda a comunidade.

CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

1. NOVAS ABORDAGENS EM EDUCAÇÃO

No século passado, o pensamento educativo se concentrou no paradigma psicologista em relação aos processos de aprendizagem. As ciências sociais contribuíram para a compreensão dos mesmos mostrando as relações existentes entre condições sociais externas e a estrutura dos sistemas de educação.

Em contextos de globalização e de acesso a tecnologias informacionais que possibilitam o acesso a outras culturas e espaços, o trabalho de pesquisadores das ciências da educação revela a necessidade de mudança na forma de pensar a educação. Governo e sociedade são desafiados a desenvolver políticas para os sistemas de ensino, em busca de um modelo de educação articulada com um mundo em constantes transformações.

Assim, os efeitos da globalização nas políticas educacionais são uma consequência das prioridades dos Estados, que investem na educação, de forma a tornarem-se mais competitivos no quadro alargado da economia global. Contudo, a influência da globalização nas políticas educacionais não significa a anulação das particularidades nacionais e locais (TEODORO, 2003).

Nos dias de hoje, a educação precisa estar em constante atualização e adaptação às constantes transformações em curso, sem, contudo, abrir mão dos conhecimentos construídos historicamente.

Segundo Santos (2010), em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais exigidas, torna-se mais importante, mesmo parecendo contraditório, que se forneça aos alunos uma formação cultural sólida e ampla, onde quadros teóricos gerais, uma visão geral do mundo e suas constantes transformações, podem desenvolver nos estudantes um senso crítico, a criatividade, um espírito inovador, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho em equipe, a capacidade de negociar, tudo isso para poder enfrentar com êxito as exigências sofisticadas do processo produtivo.

Para Pires (2002), na contemporaneidade a educação é pensada no desenvolvimento de aprendizagens individuais, ocorrendo estas não apenas em espaços escolares, mas em outros contextos.

Se, por um lado, a acepção geral de educação tanto se pode referir à ação educativa, ao processo organizado por instâncias exteriores à pessoa, no sentido do desenvolvimento das suas capacidades, potencialidades, conhecimentos, atitudes, etc., dizendo quase sempre respeito ao ser humano enquanto criança ou jovem, pode, por outro lado, ser entendida de uma forma mais abrangente, não se limitando às instâncias externas, ao período inicial da vida do ser humano, nem aos contextos formais onde tradicionalmente se realiza (IDEM, p. 27).

Para esta autora, a ação educativa “exercida” pela sociedade e pela instituição escolar, a separação tradicional entre os domínios da educação e da formação dita profissional é cada vez mais difícil, na medida em que, tanto na perspectiva das instituições nos objetivos, como da própria natureza e dos conteúdos, as fronteiras tradicionais vão se suavizando. Por outro lado, se a formação é percebida na perspectiva de processo, a ação educativa não está reduzida pelas instâncias exteriores ao indivíduo, tais processos estão articulados com a dinâmica de desenvolvimento da pessoa. Continuando, Pires afirma que, os processos de aprendizagem se encontram na base do que nos torna humanos.

Na opinião de Gadotti (2000, p. 6-7), a educação na contemporaneidade apresenta-se na seguinte dualidade:

De um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

O autor defende a proposta freiriana de escola cidadã, uma escola cujo *projeto político - pedagógico* seja autônomo, não subordinado ao mercado, ao estado e a sociedade, mas com foco na formação do cidadão, preparado para gerir o estado, uma escola para todos, pública, democrática e comunitária.

Segundo Gadotti (2010), a escola pública era boa quando atendia a poucos. Agora, sendo de todos, principalmente os mais pobres, ela precisa também ter qualidade. Para isso, é preciso investir nas condições que possibilitam essa educação de qualidade, como transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. É preciso incluir, de fato, o aluno na escola, e junto com ele os saberes prévios que carregam, sua cultura, seus desejos e planos. Uma educação, de fato, integral.

Para o autor, recentemente no Brasil, ocorre um ciclo de crescimento econômico oportunizado pela melhor distribuição de renda. Contudo, o desenvolvimento esperado só virá se houver melhoria na educação, do contrário o crescimento pode emperrar, a

qualidade da educação é condição da eficiência econômica. O empresariado hoje exige de seus funcionários autonomia intelectual, capacidade de pensar, de ser autônomo e tomar decisões.

A qualidade do trabalhador não se mede mais pela resposta a estímulos momentâneos e conjunturais, mas pela sua capacidade de tomar decisões. O trabalhador hoje precisa ser polivalente e especializado ao mesmo tempo. Não um generalista. Ele deve ser polivalente no sentido de que possui uma boa base de cultura geral que lhe permita compreender o sentido do que está fazendo (IDEM, p. 4).

Por fim, a discussão que se faz, segundo Gadotti, em círculos especializados, é de uma qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo o planeta, sendo a escola a instância maior de atenuação das desigualdades sociais. Essa “revolução educativa” só ocorre num processo que demanda recursos financeiros, participação coletiva e noção das diversidades e desigualdades presentes na esfera social.

2. EDUCAÇÃO E COMPETÊNCIA NO SÉCULO XXI

Antecedida por uma visão fixa de um universo estável e organizado de forma lógica, cujas regras eram controladas pela Igreja - derivando uma concepção escolástica da educação, que constituía uma formação centrada em tomar conhecimentos dos conteúdos do saber, memorizá-los e testá-los por meios de exercícios e exemplos -, nos tempos modernos a Educação firmou-se baseada em três princípios: o princípio do progresso dos conhecimentos, confirmado pelo desenvolvimento das ciências e indústria, coincidindo com o progresso do ser humano, em vencer a ignorância e pressões da natureza; o princípio de educabilidade das crianças, possuidoras dos recursos para construir o conhecimento; o princípio de democracia igualitária, que reclama do cidadão a construção de sua autonomia em vias de sua participação social (BRONCKART; DOLZ, 2004). Por fim, a Educação passa a ser regulada e avaliada proporcionando diplomas controlados pelo Estado, concedendo ao indivíduo um *status* social educacional independente de sua origem socioeconômica e sociocultural.

Segundo Bronckart e Dolz (2004), o desenvolvimento dos processos educativos engendrou diversos problemas, os quais conspiram quanto aos seus objetivos, senão vejamos;

- ⇒ a tentativa do Estado de formar cidadãos adaptados a um sistema político e desigual que lhe corresponda, reproduzindo assim as desigualdades existentes;
- ⇒ as propriedades de educabilidade dos aprendizes continua inexploradas ou de difícil compreensão;
- ⇒ subsiste uma tensão entre os objetivos de autonomia versus adaptação à sociedade tal qual ela é;
- ⇒ influência tradicional da escolástica: ensino frontal e verbal, aprendizagem por memorização, dedução e exercícios de aplicação;
- ⇒ a natureza dos processos de avaliação e certificação reproduzem as desigualdades sociais, ao invés de corrigi-las;
- ⇒ os saberes escolares se tornam obsoletos rapidamente; e
- ⇒ as capacidades que garantem o sucesso social frequentemente são alcançadas fora dos sistemas escolares.

As ondas de reforma dos sistemas educativos, que se sucederam durante o século XX, provavelmente surgem para reparar essas dificuldades apresentadas, na tentativa de alcançar os objetivos da educação moderna. Talvez aí encontremos a explicação para a emergência da lógica das competências - longe de ser apenas “derivada do patronato – que insiste na proposta de apreensão das capacidades dos aprendizes, menos ligadas aos saberes formais, os quais “pouco” contribuem para a mobilidade social.

No domínio da Educação e da formação, o conceito de competência está articulado entre variantes de saberes, saber-fazer e saber-ser ou estar. O objetivo dos professores, sem dúvida alguma, é o de tentar fazer com que os aprendizes adquiram algum tipo de competência, ainda que não tenha noção desse conceito. Os professores percebem que o ensino deve modificar os sujeitos da aprendizagem, fazendo-os crescer, melhorar. Todavia, não se sabe ao certo, como se dá o desenvolvimento das aprendizagens.

Algumas disciplinas possuem uma relevância social maior; é o caso de saber ler e contar. Essas mesmas disciplinas, porém, introduzem conhecimentos de uso incerto, gerando no aluno capacidades excedentes, outras difíceis de precisar, de ter utilidade na

vida, mas se acredita que contribuem para a formação do espírito, da personalidade, preparando de forma indireta para a vida (REY, 2002).

2.1 A noção de competência

O termo competência adquiriu diversas conotações ao longo dos anos. Se, de início, o termo aludia à linguagem jurídica respondendo pela capacidade de uma instituição ou indivíduo de apreciar ou julgar questões, mais tarde, veio a significar a capacidade reconhecida de uma pessoa tratar de um tema específico e mais recentemente refere-se ao desempenho na consecução de determinado trabalho. (ISAMBERT-JAMATI, 1997)

Para Carbone (2005) o termo competência é introduzido no ambiente organizacional das empresas com o surgimento da Revolução industrial e a racionalização do trabalho na chamada Administração Científica de Taylor, significando a qualificação do trabalhador no desempenho eficiente de uma função específica.

Por sua vez, Zarifian (2008) refere que o debate sobre competência emerge na França, envolvendo personagens do governo, da academia e de sindicatos. O autor analisa três mutações no mundo do trabalho consideradas fundadoras da necessidade do modelo de competência para a gestão das organizações, envolvendo os seguintes conceitos:

- ⇒ Evento – o que ocorre de maneira imprevista e inesperada, que desequilibra o sistema de produção automatizado, superando a capacidade da máquina de se autorregular (panes, desvios de qualidade, falta de matéria prima, mudanças no perfil do produto e na quantidade. Aqui o elemento humano é quem de fato pode confrontar, resolver antecipando, intervindo ou corrigindo o evento a partir da mobilização da competência.
- ⇒ Comunicação – a comunicação torna-se parte essencial do trabalho, onde a qualidade das interações é condição para melhorar o desempenho das organizações. Nesse sentido é preciso ser competente para trabalhar em equipe, compreender as relações entre setores diferentes da produção, entre a empresa e terceiros contratados, na qualidade dos serviços oferecidos, no atendimento a clientela, situações imprevistas que depende de ações recíprocas que modificam a ação do outro.

⇒ Serviço – trabalhar é gerar um serviço que atende a necessidade do cliente, sendo o produto final a solução de um outro humano que necessita deste serviço. A qualidade do produto supera a embalagem, o prazo de entrega e a propaganda, mais também é a relação – material ou imaterial – que o serviço mantém com o cliente ou usuário e o que este poderá fazer dele, podendo o cliente ou usuário participar da definição deste serviço que lhe é prestado.

De acordo com Fleury e Fleury (2001) o conceito de competência se refere a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um elevado desempenho, fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas, ou seja, competência é percebida como recursos, que o indivíduo detém.

Para o autor, o debate francês a respeito de competência nasceu nos anos de 1970, justamente do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, principalmente técnica, procurando aproximar o ensino das necessidades reais das empresas, estimulando o aumento da capacidade dos trabalhadores (FLEURY, 2001). O autor afirma que a competência corresponde a uma ação responsável e reconhecida, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Figura 1: Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização



Fonte: Fleury, M.; Fleury, A. (2001, p. 188).

Para Mussak (2003), o final do século XX trouxe a revolução do conhecimento e, com ela, novas exigências pessoais e profissionais que atendam aos objetivos de menos produtividade e mais competitividade, menos informação e mais conhecimento, menos treinamento e mais educação. Palavras como, flexibilidade, criatividade, informação, comunicação, responsabilidade, empreendedorismo, sociabilização e tecnologia ganham uma importância enorme para esse novo momento. **Flexibilidade** – agir de acordo com as situações que se apresentam, adaptando-se, moldando a conduta para atender ao mercado. **Criatividade** – a capacidade de processar e utilizar as informações de forma original e inovadora, inventando e reinventando sempre na tentativa de estar na dianteira dos processos produtivos e de competitividade. Informação – é preciso aumentar sempre a base de dados a respeito das atualidades levando em conta a transversalidade dos fenômenos modernos, em que tudo está ligado a tudo e, portanto, a educação tende a ser continuada. **Comunicação** – é preciso entender o mercado e ser entendido por ele. Então é essencial ao trabalhador possuir habilidades na comunicação e no relacionamento interpessoal afim de atender bem o cliente e integrar-se a equipe da qual depende o sucesso de toda a atividade. **Responsabilidade** – o trabalhador precisa sempre está decidindo diante de situações inesperadas e, portanto, o cumprimento dessas tarefas é acompanhado de uma cobrança cada vez maior. **Empreendedorismo** – pessoas capazes de agregar valor ao trabalho através de ousadia, criatividade e inovação – atributos do empreendedor. Qualquer trabalhador, pode empreender uma ação que vise otimizar, melhorar, agilizar, favorecer, qualificar ou qualquer outra ligada à ideia de melhorar a vida das pessoas. **Sociabilização** – Saber conviver com as diferenças entre as pessoas pode representar o sucesso de um empreendimento, o contrário, o fracasso, já que hoje o trabalho de equipe é o mais comum nas atividades de trabalho. **Tecnologia** – conviver com as novas tecnologias especialmente a informática e a internet. A tecnologia funciona como um agregado importante na construção da competência pessoal e organizacional.

Assim sendo, a essência das competências no séc. XXI, reside na ênfase dada ao modo como as pessoas analisam e aplicam o conhecimento, em detrimento das unidades de conhecimento que têm. Há por isso uma necessidade de a Educação, através dos seus agentes (pais, professores/formadores, instituições de ensino/formação, Estado, etc.), desenvolver uma nova geração de estudantes e profissionais capazes de pensar de forma independente, tomar decisões, trabalhar em equipe e fazer uso das novas tecnologias (CZARNECKI, 2009; TRILLING ; FADEL, 2009).

Desta forma, a maneira como se entende o conceito de competência, por um lado, como ideia de disputar, e por outro, a ideia de preparo para se viver numa época de extremas incertezas e vulnerabilidades, está no centro da compreensão dualista dessa categoria.

De uma maneira geral, no Brasil, a noção de competência, apesar de já ser conhecida no âmbito das ciências humanas (notadamente no campo das ciências da cognição e da linguística) desde os anos de 1970, só mais tarde, como referimos, passa a ser utilizada indistintamente, nos campos educacionais e do trabalho como se fosse portadora de uma conotação universal (LEITE, 1996, p. 162)

O conceito de competência emerge do campo da psicolinguística, a partir do trabalho produzido por Noam Chomsky (1987). Para este autor, a faculdade da linguagem é inata aos cérebros humanos, uma verdadeira “propriedade da espécie”, com poucas variações entre as pessoas de diversos lugares. Em seu entender, a capacidade de utilizar signos linguísticos para expressar pensamentos formados livremente marca a verdadeira “distinção entre o homem e o animal.” (CHOMSKY, 1998, p. 18).

Para Chomsky, as gramáticas são sistemas que especificam as propriedades fonéticas, sintáticas e semânticas de uma série infinita de frases possíveis, e os seres humanos, a partir de tais sistemas, conhecem a língua. Esses sistemas são uma rerepresentação da competência intrínseca, a partir da qual a criança desenvolve também sistemas de desempenho para pôr este saber em ação (PIRES, 2002).

Chomsky (1998) defende que a interação com o ambiente estimula os processos geneticamente determinados da linguagem, entretanto a maturidade das estruturas independe do ambiente. A competência linguística para este autor, só é atingida indiretamente.

Ademais, o autor salienta que enquanto a competência é a capacidade de uma pessoa de produzir uma língua, o desempenho seria o uso efetivo da língua em situações concretas. A competência seria o conjunto de saberes da linguagem, através dos quais se compreende e produz um número infinito de frases coerentes.

A competência linguística em Chomsky, de acordo com Perrenoud (1997), é compreendida como uma faculdade genérica, uma potencialidade do sujeito, que o capacita a produzir infinitamente ações não programadas, capacidade de improvisação e criatividade.

Para Perrenoud (1999), uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas

sem se limitar a eles. A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos, com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Perrenoud (1997, p. 4), na linha das ciências cognitivas define competência como: “uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.” As competências não são conhecimentos, mas integram-nos e mobilizam-nos na ação. Na sua gênese, a competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir em um esquema complexo.

O autor defende que o desenvolvimento de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos. Afirma que a competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações.

Para Morin (2003), o desenvolvimento das aptidões gerais da mente permite o melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar situações complexas. A educação deve privilegiar a disposição mental para resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral.

Para Allal (2004), as competências não se contrapõem e não substituem os saberes escolares; ela organiza esses saberes em um sistema funcional. Dentre várias definições encontradas, a autora conclui: a) uma competência compreende diversos conhecimentos relacionados; b) se aplica a uma família de situações; c) é orientada para uma finalidade

Na opinião de Le Boterf (1997) as competências estão condicionadas por um duplo efeito: um “efeito de posição” (o contexto onde o sujeito está inserido e que influi nas suas atividades) e um “efeito de disposição” (suas capacidades, conhecimentos e representações). Não pode ser separada da motivação nem da intencionalidade do sujeito. Para o autor, a competência exige uma integração dos diversos tipos de saberes, que são finalizados na realização das atividades concretas. É compreendida como um sistema, que integra de forma combinatória diversos elementos. Esta abordagem do conceito de competência permite-nos ultrapassar alguns dos limites evidenciados pelas abordagens anteriormente apresentadas.

Segundo o MEC (BRASIL, 2002) as competências são ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e

peçoas que desejamos conhecer. São operações mentais estruturadas em rede que, mobilizadas, permitem a incorporação significativa de novos conhecimentos.

Desse modo, o conceito de competências não é consensual. É um conceito polissêmico, assumindo vários sentidos, além de ser utilizado em várias áreas do conhecimento, se configurando em abordagens distintas. Isto posto, procuraremos apresentar neste capítulo o conceito de competência nos diversos domínios, quais sejam: a psicologia, a ergonomia, as ciências da educação, a sociologia, a economia e a gestão de recursos humanos.

As diferentes concepções do conceito de competência sofreram a influência das diversas áreas do conhecimento, notadamente da psicologia das aprendizagens. Como vimos, para Chomsky, a noção de competência é inacessível a uma observação externa, pois é introspectiva, sendo o sujeito incapaz de dizer como faz para emitir frases compreensíveis. Contrariamente, nos contextos profissionais, bem como nos objetivos pedagógicos, a definição de competência está ligada a uma série de atos observáveis ou comportamentos especificados.

Nesse sentido, a competência ora é concebida como potencialidade invisível, interior, pessoal, suscetível de gerar uma infinidade de performances, ora é concebida em relação a comportamentos observáveis, exteriores e impessoais. A utilização do conceito de competência em contextos educativos possui os dois sentidos: por vezes é utilizada “como competências nos domínios da língua”, no sentido Chomskyano, e de algumas competências transversais difíceis de serem especificadas, como, por exemplo, nos objetivos escolares:” o aluno deverá se capaz de imaginar e criar histórias, situações e jogos”, “deverá ser sensível a valores estéticos”, “deverá formular regras”; por outras vezes outras competências são detalhadas em procedimentos passíveis de serem observados, tais como: “saber organizar o seu trabalho escrito” - competências metodológicas - “saber conhecer o significado dos algarismos na composição de um número inteiro” - competências matemáticas. (REY, 2002)

2.2. A competência como comportamento

A psicologia do comportamento (behaviorista) defende uma noção de competência numa perspectiva articulada com o desempenho; a competência se expressa nos comportamentos manifestos, em dadas situações que podem ser observadas e medidas (PIRES, 2002).

Na pedagogia, por exemplo, a pedagogia por objetivos nos remete a esta lógica, uma vez que os objetivos da aprendizagem constam de um quadro daquilo que os professores esperam de cada lição ou da ação pedagógica. Precisar os objetivos pedagógicos é antecipar o que os alunos serão capazes de fazer ao final de cada etapa. Para Rey (2002), no sentido explicitado acima a vontade de que os alunos saibam fazer vem substituir a vontade de que eles saibam, ou seja, passamos de uma lógica do saber para uma lógica do *savoir – faire*.

Segundo o autor, nesse caso a competência deve ser definida em termos de comportamentos, ou seja, torna-se operacional, na medida em que o seu conteúdo tem de ser enunciado de maneira mais evidente possível, onde os objetivos de cada competência encontrem ações únicas, constituindo então em procedimentos que evitem qualquer ambiguidade. Assim, em ações que ensejam competências específicas, como “ser capaz de distribuir os substantivos comuns em ordem alfabética”- não há equívoco quanto aos objetivos, os mesmos podem se verificáveis. De outra forma, “ser capaz de demonstrar um espírito de iniciativa” não parece facilitar a tarefa de observar de forma objetiva a finalidade da ação educativa.

Uma intenção pedagógica, continua Rey (2002), tende a tornar-se operacional, à medida que descreva uma atividade realizada pelo aprendiz, que seja passível de identificação por um comportamento observável. Nesse sentido, os objetivos dos professores carecem de ser identificados de forma precisa, e estes só adquirem sentido se ele, o professor, possuir os meios de observá-los para assegurar-se de que os objetivos foram atingidos, ou seja, é preciso reduzir tais objetivos a comportamentos.

A concepção de competência como comportamento está associada em grande medida às noções de desempenho e de eficácia, e não se pode ignorar o fato de que uma pedagogia baseada em competências parece querer responder às novas exigências sociais da avaliação e também aos inúmeros questionamentos ao modelo de educação atual, centrada nos conteúdos ou saberes, uma vez que o fracasso escolar, constituído na falta de concentração e fixação de conteúdos, a falta de compromisso com as tarefas educativas, os efeitos desiguais das aprendizagens e a repetência, dentre outros fatores, permitem a reflexão, principalmente sociológica, de que é possível e necessário outro paradigma de educação.

A partir dos anos 70 do século XX, as resistências ao movimento behaviorista se intensificam e ganham importância as abordagens cognitivas, enfatizadoras dos

processos, estruturas e funções mentais. A dimensão cognitiva é considerada fundamental nos processos de aprendizagem.

A corrente cognitiva e construtivista, tem como precursor o psicólogo Jean Piaget, que se debruça sobre a questão do desenvolvimento cognitivo. Este entende as competências em termos de mobilização de instrumentos cognitivos, de estratégias de resolução de problemas, exigindo processos de análise, de compreensão, de elaboração de quadros conceituais e de representações (PIRES, 2002).

Para essa abordagem, os conhecimentos são construídos pelo sujeito ativo, articulados com suas vivências e com os conhecimentos prévios, onde a aprendizagem decorre de uma reorganização das explicações existentes. A aquisição das competências não está reduzida a uma acumulação de saberes.

O construtivismo cognitivo variou a abordagem, enfatizando a dimensão social e coletiva nos processos de aprendizagem. Vigotsky defendeu o construtivismo social como processo de enculturação. Por enculturação entende-se o processo através do qual uma pessoa aprende as exigências da cultura na qual está inserida, e adquire valores e comportamentos que são tidos como apropriados ou necessários naquela cultura. A aprendizagem, numa perspectiva socioconstrutivista, tem em conta não apenas a dimensão individual, mas também a dimensão social (VYGOTSKY, 1996).

Na abordagem construtivista o sujeito tem a percepção da sua competência, pois esta é uma construção cognitiva do próprio sujeito, uma apreciação do seu valor, no plano cognitivo, social e físico, tendo um caráter regulador da motivação, na medida em que ele se orienta para as atividades de aprendizagem em função de se sentir competente (PIRES, 2002).

A abordagem humanista tem uma influência decisiva nos processos de aprendizagem, a partir dos anos de 1960, valorizando a subjetividade humana, onde a experiência de cada pessoa compreende, a partir de uma interpretação pessoal, uma visão de mundo, partindo do pressuposto que o ser humano deve ser estudado como um todo integrado, e não de uma forma compartimentada, a partir das suas funções (percepção, aprendizagem, motivação, etc.). O desenvolvimento do ser humano pode ser apoiado, a partir de uma melhor compreensão sobre si mesmo, no sentido do enriquecimento e da expansão ao longo da vida. O enfoque é colocado no plano individual, em aspectos do desenvolvimento humano, como a responsabilidade, autonomia, criatividade, satisfação (PIRES, 2002).

A abordagem humanista da psicologia concebe o desenvolvimento humano como um processo global, integrador e holístico. Valoriza as dimensões afetivas e relacionais da aprendizagem, defendendo a centralidade da pessoa e da sua subjetividade, perspectivando as competências como um processo dinâmico, integrativo, holístico e em que a dimensão subjetiva (traduzida em parte por aspectos como a motivação, intencionalidade, autonomia) desempenha um papel determinante.

2.3 A competência e trabalho humano

Para Baudouin (2004), apesar das ambiguidades e desconfianças que o conceito de competência suscita entre pesquisadores da educação, primeiro por pretender determinar as qualidades das pessoas, segundo ao ser transformado em políticas públicas de ensino, e terceiro por substituir as negociações coletivas, no que se refere às qualificações, que interferem no futuro de homens e mulheres nas empresas, pouco se pode fazer em relação às derivações sociais e políticas dos programas de pesquisa com os quais colaboram.

Segundo o autor, tudo o que envolve a atividade no trabalho constitui um mecanismo capaz de revelar os componentes educativos próprios da formação de adultos. Diz, ainda, que a noção de competência abre um campo teórico em função da análise da atividade de formação sobre o trabalho, definindo cursos técnicos, tornando-se fundamental nos cursos superiores, sobretudo para adultos já inseridos em atividades profissionais (IDEM).

Já Marx (1974) tinha chamado a atenção que o ser humano não é um mero espelho ou fator das condições sociais. Embora a sua vida não seja independente do sistema de trabalho, ele dispõe dos cinco sentidos que lhe dão a capacidade de apreciar o mais belo. Desta forma, “a objetivação da essência humana, tanto teórica quanto praticamente, é necessária para `humanizar` os sentidos humanos, e também para criar os `sentidos` humanos correspondentes a toda riqueza do ser humano e natural” (IDEM, p. 129).

A partir da análise das obras de Karl Marx, Habermas identifica as categorias centrais do conceito integral de competências: a competência técnica (trabalho), voltada para o domínio do processo de trabalho e a competência comunicativa, direcionada para as relações humanas sem restrições, que são incompatíveis com as estruturas de classe (HABERMAS, 1990, p. 38).

Por isso mesmo, ao discutir o conceito de competências na visão de uma teoria educacional dialética, teremos obrigatoriamente que considerar o processo pedagógico. Seria uma contradição em si, se o ensino do conteúdo emancipador fosse realizado dentro dos padrões da didática behaviourista, tradicionalmente aplicados para o exercício de funções parciais dos trabalhadores no taylorismo.

Para o domínio das capacidades cognitivas, os seres humanos necessitam de “qualificações-chave sociais” (ou competências). Como tal, daqui sobressai a necessidade de superar o processo de dissolução e saber social, de destruição da compreensão integral do mundo. É importante a reconstrução da capacidade de pensar e compreender num contexto social integral, através da “aprendizagem orientada às experiências” (NEGT, 1997, p. 36). Por isso, será importante a geração da “competência”, de estabelecer relações entre “sentimentos concretos e contextos sociais”, para poder aprofundar orientações políticas na consciência do homem (IBIDEM)

Nesse sentido, a lógica da aprendizagem por competências reúne os saberes e os meios de atividade, confrontando as instâncias formadoras nessa dupla organização coerente entre os registros dos saberes historicamente produzidos e o registro da ação realizável, operatória. Competência seria “um sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, em função de uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e resolvê-la por meio de uma ação eficaz.” (BAUDOIN, 2004).

A orientação didática das disciplinas, afirma Baudoin, indica o tradicional papel desempenhado pelos conteúdos de saber e o sentido que imprimem aos processos de aprendizagem e às práticas de ensino, sendo o desenvolvimento dos alunos observado no confronto destes conhecimentos constituídos. No caso da atividade no âmbito da formação profissional, a análise do aprendizado recai sobre a identificação das competências mobilizadas pelos agentes.

Os saberes são referências para a ação, portanto não diminui a importância do saber por que tanto recorre a ele quanto o suscita. Entretanto, a ação complexiza o saber, supera-o, critica-o e submete-o ao esforço da prova ou do debate. (BAUDOIN, 2004) Para este autor, a análise da atividade é que pode criar uma base comum entre situações de formação e de trabalho. Nesse sentido, a formação profissional, a qual prescindiu da contribuição dos saberes transmitidos em contextos educativos, noutra sentido, na

situação de formação escolar, também necessita dos saberes práticos, pois a situação escolar se configura também em ambiente de trabalho.

De acordo com Zarifian (2008), o desenvolvimento da lógica da competência se constitui numa oportunidade de reforço ao papel do sistema educativo e dos profissionais de educação, uma vez que tal conceito amadurece ao ponto de os contextos escolares assumirem a prerrogativa desta formação. Segundo este autor, a relação entre a aprendizagem dos conhecimentos e a aprendizagem das competências não está totalmente elucidada, admitindo que não há aquisição de conhecimentos em um campo preciso da realidade sem, a mobilização de competências, e ao mesmo tempo é preciso admitir que é na ocasião da formação dos conhecimentos e na relação de práticas educativas que essas competências têm maiores chances de se formar e de se desenvolver.

Nesse sentido, a separação entre teoria e prática não é, com certeza, uma separação entre contextos escolares e contextos profissionais, mas uma distinção interna a cada um desses contextos. O necessário é que a partir da formação profissional se chegue aos conhecimentos ou conteúdos de cada campo de atividade, e que a partir da formação escolar, dos saberes adquiridos, se chegue à atividade prática consequente.

Para este autor, é um absurdo pensar a competência apenas numa lógica da empresa, e isso revela que há um campo de progressos importantes e conquistas no âmbito da pesquisa em educação, onde os profissionais são chamados ao debate sobre a aquisição de competências, o que precisa ser enfrentado (ZARIFIAN, 2008).

3. ENSINO MÉDIO E AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PRÁTICAS

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define que a educação oferecida pela escola, objetiva o desenvolvimento dos estudantes na aquisição de conhecimentos e habilidades com vistas ao exercício da cidadania, a continuidade dos estudos, a preparação para o trabalho, o desenvolvimento do pensamento crítico, a compreensão das ciências e tecnologias. Foram criadas pela lei a Educação Básica (composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e suas modalidades de ensino) e o Ensino Superior. A escolaridade obrigatória é para toda a Educação Básica.

Segundo Cardozo (2009), para desenvolver suas funções, o artigo 22 da LDB nº 9.394/1996 dispõe que a educação básica tem como objetivo desenvolver o educando, assegurando-lhe formação comum voltada para o exercício da cidadania, e propiciar meios para progredir na atividade profissional e em estudos posteriores. O artigo 35, da mesma LDB, define que o Ensino Médio como etapa final da educação básica, deve cumprir as seguintes finalidades:

- I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

Para a autora, a fim de cumprir esta finalidade, o Parecer nº 5 do Conselho Nacional de Educação- CNE de 4 de maio de 2011, que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- DCNEM, define no artigo 14 que o ensino médio deve contemplar 3(três) anos com uma carga horária mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, no caso da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 3200 (três mil e duzentas) horas, na modalidade Regular.

Segundo Cury, (2002 pp. 181-182) “o ensino médio tornou-se progressivamente obrigatório e pré-requisito para os cursos de educação profissional de nível técnico, nas modalidades subsequentes, concomitante e integrada”. Ao Ensino Médio de acordo com as DCNEM, é dada atribuição de promover junto aos alunos a aquisição de competências relacionadas ao exercício da cidadania e da inserção no mercado de trabalho, considerando a rapidez das mudanças na produção de conhecimentos, o amplo acesso a informação, os diversos e novos meios de comunicação e as diferentes disposições do mundo produtivo. Novas formas diversificadas de percursos formativos são organizadas, mantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2011).

Outro marco da reforma do Ensino Médio foi a avaliação. A Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998 instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, como uma

ação integrada à política nacional de avaliação da educação básica. De acordo com essa portaria, o ENEM deveria atender aos seguintes objetivos:

- I- conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e sua inserção no mercado de trabalho;
- II- criar referencial nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III- fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- VI- constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Nessa avaliação, o enfoque para as competências prevalece, pois as diretrizes previstas no texto “*Eixos cognitivos do enem*”, lançado pelo MEC em 2002, enfatizam cinco competências que são essenciais ao desenvolvimento e preparo dos alunos para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problemas; construir argumentações e elaborar propostas.

De acordo com Cardozo (2009), ao eleger a competência como elemento central dos processos formativos, os idealizadores da reforma do ensino médio utilizam a noção de competência de forma a promover a adaptação dos indivíduos à lógica do mercado, buscando um novo tipo de trabalhador, cujos valores coletivos são transformados em valores individuais, direcionados para a resolução de problemas, sem questionar as causas estruturais que os provocaram.

Outro aspecto que deve ser destacado, é que Lei 11.741/2008 alterou o artigo 36 da LDB nº 9.394/1996, colocou o ensino técnico de nível médio no âmbito da educação básica. Portanto, um novo desafio foi colocado para a educação básica: a formação profissional técnica de nível médio constitui-se numa das possibilidades do Ensino Médio, ou seja, coloca para esta etapa da educação básica outra finalidade: preparar os alunos para o exercício de profissões técnicas nas seguintes formas: articulada (integrada ou concomitante) e subsequente.

O Ensino Médio no Brasil é marcado ao longo dos anos por debates, legislações e movimentos de profissionais da educação, pesquisadores, políticos, trabalhadores e a classe dirigente acerca da formação dos estudantes. Em 1971, quando foi aprovada a Lei nº 5.692, inspirada na Teoria do Capital Humano, instituiu-se a habilitação profissional no segundo grau, quando passam a ser ofertados cursos técnicos aos alunos.

Para Cardozo, a profissionalização compulsória foi bastante questionada, tanto pelas classes média e alta, pois seus filhos saíram das escolas públicas para as privadas, em busca de formação preparatória que lhes possibilitasse o acesso ao ensino superior, como pelos empresários do ensino, que denunciavam que não podiam arcar com os custos da educação profissional. Também as instituições de formação profissional ligadas ao Sistema S, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de aprendizagem Industrial (SENAI), reclamavam por arcar com os custos das associações com as escolas estaduais e com o risco de desvalorização do ensino industrial e comercial, pois os diplomas que eram expedidos pelas escolas secundárias eram equivalentes aos de técnico-industrial. Os filhos dos trabalhadores também não aceitavam a terminalidade imposta ao Ensino Médio e à profissionalização compulsória que os privava da formação básica e dificultava-lhes o acesso ao ensino superior (CARDOZO, 2009).

O governo, segundo a autora, tenta remediar a situação, instituindo os Pareceres nºs 45/1972 e 76/1975. O primeiro instituiu as habilitações básicas e enfatizou que os aprendizes deveriam terminar os estudos de 2º grau com alguma capacitação para o trabalho; o segundo apresentou três situações para o ensino de 2º grau: habilitação profissional plena, correspondente à formação do técnico; habilitação parcial, mediante a combinação da educação geral com a preparação para ocupações intermediárias, e habilitação básica, para iniciação em áreas específicas, cuja ocupação seria definida no emprego. Em 1982 a Lei nº 7.044 extinguiu a desobrigação pela profissionalização no ensino de 2º grau, converteu a habilitação profissional em opção pela escola e transformou a qualificação para o trabalho em preparação para o trabalho, atendendo assim às reivindicações das escolas privadas.

Após a aprovação da LDB 9.394/1996, o Decreto 2.208/1997 consolidou a fragmentação entre a formação geral e profissional, uma vez que o artigo 3º colocou a educação profissional como complemento da educação básica, constituindo-se num sistema paralelo organizado em três níveis:

- Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia;
- Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio;
- Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior, na área de tecnologia, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

De acordo com Kuenzer (1997), o Decreto 2.208/1997 dificultou o processo de construção de um projeto de ensino médio que possibilitasse a integração entre a formação básica e profissional no mesmo currículo. Já com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, foi incluído a possibilidade da oferta da modalidade integrada no ensino técnico de nível médio (com uma só matrícula), pois com Decreto nº 2.208/1997, essa modalidade era ofertada somente na forma concomitante (duas matrículas, ou subsequente, após a conclusão do ensino médio).

Além disso, a LDB destaca ainda para o Ensino Médio:

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (artigo 35, inciso I)

Conforme Ramos (2006), os representantes do Ministério da Educação entendem que o sistema educacional brasileiro está fundado sobre três pilares. Primeiro, a educação seria geral, de base científica e tecnológica, ancorada numa visão conciliadora do humanismo e a tecnologia, onde o desenvolvimento pessoal norteia os componentes curriculares científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens numa lógica interdisciplinar. O segundo pilar seria a preparação para o prosseguimento dos estudos com vistas ao desenvolvimento de competências básicas, e o terceiro, a educação voltada para a preparação/qualificação para o mundo do trabalho, de forma complementar e articulado à educação geral, podendo ser feita em escolas, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Desde 1996, quando foi promulgada a Lei nº 9.394, que instituiu o Ensino Médio como etapa final da educação básica, não existem políticas públicas que garantam o direito a esta conclusão. Para Kuenzer, a escola de nível médio no Brasil carece, dentre outras coisas, de retomar a expansão da oferta do ensino, com garantias de permanência até a conclusão, considerando como padrão mínimo necessário a participação na vida social e produtiva (KUENZER, 2010).

A nova lei brasileira mantém a já presente dualidade da educação, uma vez que os jovens, em função das condições econômicas da família, são obrigados a definir sua inserção no mercado de trabalho antes ou ao final do ensino médio, o que, na maioria das vezes, modifica o percurso de sua formação. Se a proposta do ensino médio é de

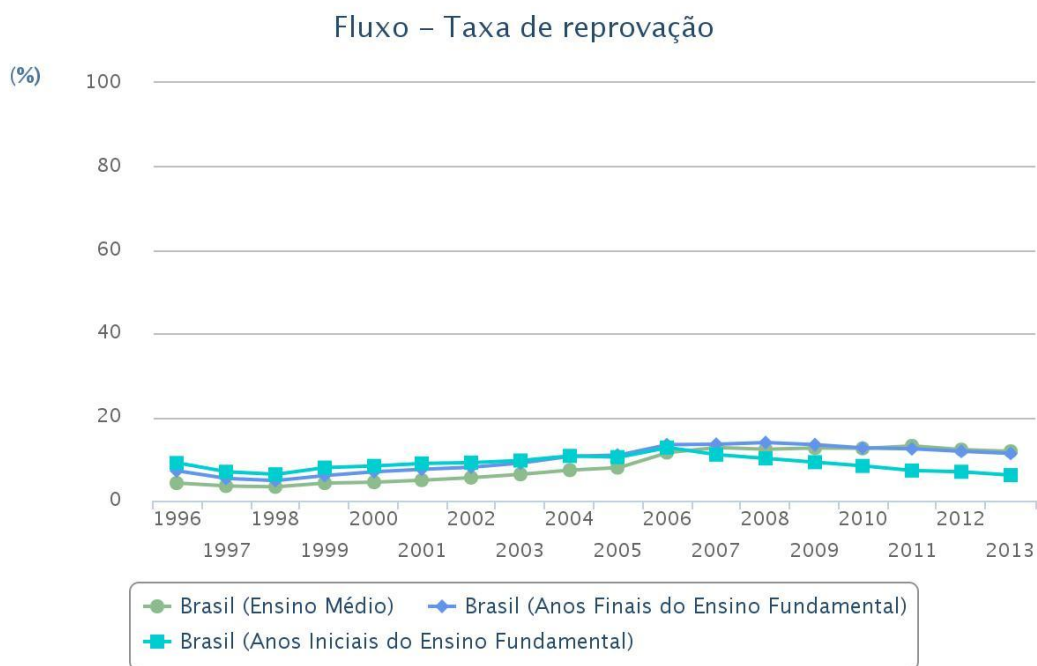
uma educação centrada no sujeito, pretendendo abranger todas as dimensões da vida, diante do quadro das desigualdades sociais, tal projeto enfrenta sérias dificuldades.

As dificuldades são ainda maiores quando se apresenta, na realidade brasileira, um enorme fracasso no Ensino Médio, no que se refere à repetência, abandono da escola e déficit de aprendizagem. Some-se a isto certa descontextualização da escola com a juventude que se encontra no Ensino Médio, a etapa Final da Educação Básica – no caso dos alunos em situação socioeconômica desfavorável essa é a última etapa da formação – e agora está diante de um mercado de trabalho em constante transformação.

Para Azevedo e Reis (2013), o Ensino Médio apresenta um quadro crítico caracterizado por resultados negativos e incapacidade para a garantia do direito à aprendizagem. Esse nível de ensino não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos.

No gráfico abaixo observa-se a evolução dos dados do Ensino Médio em relação a taxas de reprovação, desempenho e abandono da escola até 2013

Gráfico 01 – Fluxo – Taxa de reprovação (1996-2013)

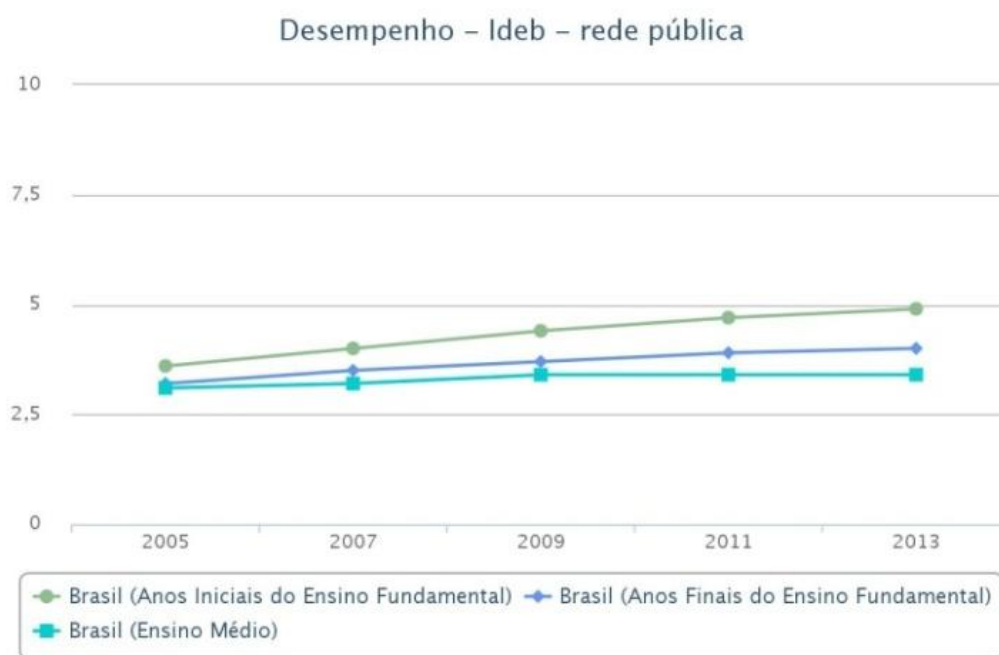


Fonte: Inep/MEC - 2014

As taxas de reprovação no ensino médio revelam um fato preocupante, pois representa quase o dobro em relação aos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme o gráfico acima, em 2013, para os anos iniciais do ensino fundamental, o índice de reprovação é de 6,1%, e nos anos finais da Educação Básica (Ensino Médio), 11,3%. A taxa de reprovação mede o rendimento escolar e diz respeito à situação do aluno ao final de cada ano letivo, considerando se o aluno foi aprovado ou reprovado.

Em relação ao desempenho, ao analisar os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e os anos finais do Ensino Médio, observamos que este último nível de ensino ocupa o menor índice conforme gráfico abaixo:

Gráfico – 02 Desempenho – rede pública (2005-2013)

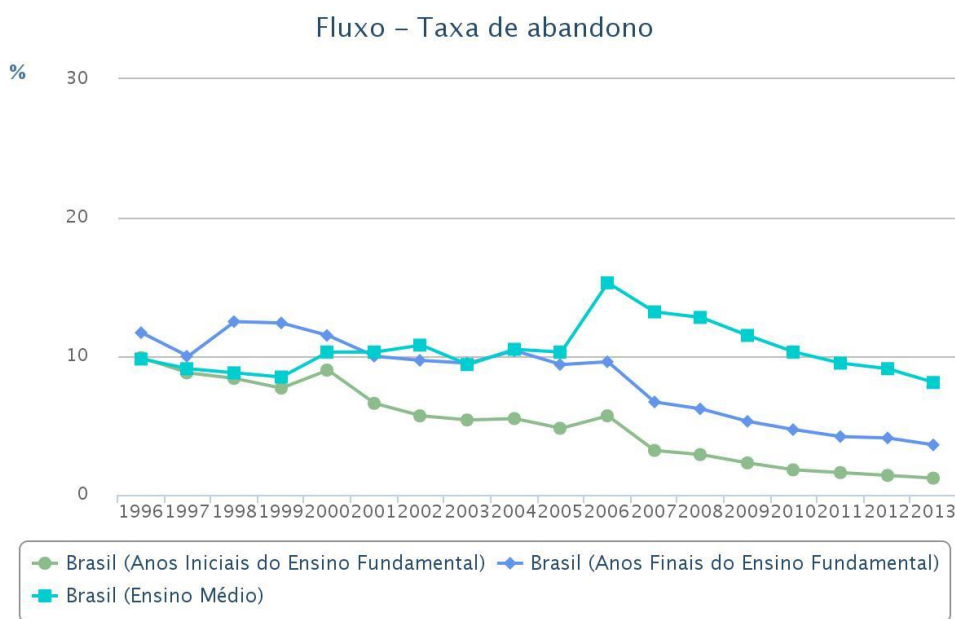


Fonte: Inep/MEC - 2014

Os resultados explicitados no gráfico acima demonstram as dificuldades enfrentadas pelo governo e sociedade, na melhoria da qualidade do ensino médio. Dos três níveis da educação básica, o ensino médio ocupa o menor índice de desempenho: 3,4, contra 4,0 dos anos finais do ensino fundamental, e 4,9 dos anos iniciais. O que dizer, então, sobre a aquisição de competências no Ensino Médio, sendo que este ocupa índices tão baixos? Que tipos de cidadãos estão sendo formados no Ensino Médio? E que tipo de atividade profissional vão ocupar? Qual será a trajetória deste aprendiz nos

estudos posteriores? Quais os fatores mais importantes que influenciam nestes resultados? Quais práticas educativas são adequadas para a melhoria destes índices? A aprendizagem por competências pode ajudar?

Gráfico – 03 Fluxo – Taxa de abandono escolar (1996-2013)



Fonte: Inep/MEC – 2014

Em relação ao abandono da escola, novamente o ensino médio é o líder, com taxa de 8,1%, contra 3,6 % dos anos finais do ensino fundamental e 1,2 % dos anos iniciais.

A Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, passou a ter força de lei, instituindo a nova Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e que vem alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamentava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, entre outras providências. O documento institui, entre outras coisas, mudanças no currículo a partir do segundo semestre do 2º ano do ensino médio, onde os alunos optariam por concentrar os estudos numa das áreas conforme:

"Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou

de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional.

Justificada no insucesso do Ensino Médio, o baixo desempenho, o desinteresse pela escola, as altas taxas de abandono e de não procura dos jovens pela escola, a adoção de tais medidas entende que, ao permitir a alunos e escolas optarem pelo estreitamento da formação em algumas matérias, ajustaria o currículo do ensino médio, colocando-o em sintonia com as necessidades ou vocação do aluno. No que tange à carga horária, a proposta implanta um acréscimo de 600 horas as atuais 800 horas perfazendo um total de 1400 horas/ano, ficando assim o aluno por sete horas na escola em período integral. Entretanto, há preocupações de setores ligados a educação com a flexibilização de disciplinas como artes, educação física, filosofia e sociologia, o que seguramente interferiria na formação completa do aluno.

3.1 Práticas Pedagógicas e formação para a vida ativa

O modelo curricular e didático, que é base da escola de Ensino Médio, por se pautar fundamentalmente na fragmentação, na repetição de conteúdos, de conceitos e saberes, negligencia a própria forma humana de produção do conhecimento, ignora as características do desenvolvimento humano e as concepções interacionistas de aprendizagem. Esse modelo escolar configura-se numa educação bancária (FREIRE, 1997), centrada em práticas pedagógicas de transmissão de conhecimentos, que se ocupam de um saber estático, tendo o professor como centro e não o educando. Este, por sua vez, comparece à escola para que em sua cabeça sejam depositados os conteúdos, desconsiderando suas experiências e vivências, seus conteúdos prévios, noção primeira de sua individualidade.

As relações sociais dos jovens se desenvolvem em diversos ambientes, inclusive na escola. No entanto, se observa na trajetória escolar da juventude, uma espécie de esvaziamento de sentido, pois as opções de caminhos não são restritos ao escolar, o que torna ainda mais necessária a tarefa de tornar atrativa a instituição escolar, no sentido de permitir a diversidade de formas de aprendizado, além de sua contextualização com o “mundo” da pessoa. O saber aprendido na vida tem seu valor justificado pela trajetória de inúmeros sujeitos que se articulam na sociedade e logram êxito, ainda que o sucesso das camadas menos favorecidas encontre na aquisição de conhecimento sua maior chance.

A necessidade de preparação adequada para a vida ativa, explica a grande aposta das políticas educativas na promoção do ensino e aprendizagem teórico-prático, visando a aquisição de competências essenciais ao mundo do trabalho. Neste sentido, há um privilegiar da “qualificação da mão-de-obra, associado a afirmação da urgência em realizar uma reforma educativa global, que desse coerência ao sistema de ensino e respondesse às necessidades (...) do sistema económico” (MARQUES, ANÍBAL TEODORO, 2008, p. 80)

A impossibilidade de se inserir dignamente no mundo do trabalho faz com que se assista hoje a um prolongamento do tempo da juventude e a uma resignificação das relações entre os jovens e a escola. A relação com o trabalho não é, no entanto, o único motivo para isso. A diversificação das formas de viver a juventude, as experiências fora da escola, que se constituem em espaços de construção identitária das culturas juvenis, o modo como a escola tem se configurado e o que tem oferecido, são igualmente fatores que condizem a um deslocamento de sentido da experiência escolar (SILVA, PELISSARI; STEIMBACH, 2012).

Os alunos do ensino médio são sujeitos que possuem uma história de vida, que pertencem a uma classe social, na sua maioria de origem simples. São trabalhadores ou filhos de trabalhadores que se sustentam de forma precária. A escola comete um grave erro ao negar um olhar sobre a identidade dos alunos que atendem, e esse erro é maior ainda, se não considerar as dificuldades a que estão submetidos.

Neste contexto, a UNESCO (2016) tem vindo a chamar a atenção para a necessidade de um conjunto de competências essenciais à integração dos jovens no mundo do trabalho. Tal significa uma mudança de currículos e práticas, de maneira a possibilitar uma formação e aprendizagem ao longo da vida, capaz de garantir a igualdade de oportunidade para todos. Neste sentido, os conhecimentos escolares, derivados das ciências de referência, são produzidos historicamente, valorizados e selecionados pela sociedade e instituições de ensino que os organizam a fim de servirem ao aprendizado dos alunos, de maneira a alcançar o desenvolvimento integral (SILVA et al., 2012).

Assim sendo, o conhecimento é a “matéria-prima” do trabalho pedagógico escolar. Na medida em que a produção, elaboração e disseminação do conhecimento não são neutras, planejar a ação educativa, assim como *educar* propriamente dito, é uma ação política que envolve posicionamentos e escolhas articulados aos modos de compreender e agir no mundo. O trabalho pedagógico adquire sentido nas ações que o

viabiliza: no planejamento da escola, em geral, e do currículo, em particular; no processo de ensinar e aprender propriamente dito e na avaliação do trabalho realizado, seja com relação ao conjunto da escola, seja com relação à avaliação dos resultados da aprendizagem (IDEM).

Roldão (2004) reconhece, igualmente, a responsabilidade do professor numa reflexão prática, de natureza crítica, que possibilite um ensino e aprendizagem adequada à complexidade do real e às vivências e necessidades de formação pessoal e profissional dos jovens.

O trabalho pedagógico adquire um caráter de ação intencional influenciado pelas visões de mundo daqueles que propõem modelos educativos, políticas públicas, bem como daqueles que os executam, em sala de aula, através das práticas desenvolvidas. Pesquisar tais práticas e os processos geradores a partir da ação educativa faz parte deste trabalho de investigação que, no caso da aquisição de competências práticas, procura evidenciar se existe e em que medida se dá a relação entre práticas pedagógicas e a aquisição de competências.

Para Silva, et al. (2012), o planejamento curricular adquire a condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola. Essa perspectiva de planejamento curricular toma, ainda, como principais diretrizes: a ação de planejar, que implica a participação de todos os elementos envolvidos no processo; a necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática; o planejamento escolar, que deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades da Educação.

O surgimento de um modelo de escola voltado para a vida ativa é defendido, por exemplo, por Azevedo (2007), atendendo à urgência de construção de oportunidades, de valorização para a vida profissional, face às pressões internas (necessidades das empresas nacionais e desemprego dos jovens) e externas (de organizações internacionais, como a OCDE ou o Banco Mundial). Este modelo deverá ter expressão no projeto coletivo da escola, que integra a dimensão social e histórica do trabalho docente, trabalho este não vinculado a interesses ideológicos, utilitários ou outros quaisquer que se afastem do objetivo maior da educação, que é formar cidadãos autônomos para decidirem sobre o percurso de suas vidas e prepará-los para o mundo do trabalho. Ainda segundo Silva et al (2012), o Ensino Médio integral deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso

pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental, o que pressupõe a ausência de hierarquias entre as disciplinas.

CAPÍTULO III- DESENHO METODOLÓGICO

1.PROBLEMÁTICA

A abordagem da aprendizagem por competências emerge como novidade em termos de processos de educação, decorrendo da natureza da globalização (MARQUES et al. , 2008).

A preocupação de novas abordagens em educação, mais focalizadas na prática e na preparação para a vida ativa, não é restrita a países como o Brasil, pois os países centrais também experimentam tal modelo de abordagem por competências, na esperança de eficientes processos de aprendizagem, os quais se creem, serem indispensáveis para o desenvolvimento das nações.

A formação baseada em competências, em certo sentido, confronta o modelo de educação conteudista, centrada na transmissão e memorização de conteúdos e de verificação por meios de exercícios de aplicação previsíveis. Não se trata de desprezar os conhecimentos produzidos historicamente. Pelo contrário, a proposta é ir além, relacionando e articulando esses saberes a outros oriundos de práticas de vida, de profissão, de atividades manuais, comerciais, sociais, etc. Muitos dos saberes escolares se tornam obsoletos rapidamente, e nem sempre as capacidades que “garantem” o desenvolvimento social são adquiridas no ambiente escolar. Um dos constrangimentos deste tipo de ensino tradicional é não contemplar a utilidade prática dos conteúdos aprendidos. No caso da abordagem por competências, o aprendizado está sempre voltado para situações cotidianas, portanto compreensível dentro do contexto do sujeito (ROLDÃO, 2004).

2. QUESTÃO DE PARTIDA

Nesse sentido, relembremos a nossa questão de partida, que direcionará a pesquisa: **Que competências práticas são desenvolvidas pelos alunos, na prática pedagógica em sala de aula, visando a inserção na vida ativa, em uma escola de Ensino Médio, na cidade de Porto Seguro – Bahia?**

Dessa pergunta, advém outra: Em que áreas do conhecimento do Ensino Médio, a saber: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências

humanas; e V - formação técnica e profissional., se desenvolvem mais as competências práticas, na atividade docente?

A competência, vista como uma capacidade de ação eficaz em circunstâncias imprevisíveis, e que se apoia em conhecimentos e a mobilização destes, torna-se a categoria central neste trabalho, que segue em busca de compreender melhor sua gênese, haja vista que ela é uma composição de saberes de diversas substâncias, que vai se desenvolvendo em ambientes diversos.

3. OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Analisar o processo de ensino e aprendizagem de competências práticas, essenciais à vida ativa, confrontando as percepções de estudantes e professores de uma escola do Ensino Médio.

Em consonância, apresentam-se os **objetivos específicos:**

- a) Identificar que competências práticas são desenvolvidas em escolas de Ensino Médio, em Porto Seguro;
- b) Compreender a relação entre o desenvolvimento de competências práticas e ação pedagógica dos professores;
- c) Constatar em que áreas do conhecimento do Ensino Médio se desenvolvem mais competências práticas, considerando a inserção na vida ativa;
- d) Confrontar as percepções de alunos e professores relativamente às práticas pedagógicas em sala de aula, visando o desenvolvimento de competências essenciais à inserção na vida ativa;
- e) Confrontar as percepções de alunos e professores relativamente à importância e funcionalidade das competências práticas na inserção na vida ativa.

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa é de natureza qualitativa, buscando compreender melhor o fenômeno e suas características, focalizando a relação entre práticas pedagógicas e a aquisição de competências para a vida ativa, em uma escola públicas do Ensino Médio, no município

de Porto Seguro - Ba.

Para Bogdan e Biklen (2003), a investigação qualitativa é aquela cuja fonte de dados é o ambiente natural, e o investigador ocupa o lugar de principal instrumento. Os pesquisadores em educação se inserem no ambiente social próximo ao contexto educativo, na tarefa de elucidar questões pertinentes. Esse tipo de pesquisa é feito através de observação, participação, coleta de dados, através de equipamentos como gravadores, filmagens, anotações em diários de campo, e sempre em contato direto com o objeto pesquisado. Os dados coletados são revistos pelo pesquisador, que utilizando técnicas de análise de conteúdo terá a compreensão para produzir conhecimento sobre o problema pesquisado.

Segundo Coutinho (2004, p. 440):

“Os defensores de uma avaliação qualitativa rejeitam que uma correcta aplicação de métodos e técnicas de investigação (ferramentas metodológicas) seja uma garantia da objectividade da busca do conhecimento/informação; acreditam que há diferenças fundamentais entre os fenómenos naturais e os sociais e que os métodos preconizados pelo paradigma positivista se revelam inadequados para o estudo destes últimos”.

Desta forma, a investigação qualitativa é mais adequada para um estudo centrado nas percepções de alunos e professores, que envolve os sujeitos da pesquisa e inclui o posicionamento do próprio investigador, dado este ser o agente da implementação do estudo e respetiva análise (BARDIN, 2009; STAKE, 2012).

Sendo assim, a abordagem investigativa qualitativa requer uma visão de mundo que o compreende como inabitual, e que um mínimo detalhe pode se constituir num indício que pode elucidar aspectos do objeto estudado.

Na abordagem qualitativa, os pesquisadores estão interessados nas experiências, interações e documentos em seu contexto original, procurando transformar situações sociais em texto, levando em conta o contexto, se abstendo de conceitos bem definidos. Estes devem ser desenvolvidos e refinados no processo da investigação. Tais estudiosos também defendem que teoria e método devem se ajustar um ao outro, buscando sempre soluções sociais transformadoras (FLICK, 2009).

Na abordagem qualitativa existe uma preocupação com questões da esfera ética, uma vez que a vulnerabilidade de indivíduos entrevistados deve ser levada em consideração.

5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Nesta investigação foi privilegiado o inquérito por entrevista, visto que possibilita o aprofundamento de percepções individuais, possibilitando obter informações mais completas sobre uma realidade específica (FLICK, 2009). Tendo em conta os vários tipos de entrevista existentes, considerando os objetivos investigativos, a entrevista que selecionamos é estruturada.

As entrevistas estruturadas são planificadas através de um guião e aplicadas num momento formal de interação entre entrevistador e cada entrevistado. Podem ser breves ou abrangentes, dependendo das circunstâncias (TUCKMAN, 2005).

O guião da entrevista (Apêndice A) foi elaborado a partir da revisão da literatura, no enquadramento da questão de investigação e dos objetivos específicos. A finalidade é cruzar percepções, de alunos e professores, relativamente ao desenvolvimento de competências essenciais a vida prática dos estudantes. Assim, será efetuada a gravação da entrevista e a sua transcrição na íntegra (Apêndices A a M). A entrevista será sujeita a análise de conteúdo. Para tal, foram criadas, a partir da revisão da literatura, categorias e subcategorias, a explicitar posteriormente.

6. SUJEITOS PARTICIPANTES

A pesquisa será realizada em uma escola da rede pública estadual, a maior escola de nível médio do município de Porto Seguro, sendo referência em termos de estrutura e recebe alunos de bairros periféricos da cidade, tais como: Paraguai, Vila Vitória, João Carlos; de bairros da zona rural, quais sejam: Agrovila, Roça do Povo e Mangabeira; e alunos do centro da cidade.

Os sujeitos incluídos nessa pesquisa são 10: 04 alunos de ambos os sexos, matriculados na terceira série do Ensino Médio, na modalidade regular, entre 18 e 24 anos de idade, sendo 04 (quatro) alunos abaixo da média e 04 (quatro) alunos acima da média estadual¹. Também foram escolhidos 02 professores: 01 docente da área de Língua Portuguesa e 01 docente de Matemática.

A pesquisa tem um total de 10 sujeitos.

¹ Nas escolas estaduais da Bahia, segundo o Art. 51, Inciso II do Regimento Escolar 2011, a média para aprovação equivale ao percentual igual ou superior a 50% de aproveitamento.

A escolha da área da Língua Portuguesa decorre do fato de esta ser a base de todo o ensino e aprendizagem. A principal causa da dificuldade de compreensão e redacção reside no fato de os alunos não lidarem recorrentemente com a leitura, obrigando-os a desenvolver por si uma organização de raciocínio e de armazenamento de informação. Por sua vez, a matemática está presente na vida do indivíduo, antes mesmo deste iniciar o processo de escolarização, nas diversas operações que o processo de socialização primária e secundária proporciona. Ao atuar para cumprir uma tarefa o indivíduo faz uso de sistemas expressivos e simbólicos que o imergem no universo dos números, dos cálculos e do desenvolvimento de uma linguagem matemática que está ligada ao desenvolvimento da tal tarefa.

Ora, tendo em atenção a preparação destes alunos para a vida ativa, a aplicação de tarefas que envolvem textos é fundamental na Matemática, porque estimula a aprendizagem, favorece o espírito crítico e colaborativo, e fomenta a comunicação entre os estudantes. O bom domínio de textos a Língua Portuguesa é básico para o desenvolvimento e aprendizado da Matemática.

7. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo empírico desenvolveu-se numa escola da rede pública estadual, do município de Porto Seguro, como referido anteriormente, que recebe alunos de bairros periféricos da cidade.

A cidade está localizada no extremo sul do Estado da Bahia, Brasil, na microrregião chamada de Costa do Descobrimento em alusão ao evento de descoberta das terras brasileiras por Portugal.

A escola é constituída por cerca de 2.200 (dois mil e duzentos alunos) alunos distribuídos em três turnos, sendo 17 turmas por cada turno com média de 40 alunos cada turma, 70 (setenta) professores, 01 (um) Diretor Geral, 01(uma) Vice- Diretora por cada turno, somando 03 (três), uma secretária e um funcionário (que é professor) na reprografia, além de 02 (dois) vigilantes por turno e 07 (sete) funcionários não docentes entre merendeiras e serviços gerais. Os equipamentos pedagógicos são: uma biblioteca, um laboratório, uma sala de AC (Atividade Curricular), um auditório com capacidade de 180 alunos, sala de professores, sala de informática com 02 (dois) computadores para docentes, reprografia, internet para docentes e administrativo,

secretaria, sala de direção, sala de atendimento a pais e alunos, quadra poliesportiva, horta comunitária, sanitários masculinos e femininos, extensa área de recreação, jardins e estacionamento, guarita de segurança. A supervisão da escola está sob a responsabilidade da DIREC (Diretoria Regional da Educação) órgão da Secretaria Estadual de Educação.

Os alunos são procedentes, em sua maioria dos bairros populares da cidade, e até mesmo da zona rural, constituídas de vários distritos do município. Nessas áreas residem populações carentes, em sua maioria expostas a condições precárias de existência, além da violência e até insegurança alimentar.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram realizadas duas entrevistas aos professores e oito entrevistas aos alunos, de acordo com o guião (Apêndices A a M) tendo como finalidade obter informações, sobre as percepções dos entrevistados referentes aos itens constantes do guião. As categorias das entrevistas estão em consonância com os objetivos propostos para este estudo.

1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS PROFESSORES

1.1 Caracterização dos Professores

Tabela 1- Identificação dos professores entrevistados

Características	P1	P2
Sexo	F	F
Idade	36	46
Habilitações acadêmicas	Graduada em matemática. Pós graduação em Ensino Superior e participação no GESTAR em Matemática	Graduada em Letras . Pós graduação em Linguística e participação no GESTAR em Língua Portuguesa
Anos que leciona	14	14
Disciplina que leciona	Matemática	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
Anos que leciona na escola em análise	4	14

Através da análise constata-se que, a atividade docente por cerca de 14 anos confere uma certa experiência aos entrevistados, o que seguramente credencia os mesmos, através de suas vivências a darem conta da compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, no contexto pesquisado. Além disso, os títulos de pós-graduação revelam uma preocupação em especializar-se na profissão de professor, o que se configura participantes experientes, capazes de responderem reflexivamente aos objetivos propostos por esta pesquisa. Outro fator importante é o tempo de atuação desses profissionais na escola objeto de estudo, uma vez que, pertencem ao quadro efetivo da educação no Estado da Bahia, o que confere algum grau de credibilidade, pelo fato de terem sido admitido aos quadros do magistério público pelas vias

meritocráticas de concurso público. Esta condição de professor efetivo garante a esses profissionais serem titulares das cadeiras das áreas pelas quais optaram, ao participarem dos certames, o que lhes assegura uma jornada de trabalho reduzida, com mais tempo para a atividade de pesquisa e planejamento de suas atividades pedagógicas. O mesmo não ocorre com professores temporários que, além de estarem submetidos a uma jornada maior de trabalho, não dispõem das mesmas condições para pesquisa e planejamento de atividades pedagógicas, além de receberem menor remuneração e não participarem dos projetos de qualificação como o Gestar, citado no quadro acima.

1.2 Análise categorial das entrevistas aos docentes

O quadro abaixo mostra o resumo das principais categorias identificadas nas entrevistas aos dois docentes selecionados.

Tabela 2- Interesse e adequação dos conteúdos programáticos lecionados

Categorias	Subcategorias	P1	P2	Total OC
Interesse e adequação dos conteúdos programáticos	Conteúdos interessantes	1	0	1
	Conteúdos pouco interessantes	0	1	1
	Conteúdos adequados à vida ativa	1	0	1
	Conteúdos pouco adequados à vida ativa	0	1	1
	Conteúdos teóricos e práticos	1	1	2
	Conteúdos mais teóricos	0	1	1
	Conteúdos mais práticos	1	0	1

Nos excertos discursivos dos professores de Matemática (**P1**) e de Língua Portuguesa (**P2**) podemos verificar que, no que diz respeito à categoria “interesses e adequação dos conteúdos programáticos” lecionados, ambos assumem que os conteúdos programáticos das suas disciplinas são teórico e práticos (02 OC). Em todos os outros itens, os docentes não estão em sintonia.

Através do discurso de **P1** e, de forma a justificar a sua posição, ela refere que

“São conteúdos que se usa no dia a dia e no caso da matemática ela ajuda ao aluno ter um raciocínio mais crítico e mais rápido e com situações que eles vão se deparar no dia a dia, hoje em dia já se trabalha mais as situações que se depara né?”

Este professor apresenta uma distinção entre o ensino atual, mais crítico e focalizado em situações do dia a dia, e um ensino tradicional, baseado na racionalidade técnica, em que apenas interessa a instrução, e não a aprendizagem (GIDDENS, 1991).

Em consequência, podemos então verificar que o ajustamento curricular é em primeira análise fator primordial, no sentido de proporcionar a articulação dos conhecimentos ao saber prático, saber aplicado ao cotidiano, à vida prática do aprendiz.

Tabela 3- Espaços e instrumentos necessários à aprendizagem

Categorias	Subcategorias	P1	P2	Total Oc
Existência de espaços e instrumentos necessários à aprendizagem	Biblioteca	1	1	2
	Sala de Informática	1	1	2
	Auditório	0	0	0
Utilização de espaços e instrumentos necessários à aprendizagem	Biblioteca	0	1	1
	Sala de Informática	0	0	0
	Auditório	0	0	0

Relativamente aos espaços e instrumentos necessários à aprendizagem, verificamos que os dois docentes assumem a existência da Biblioteca e da sala de Informática. Curiosamente, **P1** assume nunca ter utilizado os serviços tanto da biblioteca como da sala de informática “*porque nunca senti necessidade*”. **P2** utiliza a Biblioteca, mas não a sala de informática. E justifica a sua atitude, uma vez que o problema está no fato de não haver “*profissional para trabalhar nessas salas*”. Mesmo assim, “*eu levo os alunos a biblioteca e mostro e peço pra lerem*”, sobretudo quando “*vou começar um movimento, principalmente do romantismo pra frente que são movimentos literários*”.

Assim, podemos constatar que esta instituição escolar, embora seja detentora de equipamentos importantes para a realização de atividades pedagógicas práticas, como a biblioteca, a sala de informática e até um auditório, embora este último, os docentes não tivessem feito qualquer referência, e, apesar de haver algumas dificuldades no funcionamento desses espaços pela ausência de técnicos da área, percebe-se, por parte destes profissionais da educação, uma certa atitude de conformidade com a situação.

Tabela 4- Competências práticas essenciais

Categorias	Subcategorias	P1	P2	Total OC
Competências práticas essenciais à formação e inserção na vida ativa	Aprendizagens para a vida	1	1	2
	Competências Matemáticas	1	0	1
	Competências linguísticas	1	7	8
	Competências para a cidadania	6	4	10
Aspectos menos positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas	Concretização de aulas tradicionais	0	3	3
	Conteúdos desadequados ao cotidiano do aluno	3	3	6
	Seleção de conteúdos curriculares pouco motivadores	1	3	4

No que diz respeito à categoria “competências práticas essenciais à formação e inserção na vida ativa”, verificamos, através dos discursos dos dois docentes, que são destacadas as competências para a cidadania (10 OC), seguindo-se as competências linguísticas (08 OC) e, com menos expressão, a aprendizagem para a vida, (02 OC) e, por último, competências matemáticas (01 OC).

Como refere **P1**

“Bom eu acho que o aluno precisa saber se expressar, porque ele vai entrar no mundo do trabalho, ele precisa ter iniciativas e ele desenvolve isso quando ele se torna um aluno bem responsável, que cumpre com suas obrigações... Também a questão do sujeito humano, de uma forma como um todo, um aluno que respeite o outro, um aluno que saiba o seu papel importante na sociedade, um aluno solidário, ser um aluno que tenha uma consciência ambiental, que tenha um raciocínio crítico e que ele possa diante das situações do dia a dia ele possa saber o que resolver ali naquele momento.”

Analisando o discurso de **P1**, são de destacar as vertentes das capacidades e competências, bem como dos valores humanos. Em relação à primeira vertente, referem-se a capacidade de expressão, de crítica e de síntese. No que concerne à segunda, são enumerados valores, como, por exemplo, o respeito pelo outro, a solidariedade e a consciência ambiental. Interessa formar um aluno capaz de intervir nas situações do cotidiano e agir como cidadão.

Por sua vez, também **P2** refere que as competências linguísticas são fundamentais para a o trabalho na vida ativa (07 OC):

P2 *“Olha, eu não sei exatamente o que é uma competência e o que é uma habilidade, mas eu acho que um aluno que termina o ensino médio, ele tem que sair, vou falar sobre a minha área, ele tem que sair do ensino médio, lendo e escrevendo corretamente e principalmente interpretando, juntando estas três habilidades? Essas três habilidades ou competências, eu diria que ele tem que sair do ensino médio autônomo, ele tem que sair com autonomia, você entendeu? Pra se deparar com um concurso, com um vestibular, ou qualquer desafio neste sentido com autonomia, entendeu? Sabendo ler, escrever e interpretar, porque aí ele vai embora, entendeu? Pra mim é isso, por isso todo o meu trabalho está voltado pra a leitura, escrita e interpretação de texto.”*

No início do seu discurso, **P2** problematiza as noções de competência e habilidade, tomando como referência o aluno que termina o ensino médio. Para este nível de ensino, **P2** seleciona três habilidades na área da comunicação linguística, nomeadamente saber ler, escrever e interpretar, de forma progressivamente autônoma.

Comparativamente, no discurso de **P1** identificamos uma percepção de educação que privilegia a competência de saber se expressar, de ter iniciativa, além de competências relacionadas ao desenvolvimento humanístico, de respeito mútuo, de exercício de cidadania, de solidariedade, de consciência ambiental, raciocínio crítico e saber resolver situações inesperadas, numa perspectiva de uma educação holística. Já em **P2** verificamos que focaliza o seu discurso em torno da área de sua atuação, a de linguagens, circunscrevendo as competências e habilidades à autonomia, ao saber ler e escrever corretamente e ao saber interpretar.

Relativamente à categoria “aspectos menos positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas”, podemos verificar que ambas estão de acordo quanto aos conteúdos inadequados ao cotidiano do aluno, com 3 OC cada uma, bem como uma seleção de conteúdos curriculares pouco motivadores, **P1** (01 OC) e **P2** (04 OC)

P1 *“Eu acho que tem coisas que hoje em dia que o professor ele às vezes insere na sala de aula conteúdos que os alunos não devem utilizar, eu acho que isso contribui pouco. Na minha área por exemplo, vou dar um exemplo de matriz, eu sou uma professora que não trabalho mais com matriz, porque o aluno não vai utilizar matriz na vida dele, a menos que ele vá para uma faculdade específica, pra utilizar isto e aí ele aprende lá, não acho necessário ele aprender no ensino médio”.*

Relativamente a este professor, são referenciados conteúdos desnecessários, que pouco contribuem para o desenvolvimento do aluno. Para este profissional, o importante é atuar em conformidade no contexto do aluno, e das suas expectativas e necessidades, pessoais e profissionais.

P2 *“Quando eu tento da uma aula e não consigo sair do tradicional, eu percebo que eles tem sono e ai eu sei que não entrou nada na cabeça(...)Na verdade você mudou a forma de passar, mas o conteúdo continua sendo e isso não atrai o jovem não gosta disso, o jovem se cansa muito fácil e não assimila, você chega no ano seguinte e pergunta você estudou isso assim assim, e eu sei que ele estudou comigo, mas ele diz que não”*.

Tendo em atenção o discurso de **P2**, é essencial, sair das aulas tradicionais de realizar aulas ativas, centradas no aluno. Como é reconhecido pela professora, a perpetuação de conteúdos afastados da realidade dos estudantes, provoca efeitos negativos na motivação às diferentes disciplinas e na aquisição de conhecimentos, impedindo a assimilação dos mesmos. Assim sendo, não é de estranhar o efeito de aulas expositivas, que provocam o sono dos alunos e o seu total desinteresse. Como refere Morais (2003, p. 3) “uma educação sem vida produz seres incompetentes, incapazes de pensar, de construir e reconstruir conhecimento. Uma escola morta, voltada para uma educação do passado, produz indivíduos incapazes de se auto-conhecerem como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como indivíduos autores de sua própria história e responsáveis pela sua trajetória de vida”.

Assim, pela análise discursiva, é evidente a necessidade da alteração do currículo, uma vez que o Ensino Médio está identificado com a formação geral básica, mas também com a educação em termos de tecnologia e formação para o trabalho. Assim, requiere-se certo ajustamento curricular, a fim de adequar diretrizes que privilegiem as competências que contemplem a formação geral e aquelas voltadas para o mundo do trabalho, atualizadas e adaptadas às constantes mudanças em curso, mantendo uma atratividade para os jovens aprendizes.

Tabela 5- Escola e preparação para a vida ativa

Categorias	Subcategorias	P1	P2	Total Oc
Vantagens da preparação para a vida ativa	Capacidade de aprendizagem	2	1	3
	Capacidade de reflexão	1	1	2
	Ascensão social	1	0	1
	Inserção no mercado de trabalho	1	1	2
Melhorias na qualidade da preparação para a vida ativa	Participação em projetos	5	3	8
	Mais trabalho em grupo	1	2	3
	Mais aulas práticas	3	3	6
	Aperfeiçoamento de competências e habilidades	2	1	3
	Melhoria dos recursos e equipamentos escolares	2	1	3
	Melhorias nas políticas educativas	2	2	4
	Necessidade de diferenciação pedagógica	2	0	2

Na categoria “Vantagens da preparação para a vida ativa” verificamos que os docentes entrevistados dão relevo à Capacidade de aprendizagem (03 Oc) e à capacidade de reflexão (02 Oc). Curiosamente só **P1** faz alusão à Ascensão social (01 Oc).

Quanto à categoria “Melhoria na qualidade da preparação para a vida ativa” destaca-se a participação em projetos com 08 Oc.

P1 “*O aluno quando trabalha com projetos ele tem uma visão maior de mundo mas do que você está na sala de aula ali, na aula teórica e na prática, então eu acho que essa formação do professor pra trabalhar com projeto, trazer mais pessoas formadas em profissão pra dentro da escola pra ofícios diversos pra que o aluno tivesse contato eu acho que seria interessante*”.

P2 “*Por exemplo, essa proposta de trabalhar no modelo integral, a metodologia através de projetos, a coisas que relacionadas a vida pessoal e fora do colégio, isso mexeria com a sensibilidade do aluno*”.

Em relação ao item participação em projetos, **P1** e **P2** convergem, destacando a necessidade da formação docente para tal metodologia. Nesse sentido, a metodologia de projeto assemelha-se à Pedagogia das competências, no que tange a articulação da aprendizagem com a vida prática ou educação para fora do âmbito escolar. Nesse tipo

de aprendizagem, o professor deixa de exercer um papel de transmissor de conhecimento, para funcionar como mediador dos processos de aprendizagem, utilizando procedimentos e estratégias de resolução de problemas, articulados com os conteúdos construídos historicamente. Por isso, é que a subcategoria “Mais aulas práticas” surge logo de seguida com 06 Oc (03 Oc para cada um).

Tabela 6 – Formação docente para o reforço de competências essenciais

Categoria	Subcategorias	P1	P2	Total OC
Formação contínua docente	Aumento do nº de cursos	1	1	2
	Formação sobre o ensino por competências	1	5	6
	Formação sobre trabalho de projeto	3	3	6

Quanto à Formação docente para o reforço de competências essenciais destaca-se o aspecto da “formação sobre o ensino por competências” bem como a pedagogia de projetos com 06 Oc cada

P1 “Os professores também não são capacitados pra isso, eu acho que teríamos que ter mais cursos, em relação a trabalhar com projetos e nós não temos formação pra isso e o aluno quando trabalha com projetos ele tem uma visão maior de mundo, mas do que você esta na sala de aula ali, na aula teórica e na prática, então eu acho que essa formação do professor pra trabalhar com projeto, trazer mais pessoas formadas em profissão pra dentro da escola pra ofícios diversos pra que o aluno tivesse contato eu acho que seria interessante”.

P2 “A formação acadêmica seria a mesma, mas após, o professor deveria continuar a fazer cursos, oficinas voltados para a prática e não é só fazer o curso”.

A necessidade de preparo é evidente nos discursos apresentados. Quem assume mais essa necessidade é **P1** onde há o reconhecimento da preparação dos professores para praticar uma pedagogia diferenciada. Nota-se a necessidade de profissionais de áreas distintas dentro do ambiente escolar, trazendo a contribuição do mundo do trabalho. No caso de **P2**, esta docente refere a necessidade da participação dos professores em cursos de formação, sobretudo oficinas de formação:

“Se eu pudesse fazer algo pra mudar faria, eu gostaria que os alunos continuassem a ler... eu já fiz coisas loucas, mas o projeto de leitura que fiz o ano passado me encantou. Dentro do processo PROEMI, compramos

junto com o diretor R\$12.000,00 (doze mil reais). Mas antes passei na sala e perguntei aos alunos o que eles gostavam e foi um sucesso. Fizemos mais de 400 empréstimos e eles leram. Houve muita resistência, mas também estímulos. Fiquei triste por ter acabado este projeto”.

Assim sendo, os cursos de preparação constituem-se enquanto base para a sua consolidação profissional sustentada pela dimensão educativa.

2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS ALUNOS

2.1 Caracterização dos alunos

O quadro abaixo mostra o resumo das principais categorias identificadas em entrevistas aos oito alunos entrevistados.

Tabela 7- Identificação dos alunos entrevistados

Características	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Sexo	F	M	M	M	F	F	M	F
Idade	16	17	16	17	17	18	17	18
Habilitações escolares	3º ano	3º Ano	3º ano	3º ano	3º ano e curso informática essencial	3º ano	3º ano e curso informática essencial	3º ano
1º vez no ano de escolaridade	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Repetência de ano de escolaridade	Não	Não	Sim Na 4ª série	Não	Sim. Na 3ª série	Sim. Na 8ª série	Sim. Na 8ª série	Sim. Na 3ª série

Todos os alunos entrevistados, cursam a 3ª série do Ensino Médio. Dos 08 sujeitos entrevistados, 05 já ficaram retidos num dos anos escolares. **A6 e A7** repetiram a 8ª série e **A3**, na 4ª série, **A5 e A8**, ficaram retidos na 3ª série ou seja, no universo de oito alunos, cinco deles já repetiram de série, o que seguramente reflete os altos índices de repetência para a Educação Básica no Brasil.

Tabela 8- Interesse e adequação dos conteúdos programáticos de português e matemática

Categorias	Subcategorias	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Total OC
Interesse e adequação dos conteúdos programáticos de Português	Conteúdos Interessantes	0	0	1	1	1	2		1	6
	Conteúdos pouco Interessantes	1	1	0	0	0	0	1	0	3
	Conteúdos adequados à vida ativa	0	0	0	1	1	0	0	0	2
	Conteúdos pouco adequados á vida ativa	1	1	1	0	0	0	1		4
	Conteúdos teóricos e práticos	0	0	1	1	1	1	1	1	6
	Conteúdos mais teóricos	1	1	0	0	0	0	0	0	2
	Conteúdos mais práticos	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Interesse e adequação dos conteúdos programáticos de Matemática	Conteúdos interessantes	2	1	1	1	1	2	1	1	10
	Adequados á vida ativa	2	2	0	1	1	0	1	0	7
	Conteúdos teóricos e práticos	1	1	0	1	0	1	0	0	4
	Conteúdos mais teóricos	0	0	1	0	1	0	1	0	3
	Conteúdos mais práticos	1	1	0	1	0	1	1	1	6

Na tabela acima estão expostos os resultados de questões acerca de adequação e interesses de conteúdos de português, com 06 OC interessantes e 03 Oc pouco interessantes, enquanto que há 02 Oc adequados à vida ativa e 04 Oc pouco adequados.

A1 “Não, às vezes não... porque fala de literatura... essas coisas assim eu acho que não precisa pra sua vida...eu acho que não precisa...eu acho que precisa de gramática.”

A2 “... Ai sim, os conteúdos é bem importante né? por exemplo pra você se portar numa entrevista de emprego, vai te ajudar bastante.”

A3 “Sim. Tipo assim, no sentido de...é tipo... no falar, no meu dia a dia mesmo ele vai ajudar muito mais.”

A4 “*Essenciais, porque o Português é uma matéria básica para a pessoa em si, ela não pode chegar lá na frente sem ter os conhecimentos básicos e conhecimentos aprofundados de ortografia escrita e etc. Tudo é essencial no português.*”

A6 “*Os assuntos mais ou menos, os que eu já vi em nada, só algumas coisas.*”

Analisando as frases dos estudantes, todos se revelam preocupados com o bom uso do português. Esse uso encontra-se, sobretudo, circunscrito ao bem falar. Contudo, vemos as diferenças de percepção entre o corpo discente. Enquanto **A2**, **A3** e **A4**, entendem o ensino do português como importante, **A1** e **A6** divergem na opinião. No que se refere a **A1**, apenas focaliza um português utilitário, o que permite deduzir as suas dificuldades em relação à língua e, em especial, na leitura de textos mais complexos como os literários. Quanto a **A6**, tem manifestas dificuldades de comunicação, referindo apenas o assunto de textos, pelo que expressa a sua falta de domínio na língua.

É visível a diferença de concepções entre os alunos entrevistados, reflexo de suas diferentes experiências e bagagem social e cultural. Suas histórias e relações com a educação são diversas e possuem visões de mundo diferentes. Na sua maioria, os alunos da escola pública são de origem de classes populares, cujas limitações materiais, que lhe são peculiares, dificultam um entendimento de que a escola é a melhor escolha em meio a tantos obstáculos no aqui e agora. Não existe na maioria das escolas de ensino médio um diálogo mediador dos interesses dos vários atores. Na verdade, umas são as metas da escola, outras as dos professores e outras as do aluno.

Apesar de os estudantes perceberem a importância de Português e Matemática para a inserção na vida ativa, e os professores afirmarem o mesmo, a verdade é que a divergência entre os objetivos da escola (a padronização) e os objetivos dos estudantes e professores (diversas formas de percepção), dá origem a uma postura de desestímulo, por parte dos alunos, o que origina baixo rendimento, descompromisso e até abandono da escola. Tal sucede, sobretudo, na disciplina de Português.

Neste sentido, no estudo da Língua materna, é essencial uma mudança nos currículos e nas políticas educativas, que possibilite a estes estudantes, uma inserção efetiva, como cidadãos, na sua comunidade e numa sociedade global, que não

possibilita uma igualdade de oportunidades facilitadora de ascensão social (RAMOS, 2002)

No caso de interesse e adequação dos conteúdos programáticos de Matemática obtivemos 10 Oc para conteúdos interessantes, 07 Oc para conteúdos adequados à vida ativa e 06 Oc para as aulas mais práticas.

Vejam alguns exemplos significativos:

A2 *“Com certeza a matemática está presente em tudo o que agente faz ai... Teve um conteúdo ai, o de logaritmo que eu nunca tinha dado e ai eu tive que procurar na internet pra ver o que é que era isso, porque eu fiz um Enem, por exemplo, eu fiz um Enem, e ai caiu uma questão de logaritmo e eu nem sabia o que que era.”*

A3 *“Sim, tipo... é tem certas profissões que tem que ter certos conhecimentos da matemática, tipo em construção civil, arquiteto mesmo precisa conhecer...”*

A6 *“É. Porque algumas fórmulas usadas, cálculos usados, tipo agora mesmo vamos dar alguma coisa sobre criar uma planta de uma casa, tipo assim a gente poder fazer usando os cálculos do que ela passou...”*

A7 *“Todos são interessantes, alguns eu acho que vai depender da profissão que você vai seguir. Dependendo da profissão alguns assuntos não vão ser utilizados.”*

A8 *“Mais ou menos, risos... é muito difícil a matemática e eu não entendo muito, é muito complicado. Mas precisamos bastante.”*

Curiosamente, os resultados relativamente às percepções da Matemática, em relação com a aplicação das práticas na vida ativa, suplantam os obtidos no Português.

Talvez a Matemática desperte mais interesse dos alunos, visto que a ocorrência de aulas práticas, incluindo os cálculos, as operações, estejam mais articuladas com a materialidade da vida, a compreensão de relações comerciais, o lidar com números e dinheiro. Numa perspectiva de preparação para a vida, mesmo que em caminhos diversos, a Matemática possibilita a construção de conhecimentos mais aprofundados que os alunos percebem, à semelhança dos professores, como importantes (ver tabela 2).

Em triangulação, a opinião dos professores coincide com a perspectiva de praticidade do conhecimento da matemática, no sentido de prover o indivíduo para o enfrentamento de necessidades cotidianas. Não é possível o saber fazer no dia a dia sem os mínimos conhecimentos desta disciplina. No caso do português, o próprio caráter do idioma, envolvendo linguagens formais, dificulta uma maior compreensão da necessidade deste tipo de conhecimento, entretanto os índices de desempenho dos estudantes do Ensino Médio nas ciências matemáticas, à semelhança da disciplina de português, também não são satisfatórios.

Tabela 9- Trabalho com competências práticas nas diferentes disciplinas

Categorias	Subcategorias	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Total OC
Competências práticas essenciais à formação e inserção na vida ativa	Aprendizagens para a vida	0	0	1	1	1	0	0	0	3
	Competências Matemáticas	1	1	1	0	1	0	0	0	4
	Competências Linguísticas	1	1	0	1	0	1	0	0	4
Disciplinas que mais trabalham as competências práticas	Matemática	1	1	0	0	1	0	0	1	4
	Português	1	1	0	0	1	1	0	1	5
	Filosofia	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Sociologia	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	História	0	0	0	1	1	0	0	0	2
	Química	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Geografia	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	Física	1	1	0	0	0	1	0	0	3
	Biologia	1	0	1	0	1	0	1	1	5
	LPT	1	0	0	0	0	0	1	0	2
Educação Física	0	0	1	0	0	1	0	0	2	

Observando os resultados da tabela, na categoria “Competências práticas essenciais à formação e inserção na vida ativa”, constata-se que 03 Oc surgem para aprendizagens para a vida, 04 Oc para Competências Matemáticas e 04 Oc para Competências Linguísticas.

Atendendo a que as competências implicam um saber fazer prático, os estudantes dão exemplos de atividades práticas incluindo de relação com o cotidiano, como é evidente nos excertos selecionados:

A1 “Cálculo...e saber falar”

A2 “A interpretação de textos...porque também provas e vestibulares e o Enem exige bastante é...eles não tá nem ligando se você sabe fórmulas de física ou

matemática, eles querem saber se você entende o assunto se você entende aquela teoria, eles nem ligam muito pra fórmulas, mas teoria, interpretação.”

A3 *“Várias coisas. São tipos cálculos assim...muito...muita teoria e as vezes algumas práticas que vão me ensinar”*

A7 *“Eu acho que a leitura e a escrita é algo que agente precisa de verdade pra se comunicar, pois sem ler e escrever fica difícil aprender a se comunicar de maneira adequada.”*

A8 *“Não sei...o cálculo.”*

Enquanto **A1**, **A3** e **A8** demonstram uma percepção reduzida de matemática ao cálculo e de português (**A1**) a apenas saber falar, **A2** e **A7** evidenciam uma compreensão integrada da necessidade de entender o conteúdo do aprendizado, incluindo conhecimento de teorias, interpretação, escrever e ler bem e comunicar-se adequadamente. Vê-se que há diferenças que confirmam trajetórias e relações diferentes destes alunos com o processo de aprendizagem.

Triangulando a informação, a percepção de Português e de Matemática como disciplinas estruturantes, é mais visível no discurso dos professores, que equacionam a pertinência das competências práticas essenciais à formação do estudante do ensino médio e à sua inserção na vida ativa.

Sobre o item “disciplinas que mais trabalham as competências práticas” verificamos 05 Oc para Português, 05 Oc para Biologia e 04 Oc para Matemática. Observamos assim que, de 13 disciplinas do Ensino Médio, apenas 03 (três) são destacadas pelos entrevistados, o que reforça a idéia de uma educação majoritariamente voltada para uma educação transmissora de conhecimentos, com aulas tradicionais e pouco articuladas com o dia a dia do aprendiz.

Tabela 10- Espaços e instrumentos escolares necessários à aprendizagem

Categories	Subcategorias	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Total OC
Existência de espaços e instrumentos necessários à aprendizagem	Biblioteca	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Sala de Informática	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Auditório	0	1	0	0	0	0	1	0	2
	Falta de materiais escolares	0	1	0	1	0	0	0	0	2
Utilização de espaços e instrumentos necessários à aprendizagem	Biblioteca	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Sala de Informática	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Auditório	0	1	0	0	0	0	1	0	2

Na categoria “existência de espaços e instrumentos necessários à aprendizagem” foram contabilizadas 08 Oc para biblioteca e 08 Oc para sala de informática.

Face às respostas dos estudantes (ver apêndices) observa-se que, apesar de a maioria dos alunos reconhecerem a existência de biblioteca e sala de informática como espaços fundamentais para a aprendizagem, quando chegamos à categoria seguinte, que está relacionada com a utilização destes espaços, tudo se torna diferente, pois a maioria refere que só utilizou a biblioteca no passado porque naquele momento:

A2 “A biblioteca está fechada”

A4 “Tinha mas já não tem mais”.

A5 “ A biblioteca está inativa. No primeiro ano bom, eu pagava livros emprestados e ficava uma semana com o livro e se você quisesse podia renovar”.

A6 “Os livros da biblioteca, a biblioteca nem é aberta. Também a biblioteca não tem bons livros.”

Verificamos assim, através dos discursos dos alunos entrevistados que, quando falam da utilização da sala da biblioteca, o fazem com referência ao passado porque, e como referiu **A4** “A biblioteca aliás, foi retirada pra fazer uma sala”. Esta informação vem contrariar a dada por **P2** que, embora assuma que, tanto a sala de informática como a biblioteca não têm pessoal técnico para dar apoio, diz que utiliza a biblioteca recorrentemente “(...) eu levo os alunos a biblioteca e mostro e peço pra lerem”

Quanto à sala de informática, A1, A2 e A3 assumem que nunca utilizaram essa sala e todos os outros alunos entrevistados, embora saibam da sua existência, não falam da sua utilização o que pressupõe que não utilizam este espaço, o que revela o descaso

de uma escola de Ensino Médio com o uso de tecnologias, tão importante e indispensável para o mundo do trabalho e acessibilidade, condição *sine qua non* para o exercício da cidadania. Já quanto a utilização da Biblioteca, ferramenta tão necessária para a pesquisa, acesso a bons livros, estímulo ao hábito da leitura, ficam de fora das atividades educacionais relacionadas com esse espaço, negligenciado pela instituição escolar. A falta de bons livros na Biblioteca, a ausência de profissionais especializados e o funcionamento precário ou parcial são elementos reveladores de um descompromisso maior, talvez de origem vertical, com reflexos inevitáveis no desempenho da aprendizagem.

Neste sentido, a pouca utilização da sala de informática, revela poucas práticas com as TIC, numa época de informação e comunicação, à escala global. Sabendo que os alunos ficam motivados com o uso das novas tecnologias, o professor poderá estar a desperdiçar uma estratégia eficaz de ensino e aprendizagem. O mesmo pode ser dito em relação ao auditório, dado tratar-se de um espaço de apresentação, projeção e debate, normalmente com o uso de recursos digitais.

Tabela 11- Escola e preparação para a vida ativa

Categorias	Subcategorias	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Total OC
<u>Vantagens da preparação para a vida ativa</u>	Capacidade de aprendizagem	1	1	1	1	1	0	1	1	7
	Capacidade de reflexão	0	1	0	1	0	0	1	0	3
	Ascensão social	0	0	1	0	1	0	1	0	3
	Inserção no mercado de trabalho	1	1	1	1	1	0	0	0	5
<u>Melhorias na qualidade da preparação para a vida ativa</u>	Participação em projetos	1	0	0	0	3		1	0	5
	Mais trabalho em grupo	1	0	0	0	0	0	1	0	2
	Mais aulas práticas	0	4	0	0	1	1	0	0	6
	Aperfeiçoamento de competências e habilidades	0	3	0	2	2	0	0	0	7
	Melhoria dos recursos e equipamentos escolares	0	0	0	1	2	1	2	1	7
	Melhorias nas políticas educativas	0	1	1	1	0	0	0	1	5
	Necessidade de diferenciação pedagógica	0	0	0	1	1	0	0	1	3

Na categoria “Vantagens da preparação para a vida ativa” destacam-se 07 Oc para capacidade de aprendizagem e 05 Oc para inserção no mercado de trabalho.

A este propósito são de referir os seguintes excertos:

A1 *“Ter um trabalho bom... ter um trabalho bom é... eu vou aprender, coisa e tal, ter um salário bom.”*

A2 *“As vantagens é que você pode adquirir um conhecimento, ter um emprego melhor depois que, é... depois que se formar... se bem que com essa crise aí, ...risos..., nem quem tá tendo doutorado tá conseguindo.”*

A3 *“bom, a vantagem seria de saber para ter uma vida social mais bem sucedida.”*

A4 *“O mercado de trabalho. Se você tiver um ensino avançado, um doutorado, um mestrado, um mestrado e um doutorado, você ...o mercado de trabalho se abre pra você de uma forma inimaginável pra você, você consegue alcançar mais coisas com mais facilidade.”*

A5 *“Eu vejo muitas vantagens porque eu tenho até exemplo dentro da família né, de pessoas que não tiveram estudos e não conseguem nenhum trabalho, nenhum tipo né...até acaba levando a pessoa pra uma vida que não é boa né...vícios...porque hoje quanto mais a pessoa ter uma preparação, terminar o ensino médio, mas continuar estudando, isso vai aumentar o conhecimento dela né...hoje em dia quanto mais a pessoa tiver ali no currículo né...é... mais ela vai poder se dar bem lá fora, mas também a vida no cotidiano, porque até também preconceitos né, tem pessoas que tem...”*

Pela leitura dos excertos, é possível constatar a conscientização dos estudantes quanto à relação entre estudos de qualidade e melhores oportunidades de emprego. Por um lado, referem as vantagens da escolaridade, mencionando a possibilidade de escolha de melhores empregos, apesar da crise que o Brasil atravessa, atual ao momento em que esta pesquisa é desenvolvida; por outro, as oportunidades perdidas de quem não se esforçou nos estudos. Neste sentido, há até um exemplo curioso de **A5**, que consegue retratar o (in) sucesso da família, num polo positivo (os que estudaram e o seu sucesso profissional) e num polo negativo (o insucesso e insatisfação profissional dos que falharam nos estudos).

Nesta perspectiva, é muito nítida a consciência de uma ascensão social, para lá dos limites estreitos de classe de renda baixa, só possível através do estudo e do almejado título acadêmico (Este item foi especificamente referenciado, com 03 Oc).

Assim, o mercado de trabalho predomina quando se trata da expectativa do estudante, o que reforça a ideia da relação entre educação e trabalho, no sentido da Escola como instituição voltada para a preparação profissional. Entende-se, então, que as mudanças por que passa a sociedade, as formas de inserção, as exigências de um mercado mais competitivo, a flexibilidade e as competências essenciais a este mercado, cada vez mais tecnológico, sinalizam para a necessidade de profundas reformas na instituição escolar.

Triangulando esta informação com as percepções dos professores, estes elegem o trabalho de Projeto e a Pedagogia das competências, no que se refere à articulação da aprendizagem com a vida ativa. Nesta perspectiva, o professor funciona como mediador dos processos de aprendizagem, e orientador, articulando conteúdos teóricos e práticos, trabalho individual e trabalho de Projeto, visando a preparação profissional do estudante.

Analisando a Categoria “Melhorias na qualidade da preparação para a vida ativa” destacou-se 07 Oc para Aperfeiçoamento de competências e habilidades e 07 Oc para Melhoria dos recursos e equipamentos escolares. Vejamos alguns exemplos dos discursos destes intervenientes:

A5 *“Eu no caso, da escola hoje em dia, eu daria mais recursos a escola para que ela pudesse fazer outras coisas, se expandir. A escola está carente de algumas coisas né, hoje os alunos não querem só sentar na cadeira e estudar eles querem fazer coisas diferentes. (...) Não vai ter só os recursos visuais, os alunos podem lembrar da ilustração. Por exemplo, agora no momento temos projetos... fazer coisas diferentes...poderia ter mais projetos não só pro aluno ganhar pontos, mas pra estar expandindo isso e até quando sair continuar estes projetos (falo sobre os projetos estruturantes). Acho que o que a escola mais precisa são os recursos, alunos e professores.”*

A7 *“Eu daria mais oportunidade das pessoas estudar, porque geralmente no sábado os alunos fazem trabalho da escola e a escola poderia estar aberta para os alunos usar os computadores e outros equipamentos, pois senão a gente tem que tirar do nosso bolso para pagar.”*

A8 *”Educação. Mudava tudo, tudo que está precisando ai...a sala de aula...ter mais...ai meu Deus...os professores ter mais paciência com os alunos.”*

Nos excertos acima citados se pode concluir que parte dos alunos possuem uma noção da falta de recursos e de estrutura da unidade escolar e creditam como fator importante para a melhoria da qualidade da educação e conseqüentemente para a melhoria da qualidade de vida, onde os estudos, principalmente acompanhado do nível superior e de pós-graduação são vistos como necessários para se obter um bom emprego. Paralelamente referem ainda a possibilidade de a escola ter as suas portas abertas ao sábado para os alunos terem oportunidade de usufruir dos recursos materiais, que tantas vezes lhes faltam em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao termino desta pesquisa, em termos de conclusão, podemos pensar em mudanças necessárias no currículo, bem como nas práticas pedagógicas, vigentes na escola de Ensino Médio, por pelo menos dois motivos: *Primeiro*, mudanças que decorrem das constantes transformações que passa a sociedade alavancada pela introdução incessante das novas tecnologias, mudanças essas que, constantemente, afetam as relações sociais e de trabalho. Na atualidade, a flexibilização dessas relações, com a procura de um trabalhador adaptável às novas regras da produção capitalista, originou um novo perfil de profissionais, capazes de aprender ao longo da vida. *Segundo*, pela necessidade de uma escola mais voltada aos objetivos da vida prática, fazedora de sentido, na construção de um percurso, que promova a identidade e a cidadania entre a juventude.

Tendo em atenção a nossa **Pergunta de Partida**, os docentes que participaram desta pesquisa manifestaram a necessidade de um ajustamento curricular, que proporcione a articulação dos conhecimentos ao saber prático, aplicado ao cotidiano e à vida prática do aprendiz. Nesse sentido, a aprendizagem por competência se impõe, uma vez que a pesquisa efetuada comprovou que o aluno procura um sentido para a atividade escolar, que o motive, ou provoque uma certeza do benefício da educação. Como referenciado pelos participantes, existem outras forças que também educam como a internet, a televisão, o rádio, jornais, revistas e a própria experiência do cotidiano. Por isso e, como referem Bronckart e Dolz (2004, p. 32), acerca do ambiente escolar: “as capacidades que constituem a garantia do verdadeiro sucesso social frequentemente são alcançadas fora dele”.

Em relação à estrutura escolar, o estudo possibilita verificar situações, em que a presença de equipamentos importantes para a realização de atividades práticas de aprendizado mescla-se com a carência de profissionais especializados. Some-se uma postura de conformismo com a situação, como se não houvesse nada a fazer, a fim de mudar a prática pedagógica.

Observa-se, também, certa falta de sintonia entre a escola e os objetivos do estudante. A escola, na opinião de alunos e professores, precisa sair das aulas tradicionais, realizar tarefas ativas, centradas no aluno. O conteúdo, afastado da realidade dos estudantes, desarticulado das atividades práticas do dia a dia, com que se depara o aprendiz, sofre de falta de identidade, percebe-se dispensável, e causa efeito

desmotivador, para a aquisição de tais conhecimentos, impedindo a assimilação dos mesmos. O que nos parece essencial à educação, a fim de manter a atratividade para os jovens, seria uma educação centrada no desenvolvimento de um conjunto de habilidades, as quais, ao serem apreendidas, geram uma sensação de autonomia do sujeito, com o conseqüente crescimento e consciência de ter construído conhecimento útil. Segundo Pires (2002), o construtivismo traz, em si, um elemento motivador da aprendizagem, sendo o sujeito o próprio construtor de sua competência, consciente de seu crescimento e potencial, que lhe confere ação motivada e norteadora da sua aprendizagem.

Em acréscimo, a percepção de boa parte dos estudantes revela uma preocupação com o acesso ao mundo do trabalho, reforçando a articulação existente entre a escola e o trabalho. Além disso, o desemprego estrutural, próprio do capitalismo, principalmente em um país em desenvolvimento como o Brasil, onde a desigualdade social exclui uma significativa parcela da população, não poupa milhares de estudantes do desemprego ou do trabalho precário, não retribuindo anos de esforço estudantil.

As disciplinas que, na opinião dos alunos, mais possibilitam o desenvolvimento de competências essenciais, são, de fato, o português e a matemática. No caso do português fica muito claro que a compreensão dos códigos de comunicação da língua materna é essencial para a inserção na sociedade. Comunicar bem é essencial para se fazer entendido e fundamental para realizar qualquer atividade, mesmo em trabalhos precários. A consciencialização das funcionalidades da língua materna, adquire uma certa prioridade no desenvolvimento de competências diversas, pois, em se tratando de um saber instrumental, a linguagem se constitui como ferramenta, como suporte para outras aquisições, possuindo função transdisciplinar, intervindo em todas as áreas curriculares. Por meio da língua, os estudantes são inseridos no mundo pelo processo de socialização, falando, escutando, lendo e escrevendo, o que promove o desenvolvimento da noção de sujeito histórico, situado no tempo e espaço. É por meio da linguagem que o sujeito interpreta, constrói, reconstrói, resignifica, redimensiona e socializa o conhecimento.

Nesse sentido, uma das conclusões a que chegamos nesta pesquisa, tanto pelo caminho percorrido na revisão bibliográfica, bem como na opinião majoritária dos alunos e professores participantes desta pesquisa, é que o aprendizado da língua materna, que compõe a coleção da maioria dos significados e significantes da realidade compreensível dos sujeitos da aprendizagem, se constitui, num elemento de condição

fundamental, para a aquisição de competências em geral, e para a vida ativa, em especial.

No caso da matemática, o próprio sentido econômico oriundo do sistema capitalista, o uso do dinheiro, o saber contar, calcular, necessita das competências matemáticas, o que parece estar no consciente de cada aluno, como uma necessidade básica.

Todavia, embora haja uma grande relevância social de saber ler e contar, o estudo mostra que português e matemática, por vezes, introduzem conhecimentos de uso incerto, num evidente desajustamento curricular. E essa percepção é bem nítida num dos docentes participantes, quando assume que não consegue ministrar as suas aulas através de matrizes, porque isso não é relevante para aquele tipo de aluno, que precisa muito mais de um currículo com conteúdo associado à vida prática.

A tarefa da escola pública não é tranquila. O dilema de governos e sociedades na elucidação dos eficientes métodos de educar é geral. No caso do Brasil, a escola pública, com a progressiva universalização, tenta responder, inutilmente, ao desafio de ensinar a muitos como se fosse a um só. Essa dificuldade, própria das escolas públicas brasileiras, verificou-se na instituição pesquisada, porquanto, se dividirmos o número total de alunos, pelos três turnos e depois dividirmos pelas 17 (dezesete) turmas existentes em cada turno, teremos uma média de 43 alunos por turma, frequentemente com salas muito quentes, poucos recursos físicos, professores que, na sua maioria, estão submetidos até 40 (quarenta) horas de aula por semana, o que não os impede de cumprir mais 20 horas na rede municipal ou até na rede privada. No estado da Bahia é permitido que o funcionário público ter uma jornada até 60 (sessenta horas), restando pouco tempo para pesquisa e preparação de aulas. Além disso, os docentes referem os desafios de lidar com a indisciplina, desvios de conduta, alunos especiais.

Dessa forma, a atenção devida a cada estudante, na sua individualidade, alcançando as dificuldades de cada um, se torna uma tarefa muito difícil de realizar e pouco possível, nestas condições elencadas, pois não se pode prescindir da motivação nem da intencionalidade do sujeito. Neste sentido, obrigados a cumprir os conteúdos curriculares, muitos professores limitam-se a cumprir o programa, esquecendo a componente prática, fulcral para a vida ativa.

Embora o investimento em educação se possa considerar significativo, os resultados não são satisfatórios. A necessidade de mudanças no paradigma da educação decorre, dentre outros fatores, de um ensino e aprendizagem que tanto alunos como

professores desejam mais próximo da realidade e mais eficaz, na preparação de uma atuação futura na sociedade global.

Referencias bibliográficas

ALLAL, L. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In J. Dolz & D. Ollagnier, et al. (Orgs) **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 79 – 96.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

AZEVEDO, J. Sistema Educativo Mundial. Ensaio sobre a Regulação Transnacional da Educação. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2011.

BAUDOIN, J. A competência e a questão da atividade: rumo a uma nova conceituação didática da formação. In J. DOLZ & E. OLLAGNIER, et al. (Orgs). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004, P. 151 -171.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Estado da Bahia. Secretaria de Educação. **Regimento Interno**, 2011.

BRONCKART, J. & DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In J. Dolz & E. Ollagnier, et al. (Orgs). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29 – 46.

CARBONE, Pedro Paulo et al. Gestão por Competências e Gestão do Conhecimento. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CARDOZO, M. José P. B. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes**: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade. São Luís, EDUFMA, 2009.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**: Pensamentos atuais sobre antigos problemas. Brasília: Editora da UNB, 1998.

CORAGGIO, J. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In L. TOMMASI; M. WARDE & S. HADDAD (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 75 – 123.

COUTINHO, C. Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. In Actas do XVII colóquio admee-europa, pp 433-448, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. Educ. Soc., set. 2002, vol. 23, no. 80, p. 168-200.

Czarnecki, K. How digital storytelling builds 21st century skills. Library Technology Reports, 45(7), 15-2, 2009.

Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, (disponível em:http://WWW.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionário.asp?id_56 visitado em 21/10/2015.)

DEMO, Pedro. Rupturas urgentes em educação. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 18, n. 69, p. 861-872, oct. 2010. ISSN 18094465.(disponível em:<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/articloe/view/473>. acesso em: 19 Jan. 2016.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. (2000). Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F.(org). A Educação no século XXI – Desafios do futuro imediato (pp. 22-36).. Porto Alegre: Artmed.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 5, edição especial, p. 183-196, 2001.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. In L. TOMMASI; M. WARDE & S. HADDAD (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 75 – 123.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, 14 (2), 03-11, 2000.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Fórum Estadual Extraordinário da Undime.** São Paulo, 7, 2010.

GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização.** Lisboa: Presença, 2006.

GIDDENS, A. As conseqüências da modernidade. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

HABBERMAS, J. Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo. Brasiliense. 1990.

HARGREAVES, A. O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2003.

Hill, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. in **Currículo sem Fronteiras**.V. 3, n. 2, pp. 29 - 59, Jul/Dez, 2003.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: Ferretti, C. et al. (Orgs), **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994, p. 124-138.

ISAMBERT-JAMATI, V.. O apelo à noção de competência na revista l'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ , F. & TANGUY, L. (orgs.). Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa. CampinasSP: Papyrus, 1997.

KUENZER, A.Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LE BOETRF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. PA: Artmed, 1997.

LEITE, E. Reestruturação Produtiva, Trabalho e Qualificação no Brasil. In: BRUNO, L. (Org). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**, São Paulo: Ed. Atlas, 1996, p. 146-187.

MACEDO, Andressa L. S. de ; Influência do processo de globalização para o Ensino Superior, através da Educação a Distância. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

MARQUES, F.; ANÍBAL, G.; GRAÇA, V. & TEODORO. A política educativa da União Europeia. O processo de unionização no contexto de globalização. **Revista Iberoamericana de Educación**, 48, 93-110, 2008

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: Fromm, E. (Org.). O conceito marxista do homem. Zahar. Rio de Janeiro, 1974.

McLAREN, P. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MORAES, M. O paradigma educacional emergente. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

MORGADO, J. Currículo e Profissionalidade Docente. Porto: Porto Editora, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete pilares necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MUSSAK, Eugênio. Metacompetência: uma nova visão do trabalho e da realização profissional. São Paulo: Editora Gente, 2003. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/trab/3trabalhista290906.htm>> Acesso em 30 de out. 2016.

NEGT, O. infância e escola no mundo em mudança. Göttingen, 1997.

OCDE. Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Santillana Educación, 2009.

PERRENOUD, P. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: In J. DOLZ & E. OLLANGNIER, et al. (Org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 47 – 64.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre, RS, Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIRES, A. L. Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Tese de Doutorado, FCT/UNL, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2005.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**. São Paulo: Cortez, 2002.

Ramos, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIGAL, L. (2000). A escola crítico - democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In:IMBERNÓN,F.(org). A Educação no século XXI – Desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed.

ROLDÃO, M. **Gestão do currículo e avaliação de competências**. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

SILVA, M. R.; PELISSARI, L.; STEIMBACH, A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa** (USP). 2012.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, 19 (65), 1998.

SOARES, M. C. C. In L. TOMMASI; M. WARDE; S. Haddad (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

STAKE, R. (2012). **A Arte da Investigação com Estudos de Caso**. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

TEODORO, António. Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas: evidências e possibilidades. In: TEODORO, António (org.) **Tempos e andamentos nas políticas de educação**: estudos iberoamericanos. Brasília: Liber Livro, 2008.

TOMMASI, L. In L. TOMMASI; M. WARDE; S. HADDAD (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRILLING, B., & FADEL, C. 21st century skills: learning for life in our times. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

TUCKMAN, B.W. **Manual de Investigação em Educação** (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

WARDE, M. & HADDAD, S. (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 15-40.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UNESCO, <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/competencias-para-o-trabalho-e-vida-ativa>, 2016.

ZGAGA, P. Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino. Lisboa: ME/DGRHE, 2007.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2008.

APENDICES

GUIÃO DA ENTREVISTA

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Lisboa e tem por objetivo analisar o desenvolvimento de competências práticas dos estudantes, na atividade letiva docente, em uma escola de Ensino Médio, considerando a inserção na vida ativa.

Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Alfredo José Pacheco Pereira

APENDICE A –GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AOS PROFESSORES

1. Sexo
2. Idade
3. Habilitações académicas
4. Habilitações profissionais
5. Anos que leciona
6. Disciplina que leciona
7. Há quantos anos leciona nesta escola?
8. Considera os conteúdos programáticos da disciplina que leciona interessantes e adequados à preparação para a vida ativa dos estudantes? Porquê ?
9. Considera que as suas aulas são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique a opção pelo tipo de aula.
10. Quais as atividades práticas que mais aplica nas suas aulas ?
11. A escola tem sala de biblioteca e sala de informática?
- 11.1. Se sim, já utilizou essas salas? Para quê?
12. Considera que a escola apoia as atividades práticas, fornecendo os espaços e instrumentos necessários à sua concretização?
13. Quais são para si as competências práticas essenciais á formação do estudante do ensino médio e à sua inserção na vida ativa?
14. Que aspetos considera mais positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?
15. Que aspetos considera menos positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?
16. Quais são as vantagens de uma preparação na escola para a vida ativa, em sociedade?
17. Se pudesse, que mudanças faria na escola, de forma a preparar os alunos para o sucesso na sua vida profissional?
18. Em sua opinião, que formação docente seria necessária para reforçar práticas direcionadas para o desenvolvimento de competências essenciais á formação do estudante do ensino médio e à sua inserção na vida ativa?

APENDICE B - GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AOS ALUNOS

1. Sexo
2. Idade
3. Habilitações escolares: ano que frequenta
4. É a primeira vez que se encontra a frequentar este ano de escolaridade?
5. Repetiu algum ano, ao longo da escolaridade?
6. Considera os conteúdos programáticos de português interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê
7. Considera os conteúdos programáticos de matemática interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê
8. Considera que as aulas de português são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique
9. Considera que as aulas de matemática são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique
10. Quais as atividades práticas aplicadas que, na sua opinião, mais o motivam a aprender? Porquê?
11. A escola tem sala de biblioteca e sala de informática?
 - 11.1 Se sim, já utilizou essas salas? Para quê?
12. Considera que a escola apoia as atividades práticas das disciplinas de português e matemática, fornecendo os espaços e instrumentos necessários à sua concretização?
13. Quais são para si as competências práticas essenciais à sua formação e à sua inserção na vida ativa?
14. Que aspetos considera mais positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?
15. Que aspetos considera menos positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?
16. Na sua opinião, quais as disciplinas que mais trabalham as competências práticas?
17. Quais são as vantagens de uma preparação na escola para a vida ativa?
18. Se pudesse, que mudanças faria na escola, para ter uma melhor preparação para a sua profissão?

APENDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS PROFESSORES

ENTREVISTA P1

1. Sexo -feminino

2. Idade -36 anos

3. Habilitações académicas

R - Graduada em Matemática pela Uneb, pós – graduada em docência superior, especializada pelo Gestar em matemática

4. Habilitações profissionais

R - Trabalho exclusivamente na educação

5. Anos que leciona

R - Há 14 anos

6. Disciplina que leciona

R - A disciplina que eu leciono é Matemática. Tenho formação em Matemática. Também sou professora da rede municipal de ensino.

7. Há quantos anos leciona nesta escola?

R - Há 4 anos

8. Considera os conteúdos programáticos da disciplina que leciona interessantes e adequados à preparação para a vida ativa dos estudantes? Porquê ?

R - Acredito que sim. São conteúdos que se usa no dia dia e no caso da matemática ela ajuda ao aluno ter um raciocínio mais crítico e mais rápido e com situações que eles vão se deparar no dia a dia. Hoje em dia já se trabalha mais as situações que se depara né? Não é igual antigamente.

9.Considera que as suas aulas são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique a opção pelo tipo de aula.

R - São teóricas e praticas? Eu costumo sempre trazer a realidade pra sala de aula, na parte teorica e tambem na aplicação em exercícios, mas geralmente eu procuro fazer exercícios que relacionem a realidade como atividade.

10.Quais as atividades práticas que mais aplica nas suas aulas ?

R - Mais praticas como construções, por exemplo trabalhar com figuras geométricas, trabalho com construções dessas figuras, plantas de casas. Eu vou citar por exemplo a

estatística eles próprios fazem as pesquisas deles, montam os gráficos, as tabelas de frequência.

11. A escola tem sala de biblioteca e sala de informática?

R - Sim, tem.

11.1. Se sim, já utilizou essas salas? Para quê?

R - Não. Nunca utilizei porque nunca senti necessidade de o fazer.

12. Considera que a escola apoia as atividades práticas, fornecendo os espaços e instrumentos necessários à sua concretização?

R - Sim, apoia.

13. Quais são para si as competências práticas essenciais à formação do estudante do ensino médio e à sua inserção na vida ativa?

R - Bom eu acho que o aluno precisa saber se expressar, porque ele vai entrar no mundo do trabalho, ele precisa ter iniciativas e ele desenvolve isso quando ele se torna um aluno bem responsável, que cumpre com suas obrigações... Também a questão do sujeito humano, de uma forma como um todo, um aluno que respeite o outro, um aluno que saiba o seu papel importante na sociedade, um aluno solidário, ser um aluno que tenha uma consciência ambiental, que tenha um raciocínio crítico e que ele possa diante das situações do dia a dia ele possa saber o que resolver ali naquele momento.

14. Que aspetos considera mais positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

R - Eu acredito que a questão dele ser um sujeito ativo na sociedade, não aquele sujeito passivo que não tem iniciativa, isso eu considero fundamental.

15. Que aspetos considera menos positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

R - Eu acho que tem coisas que hoje em dia que o professor ele às vezes insere na sala de aula conteúdos que os alunos não devem utilizar, eu acho que isso contribui pouco. Na minha área, por exemplo, vou dar um exemplo de matriz. Eu sou uma professora que não trabalho mais com matriz, porque o aluno não vai utilizar matriz na vida dele, a menos que ele vá para uma faculdade específica, pra utilizar isto e aí ele aprende lá, não acho necessário ele aprender no ensino médio.

16. Quais são as vantagens de uma preparação na escola para a vida ativa, em sociedade?

R - Muitas vantagens, porque hoje em dia o mercado de trabalho é carente de pessoas capacitadas pra isto. Acho que a escola ajuda.

17. Se pudesse, que mudanças faria na escola, de forma a preparar os alunos para o sucesso na sua vida profissional?

R - Eu acho que mudaria para o estilo norte americano, trabalhar mais depois do ensino fundamental as áreas específicas, porque o menino vai se desenvolver numa área e se for fazer uma faculdade de engenharia por exemplo, ele perdeu muito tempo da vida dele estudando coisas que ele não vai utilizar, coisas que o fundamental já fundamentou ele e aí ele chega na universidade e aí o professor tem que voltar muitas coisas que ele não está preparado pra lá. Porque quando chega na faculdade, estuda só coisas específicas e o que ele deve saber ele não sabe porque aqui ele não focou no que precisava. No sistema americano trabalha nas áreas específicas, se o aluno vai pra área de medicina ou de saúde, o aluno ele vai ser trabalhado pra isso, ele não vai perder muita coisa por exemplo na área de humanas, é claro que ele precisa de um pouco dessa área, mas ele não vai precisar focar com o mesmo peso que ele teria a disciplina de biologia, por exemplo.

18. Em sua opinião, que formação docente seria necessária para reforçar práticas direcionadas para o desenvolvimento de competências essenciais à formação do estudante do ensino médio e à sua inserção na vida ativa?

R - Bom eu acho que seria uma reforma gigante, pois a gente não sabe o que o aluno vai ser, se ele vai sair daqui se vai ser um comerciante, um professor, então eu acho que a escola poderia dispor de ambientes diversos, pra que se trabalhasse isso com o aluno, a prática da ética, bom relacionamento no trabalho, ser um bom profissional, porque isso exige em todos os trabalhos, se você é um professor, se você é um médico, se você é um comerciante. Ser responsável, ser ético, respeitar o outro, fazer um trabalho com bom desempenho e a escola não tem essas áreas. Os professores também não são capacitados pra isso, eu acho que teríamos que ter mais cursos, em relação a trabalhar com projetos e nós não temos formação pra isso e o aluno quando trabalha com projetos ele tem uma visão maior de mundo mas do que você está na sala de aula ali, na aula teórica e na prática, então eu acho que essa formação do professor pra trabalhar com projeto, trazer mais pessoas formadas em profissão pra dentro da escola pra oficinas diversos pra que o aluno tivesse contato eu acho que seria interessante.

ENTREVISTA P2

1. **Sexo** - Feminino
2. **Idade** - 46 anos
3. **Habilitações acadêmicas** – Letras, pós-graduação em linguística, Gestar, vários outros cursos voltados para o ensino da língua portuguesa.
4. **Habilitações profissionais**- Trabalhei 13 anos no departamento jurídico de uma empresa em São Paulo.
5. **Anos que leciona**- Há 14 anos
6. **Disciplina que leciona** – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
7. **Há quantos anos leciona nesta escola?** – Há 14 anos
8. **Considera os conteúdos programáticos da disciplina que leciona interessantes e adequados à preparação para a vida ativa dos estudantes? Porquê?**

Nunca considerei, acho muito injeçado o negócio, todo ano quando a gente senta pra discutir a programação do ano, os conteúdos eu discordo e as vezes entro até em conflito porque é cômodo ensinar do jeito que está, mas acho injeçado e tole a minha capacidade criativa e a capacidade criativa dos meus alunos, tem tanta coisa que poderia ser feito e eu não posso fazer porque tenho que trabalhar o que está na programação entendeu? Por exemplo, qual seria o meu sonho, o meu sonho seria trabalhar, se os meus alunos tivessem o domínio da gramática e a partir deste domínio se eu pudesse colocar essa gramática no texto, uma gramática viva, queria trabalhar com música, com poemas, trabalhar com projetos, trabalhar com seminários...eu gosto de trabalhar e se eu trabalhasse como eu gosto, eu fico atrasada, não consigo trabalhar todos os conteúdos que o programa cobra de mim, então muitas vezes eu acabo cedendo.

9. **Considera que as suas aulas são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique a opção pelo tipo de aula.**

Minhas aulas são teóricas e práticas, ora muito teóricas, é porque eu tenho que trabalhar não é? Quando está muito teórica, porque eu tenho que passar o rol de movimentos teóricos, a teoria da literatura tenho que dá pra eles, tenho que trabalhar as dez classes gramaticais, então, infelizmente, não sei se infelizmente, mas, eu tenho que passar a teoria pra eles, não posso também desprezar isto, então eu mesclo, eu mesclo, vou dando a teoria e vou inserindo alguma coisa lúdica, eu adoro trabalhar com música, com poema, com textos bacanas, então eu vou tentando mesclar.

10. **Quais as atividades práticas que mais aplica nas suas aulas ?**

A interpretação textual, esta é o que eu mais aplico, eu trabalho em cima da leitura.

11. A escola tem sala de biblioteca e sala de informática?

Ter tem, mas, não tem profissional para trabalhar nessas salas.

11.1. Se sim, já utilizou essas salas? Para quê?

A biblioteca eu utilizo sempre, quando vou começar um movimento, principalmente do romantismo pra frente que são movimentos literários, literatura brasileira, eu levo os alunos a biblioteca e mostro e peço pra lerem

12. Considera que a escola apoia as atividades práticas, fornecendo os espaços e instrumentos necessários à sua concretização?

Considero que sim, na medida do possível sim.

13. Quais são para si as competências práticas essenciais à formação do estudante do ensino médio e à sua inserção na vida ativa?

Olha, eu não sei exatamente o que é uma competência e o que é uma habilidade, mas eu acho que um aluno que termina o ensino médio, ele tem que sair, vou falar sobre a minha área, ele tem que sair do ensino médio, lendo e escrevendo corretamente e principalmente interpretando, juntando esta três habilidades. Essas três habilidades ou competências, eu diria que ele tem que sair do ensino médio autônomo, ele tem que sair com autonomia, você entendeu? Pra se deparar com um concurso, com um vestibular, ou qualquer desafio neste sentido com autonomia, entendeu? Sabendo ler, escrever e interpretar, porque aí ele vai embora, entendeu? Pra mim é isso, por isso todo o meu trabalho está voltado pra leitura.

14. Que aspectos considera mais positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

O que eu percebo que surte mais efeito, são as aulas que fogem do tradicional quando voce foge do tradicional e mexe com a sensibilidade do aluno é positivo demais. Exemplo: Eu trabalhei esta semana com alunos de 1º ano matutino, um texto de Mário de Andrade sobre o primeiro beijo e então eu pedi pra eles lerem o texto sozinho e tentarem interpretar e depois eu li o texto com interpretação teatral e eles amaram e perguntaram sua aula é sempre assim? Porque é muito legal. Depois desenvolvi um trabalho com a música Eduardo e Mônica do Legião Urbana e os alunos amaram, porque? Porque saiu do tradicional e dentro deste trabalho da música eu trabalhei gramática e eles nem perceberam que eu trabalhei gramática, conjunções, então eu acho que tudo que foje do tradicional produz mais efeito. Não sei se respondi a sua pergunta,

-

15. Que aspetos considera menos positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

Exatamente o contrário do que eu disse, é a monotonia, o injeçar. Quando eu tento da uma aula e não consigo sair do tradicional, eu percebo que eles têm sono e aí eu sei que não entrou nada na cabeça. Eu fico buscando caminhos, fico tentando opções e ai eu faço uma aula audiovisual, cheio de imagens e sons, mesmo assim dá sono porque é muito tradicional não é? Na verdade você mudou a forma de passar, mas o conteúdo continua sendo o mesmo e isso não atrai o jovem não gosta disso, o jovem se cansa muito fácil e não assimila, você chega no ano seguinte e pergunta você estudou isso assim, assim, e eu sei que ele estudou comigo, mas ele diz que não.

16. Quais são as vantagens de uma preparação na escola para a vida ativa, em sociedade?

As vantagens são muitas, se a gente conseguisse desenvolver um trabalho mais prático, voltado para a vida, seria maravilhoso para os alunos, porem esse tipo de trabalho só vai acontecer se tiver uma coordenação eficaz, porque embora eu tenha essa vontade que eu te falo e minha mente está realmente voltada para isso, eu luto e não consigo e nado contra a corrente, porque existe um sistema entendeu? E pra mudar precisaríamos de uma coordenação, de encontros, de troca de experiências, de mudanças mesmos, as vantagens são múltiplas mais a possibilidade de mudar é mais difícil.

17. Se pudesse, que mudanças faria na escola, de forma a preparar os alunos para o sucesso na sua vida profissional?

Em primeiro lugar eu trabalharia muito na biblioteca, eu acho que o canal para o crescimento, essa autonomia que eu falo, eu acho que só vem através da leitura da escrita, da reescrita, isso eu falo sobre a língua portuguesa é claro. Por exemplo, essa proposta de trabalhar no modelo integral, a metodologia através de projetos, a coisas que relacionadas a vida pessoal e fora do colégio, isso mexeria com a sensibilidade do aluno.

18. Em sua opinião, que formação docente seria necessária para reforçar práticas direcionadas para o desenvolvimento de competências essenciais á formação do estudante do ensino médio e à sua inserção na vida ativa?

A formação acadêmica seria a mesma, mas após, o professor deveria continuar a fazer cursos, oficinas voltadas para a prática e não é só fazer o curso. Eu fiz o GESTAR (Programa Gestão de Aprendizagem Escolar - oficina de línguas portuguesa) e todas as pessoas, inclusive os mais tradicionais amavam todo mundo amava, porem colocar em

prática é outra coisa. Passamos a ver a língua portuguesa com outro olhar, se pudesse incluir mais sobre práticas na graduação seria ótimo e depois vários cursos sobre práticas, voltados para a vida, porque é muito cômodo ficar no tradicional. Se eu pudesse fazer algo para mudar faria, eu gostaria que os alunos continuassem a ler... eu já fiz coisas loucas, mas o projeto de leitura que fiz o ano passado me encantou. Dentro do processo PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador), compramos junto com o diretor RS12.000,00(doze mil reais). Mas antes passei na sala e perguntei aos alunos o que eles gostavam e foi um sucesso. Fizemos mais de 400 empréstimos e eles leram. Houve muita resistência, mas também estímulos. Fiquei triste por ter acabado este projeto.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DOS ALUNOS

ENTREVISTA A1

1. **Sexo** - Feminino
2. **Idade** – 16 anos
3. **Habilitações escolares:** 3º Ano
4. **É a primeira vez que se encontra a frequentar este ano de escolaridade?**
- Sim
5. **Repetiu algum ano, ao longo da escolaridade?**
- Nunca repeti
6. **Considera os conteúdos programáticos de português interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê**
-Não, às vezes não...
-Pode me falar porque?
-Porque fala de literatura...essas coisas assim eu acho que não precisa para sua vida...eu acho que não precisa...eu acho que precisa de gramática.
7. **Considera os conteúdos programáticos de matemática interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê**
- Sim, porque fala sobre tudo em geral, é a matemática é...
8. **Considera que as aulas de português são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique**
- Mas teórica, porque a gente só escreve, é mais escrever...
9. **Considera que as aulas de matemática são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique**
- Teóricas e práticas, porque ela faz um bocado de coisas, ela faz aquele negócio de arrecadação de alimentos, essas coisas assim e a gente escreve sobre isso.
- Vocês fazem exercícios?
- Sim
10. **Quais as atividades práticas aplicadas que, na sua opinião, mais o motivam a aprender? Porquê?**
-Matemática, porque eu gosto. Acho que as aulas deveriam ser mais práticas.
11. **A escola tem sala de biblioteca e sala de informática?**
- Tem as duas, mas ninguém usa.

11.1 Se sim, já utilizou essas salas? Para quê?

- Já usei a biblioteca pra pegar livro. A sala de informática não.

12. Considera que a escola apoia as atividades práticas das disciplinas de português e matemática, fornecendo os espaços e instrumentos necessários à sua concretização?

- As vezes...às vezes não

13. Quais são para si as competências práticas essenciais à sua formação e à sua inserção na vida ativa?

- Cálculo...e saber falar, é para arranjar um bom para o emprego

14. Que aspetos considera mais positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

- Sei lá...também não sei...matemática.

15. Que aspetos considera menos positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

- Literatura.

16. Na sua opinião, quais as disciplinas que mais trabalham as competências práticas?

- Matemática, Português, LPT, Química, Biologia e Física.

17. Quais são as vantagens de uma preparação na escola para a vida ativa?

- Ter um trabalho bom... ter um trabalho bom, eu vou aprender, coisa e tal, ter um salário bom.

18. Se pudesse, que mudanças faria na escola, para ter uma melhor preparação para a sua profissão?

- Colocaria, deixe eu ver...risos...tipo assim, que os projetos ajudam a gente a aprender interagir mais com as pessoas.

ENTREVISTA A2

1.Sexo - Masculino

2.Idade – 17 anos

3.Habilitações escolares- 3º Ano

4.É a primeira vez que se encontra a frequentar este ano de escolaridade?

- Primeira vez

5.Repetiu algum ano, ao longo da escolaridade?

- Não

6.Considera os conteúdos programáticos de português interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê

- Risos...não. Essas aulas só teóricas assim, acho que não ajudam não...uma aula se torna chata, o professor só escrevendo aquele assunto ali o tempo todo... Ai sim, os conteúdos é bem importante né? Por exemplo para você se portar numa entrevista de emprego, vai te ajudar bastante.

7.Considera os conteúdos programáticos de matemática interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê

- Concerteza a matemática está presente em tudo o que a gente faz.Teve um conteúdo ai, o de logarítimo que eu nunca tinha dado e ai eu tive que procurar na internet pra ver o que é que era isso, porque eu fiz um enem por exemplo, eu fiz um enem, e ai caiu uma questão de logarítimo e eu nem sabia o que que era.

8.Considera que as aulas de português são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique

- Mas teórica. Porque fica só copiando no quadro e falando aquele assunto o tempo todo... fica uma aula bem chata.

9.Considera que as aulas de matemática são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique

- Matemática ela é mais teórica tambem, de vez em quando tem uma aula prática para você desenhar uma fugura, mas é mais teórica...

10.Quais as atividades práticas aplicadas que, na sua opinião, mais o motivam a aprender? Porquê?

- Pior que...mas motivação? Física por exemplo saber a história daqueles grandes cientistas, como eles contribuíram para nossa sociedade hoje, filosofia e sociologia por

exemplo, muita gente fala que é chato, aí se a gente for ver pensamentos de grandes filósofos da época, como contribui para hoje em dia a gente refletir mas sobre a vida.

11.A escola tem sala de biblioteca e sala de informática?

- Tem as duas, mas a biblioteca tá fechada e a sala de informática eu não sei porque nunca usei.

11.1 Se sim, já utilizou essas salas? Para quê?

- Entrei uma vez na biblioteca, mas não tem nenhum livro interessante.

12.Considera que a escola apoia as atividades práticas das disciplinas de português e matemática, fornecendo os espaços e instrumentos necessários à sua concretização?

- Fornecer ela fornece, o auditório por exemplo tá disponível, mas de vez enquanto o professor quer fazer uma aula de campo, mas só que não tem transporte para levar os alunos, mas a escola não pode fornecer o escolar...

13.Quais são para si as competências práticas essenciais á sua formação e à sua inserção na vida ativa?

-A interpretação de textos...porque também provas e vestibulares e o enem exige bastante. Eles não tá nem ligando se você sabe fórmulas de física ou matemática, eles querem saber se você entende o assunto se você entende aquela teoria, eles nem ligam muito pra fórmulas, mas teoria, interpretação.

14. Que aspectos considera mais positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

-Aspectos mais positivos?...Pior que todas matérias, uma completa a outra então depende da profissão que você vai escolher...

15. Que aspectos considera menos positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

- Risos... Eu ia falar educação física... mas é importante cuidar da saúde, então... Educação física é menos falada, desprezam tanto... É que no 3º ano só tem uma aula, tiram uma aula e botam LPT, acho que é redação. É eu acho que ela tem um peso menor...matemática, física e português acho que tem um peso maior.

16. Na sua opinião, quais as disciplinas que mais trabalham as competências práticas?

- Que mais trabalham? Como assim? Com relação a vida essas coisas assim? Que meche bastante com essas coisas assim é sociologia e filosofia.

17. Quais são as vantagens de uma preparação na escola para a vida ativa?

- Porque é importante? As vantagens é que você pode adquirir um conhecimento, ter um emprego melhor depois que, é... depois que se formar...se bem que com essa crise ai, ...risos..., nem quem tá tendo doutorado tá conseguindo.

18. Se pudesse, que mudanças faria na escola, para ter uma melhor preparação para a sua profissão?

- Ter mais aulas práticas...que essas aulas teóricas são importantes, mas se torna algo repetitivo, todos os professores fazendo a mesma coisa...é não passam um filme, de vez enquanto passam um filme, alguma coisa assim...mas aulas práticas né? Física, física seria tão importante você aprender de uma forma mais prática do que estudando bastante essas teorias, você vendo acontecer...ter mais aulas práticas...A educação, eu acho que ela ainda está no século XX aqui, ela não evoluiu, porque continua os mesmos métodos, mas partes teóricas...

ENTREVISTA A3

1. **Sexo** - Masculino
2. **Idade** – 16 anos
3. **Habilitações escolares**- 3º Ano
4. **É a primeira vez que se encontra a frequentar este ano de escolaridade?**
- Primeira vez
5. **Repetiu algum ano, ao longo da escolaridade?**
- Repeti a 4ª série
6. **Considera os conteúdos programáticos de português interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê**
- Sim. Tipo assim, no sentido de...é tipo... no falar, no meu dia a dia mesmo ele vai ajudar muito mais.
7. **Considera os conteúdos programáticos de matemática interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê**
- Sim, tipo...é tem certas profissões que tem que ter certos conhecimentos da matemática, tipo em construção civil, arquiteto mesmo precisa conhecer...
8. **Considera que as aulas de português são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique**
- São teóricas e práticas. Pratica assim... risos...Bom é mais teoria e mais prática assim... corrigindo os deveres, exercícios
9. **Considera que as aulas de matemática são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique**
- Matemática ela é mais teórica. É mais as fórmulas tendo alguns exercícios, mas é mais teórica.
10. **Quais as atividades práticas aplicadas que, na sua opinião, mais o motivam a aprender? Porquê?**
- Química e física tem vários, assim, assuntos interessantes que me motivam.
11. **A escola tem sala de biblioteca e sala de informática?**
- Tem as duas.
11.1 **Se sim, já utilizou essas salas? Para quê?**
- Só uma vez só, para pegar um livro pra ler. Nunca usei a sala de informática.
12. **Considera que a escola apoia as atividades práticas das disciplinas de português e matemática, fornecendo os espaços e instrumentos necessários à sua concretização?**

- Eu acho que sim.

13. Quais são para si as competências práticas essenciais à sua formação e à sua inserção na vida ativa?

- Como assim? (...)Várias coisas. São tipos cálculos assim...muito...muita teoria e as vezes algumas práticas que vão me ensinar para arranjar emprego.

14. Que aspetos considera mais positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

- O saber... sempre coisas novas, aprender além do programa.

15. Que aspetos considera menos positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

- Bom, assim menos não tem.

16. Na sua opinião, quais as disciplinas que mais trabalham as competências práticas?

- Educação física, mas ainda não teve aula, e biologia.

17. Quais são as vantagens de uma preparação na escola para a vida ativa?

- Bom, a vantagem seria de saber para ter uma vida social mais bem-sucedida.

18. Se pudesse, que mudanças faria na escola, para ter uma melhor preparação para a sua profissão?

- Se eu pudesse eu mudaria o modo de pensamento dos dirigentes e governantes, para um modo mais. Para enxergar mais de perto vendo a situação como ela é em si.

ENTREVISTA A4

1. **Sexo** - Masculino
2. **Idade** - 17 anos
3. **Habilitações escolares**- 3º Ano
4. **É a primeira vez que se encontra a frequentar este ano de escolaridade?**
- Primeira vez
5. **Repetiu algum ano, ao longo da escolaridade?**
- Não, nunca repeti
6. **Considera os conteúdos programáticos de português interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê**
- Essenciais, porque o Português é uma matéria básica para a pessoa em si, ela não pode chegar lá na frente sem ter os conhecimentos básicos e conhecimentos aprofundados de ortografia escrita e etc. Tudo é essencial no português.
7. **Considera os conteúdos programáticos de matemática interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê**
- Ô !... essenciais, o básico é essencial, porém, essa matemática mais avançada não se usa muito na vida, alguns cursos e etc. No decorrer da vida ela não é muito utilizada, porém é essencial pro aluno aprender, a pessoa ter o conhecimento, caso ocorra alguma ocasião que ela necessite o conhecimento é necessário.
8. **Considera que as aulas de português são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique**
- São mais teóricas e práticas, porque a professora, ela ensina, ela aplica, ela pergunta, ela faz com que os alunos participem.
9. **Considera que as aulas de matemática são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique**
- Ambas também, do mesmo jeito ela aplica atividades, faz com que os alunos respondas as perguntas, resolvam no quadro, são ambas.
10. **Quais as atividades práticas aplicadas que, na sua opinião, mais o motivam a aprender? Porquê?**
- O que mais me estimula a aprender nas aulas é o desafio. Eu me desafio todos os dias, todos os dias eu quero aprender mais, e tudo aquilo que eu vejo, isso mais em matemática, é o conhecimento, eu sou muito curioso, tudo que eu aprendo eu quero

aprender mais e por que aquilo acontece, matemática tem muito isso, aquilo acontece e acontece por causa de algo, e tem toda a solução para você chegar lá, tem todo um cálculo, eu acho interessante. A lista de exercício me motiva porque são várias questões, a professora passa a unidade, vamos supor, passando o assunto, a lista é mixta, e no decorrer da lista você vai sentir mais dificuldade e isso requer mais esforço e você presta mais atenção.

11. A escola tem sala de biblioteca e sala de informática?

- Tem as duas. Não, a biblioteca aliás, foi retirada para fazer uma sala. Tinha, mas já não tem mais.

11.1 Se sim, já utilizou essas salas? Para quê?

- Não. Só foi utilizado uma vez. Não, na verdade a professora de LPT pediu para que cada aluno lê-se um livro e fizesse uma citação e sugeri que todos fossem a biblioteca pegar um livro, o que achasse interessante pra ler.

12. Considera que a escola apoia as atividades práticas das disciplinas de português e matemática, fornecendo os espaços e instrumentos necessários à sua concretização?

- Nem todas as vezes. É... muitas vezes os materiais usados estão em falta por causa da situação da escola, só que são poucas vezes que isso acontece, a maioria das vezes sim, a escola fornece o que é necessário.

13. Quais são para si as competências práticas essenciais à sua formação e à sua inserção na vida ativa?

- Bom é...pra você não se tornar um analfabeto “entre aspas”, analfabeto que não sabe ler e escrever, mas na minha opinião pra você não ser considerado totalmente um analfabeto, você precisa saber o básico de tudo; a fala – como você pronunciar as coisas –, escrever, resolver alguma questão matemática. Isso é necessário e essencial na sua vida toda, sobretudo no seu emprego.

14. Que aspectos considera mais positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

- Que você leve isso para sua vida. Muitas pessoas que estudam, que não leva a sério os seus estudos, eles só fazem para passar de ano, entre aspas, mais isso você leva para sua vida, o lado positivo é o que você aprende aqui, você vai usar depois, não é só aqui, o lado positivo é que você leve para sua vida toda.

15. Que aspectos considera menos positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

-Eu acredito que não tenha, nunca é ruim aprender, você sempre aprendendo, sempre tem um lado bom. O lado ruim... seria... acho que não tem um lado ruim.

16. Na sua opinião, quais as disciplinas que mais trabalham as competências práticas?

- As de exatas. As de exatas todas exigem muito. De humanas, sociologia, filosofia e história.

17. Quais são as vantagens de uma preparação na escola para a vida ativa?

- O mercado de trabalho. Se você tiver um ensino avançado, um doutorado, um mestrado, um mestrado e um doutorado, você ...o mercado de trabalho se abre para você de uma forma inimaginável para você, você consegue alcançar mais coisas com mais facilidade.

18. Se pudesse, que mudanças faria na escola, para ter uma melhor preparação para a sua profissão?

-Antigamente eu estudava em escola particular. Tinha um professor de matemática que ele vivia falando para a gente para estudar. Dizia: “eu dou aula em escola pública e eu sei como é...Façam o concurso do IFBA.” E eu por que não paguei o boleto, terminei não fazendo. Quando eu cheguei aqui eu pensei: ah! é um colégio modelo, o ensino daqui não deve ser tão ruim assim como todos falam. Quando cheguei aqui, eu tinha no primeiro mês que eu fiquei, eu mau, mau, tinha 3 aulas por dia, sempre faltava professor, isso quando tinha aula, é...meses depois começou a ter muita greve por falta de pagamento de funcionários...é o que deveria ser mudado aqui na escola, é...em modo de estrutura ela é bem estruturada, acredito que em Porto Seguro é a escola mais bem estruturada, porém não é só a estrutura, internamente, acredito que tem alguns professores que não, não dão o sangue e a alma pra poder ensinar os alunos...é outra coisa que, quando o professor vai dar aula ele meio que empaca, fica sempre naquela, sempre naquela de tirar a dúvida do aluno e isso meio que atrasa, isso não é um lado ruim, é um lado bom de tirar...de o professor ajudar o aluno, é...porém fica esse negócio efetivo e...acaba não saindo do lugar, o professor não pode dar um assunto mais avançado. Ano passado eu perguntei ao professor de matemática: Ô professora porque você não dá um assunto mais avançado? Ela disse: aqui, não sei se você sabe, aqui na escola até no terceiro ano tem alunos que não dominam as quatro operações. Aí eu fiquei pensando, isso é um absurdo, uma pessoa no ensino médio e não saber isso, prejudica os outros por causa disso. É complicado, tinha que mudar tudo, o jeito como os professores dão a aula, o pagamento dos funcionários. Fica um negócio meio massante, o professor repete aquele negócio, mas não de uma forma mais explicativa, o

aluno fica só olhando, conversando, e o professor não prende a atenção do aluno, ele fica olhando ou conversando e o professor não prende a atenção dele, não se esforça. Eu acredito que o professor pensa: Ah! Eu to ganhando meu salário, se ele prestar a atenção a aula, é o que importa, se ele absorver ou não é problema dele. Eu acredito que não com todos, mas alguns...e isso deveria mudar, o professor teria que dar a alma dele que nem na escola que eu estudava, o professor explicava até o aluno aprender e não deixava passar nada, uma dúvida sequer ele volta todo assunto para explicar e isso deveria ser essencial para todos os professores, todos os professores deveriam fazer isso.

ENTREVISTA A5

1. **Sexo** - Feminino
2. **Idade** - 17 anos
3. **Habilitações escolares**- 3º Ano. Mas possuo um curso de Informática Essencial
4. **É a primeira vez que se encontra a frequentar este ano de escolaridade?**
- Sim, é a primeira vez
5. **Repetiu algum ano, ao longo da escolaridade?**
- Repeti a terceira série e pulei a segunda série porque tinha nível adiantado.
6. **Considera os conteúdos programáticos de português interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê**
- Acho que sim. Bom é...porque o Português a nossa língua ela é, assim, bastante diversificado e tem palavras que tem um significado... que até a própria pessoa ela fica com duvida né? E também tem alguns termos que a pessoa não sabe o significado, então tem alguns termos como classificação, a pessoa não sabe.
7. **Considera os conteúdos programáticos de matemática interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê**
- Sim. Claro que no caso que...no ano que eu estou né? Até pra preparatório de vestibular né? Assim como o português também, os professores vêm tentando adaptar né? As nossas matérias ao conteúdo do vestibular.
8. **Considera que as aulas de português são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique**
- As duas, teóricas e práticas. Bom a professora dá o conteúdo, mas também exercita a fala né? Ela sempre tá repetindo com a gente né? As palavras, até mesmo se tiver algum acento, ela vem corrigindo né? Talvez a gente fale errado.
9. **Considera que as aulas de matemática são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique**
- Acho mais teórica, muita coisa escrita né? Mesmo que a professora fale, mais a matemática você tem que desenvolver, ela passa o exercício de vez enquanto ela passa assuntos.
10. **Quais as atividades práticas aplicadas que, na sua opinião, mais o motivam a aprender? Porquê?**

- Acho que tem a ver com as matérias que mais me interessam, né? O que me chama mais atenção é o que tem mais a ver comigo. Eu gosto muito de português e de biologia né? Então eu acho que por eu gostar mais destas matérias elas me chamam mais atenção e eu consigo aprender melhor. Eu acho que o que mais motiva são as atividades dadas em sala de aula em que o professor está disponível para ajudar.

11. A escola tem sala de biblioteca e sala de informática?

- Tem as duas, mas biblioteca está inativa. No primeiro ano bom, eu pagava livros emprestados e ficava uma semana com o livro e se você quisesse podia renovar.

11.1 Se sim, já utilizou essas salas? Para quê?

- Sim. Como disse eu pegava livros emprestados e você poderia renovar e continuar lendo. Fazia isso no primeiro ano. Depois desativou.

12. Considera que a escola apoia as atividades práticas das disciplinas de português e matemática, fornecendo os espaços e instrumentos necessários à sua concretização?

- Sim, com certeza eles deixam disponíveis.

13. Quais são para si as competências práticas essenciais à sua formação e à sua inserção na vida ativa?

- Não entendi... (estímulo do entrevistador). São várias, é claro que nem todas a gente vai poder usar né? Talvez de acordo com as coisas né? A gente não vai usar todas..., mas emprego, alguma coisa do tipo a gente vai precisar falar corretamente, fazer contas...também tem a ver com caráter...princípios...

14. Que aspectos considera mais positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

- Conhecimentos que a gente leva da escola a gente pode levar né? e isso ajudar a gente lá fora e também a forma né de como a gente se comporta né, não só dentro da escola né, mas lá fora.

15. Que aspectos considera menos positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

- Nenhum.

16. Na sua opinião, quais as disciplinas que mais trabalham as competências práticas?

- Bom, no momento está sendo português, matemática, biologia e história, além de geografia também...são as matérias que vêm trazendo até assuntos dentro da matéria né, que pode ajudar muito a gente lá fora.

17. Quais são as vantagens de uma preparação na escola para a vida ativa?

- Eu vejo muitas vantagens porque eu tenho até exemplo dentro da família né, de pessoas que não tiveram estudos e não conseguem nenhum trabalho, nenhum tipo né...até acaba levando a pessoa pra uma vida que não é boa né...vícios...porque hoje quanto mais a pessoa ter uma preparação, terminar o ensino médio, mas continuar estudando, isso vai aumentar o conhecimento dela né...hoje em dia quanto mais a pessoa tiver ali no currículo né...é... mais ela vai poder se dar bem lá fora, mas também a vida no cotidiano, porque até também preconceitos né, tem pessoas que tem...

18. Se pudesse, que mudanças faria na escola, para ter uma melhor preparação para a sua profissão?

- Eu no caso, da escola hoje em dia, eu daria mais recursos a escola para que ela pudesse fazer outras coisas, se expandir. A escola está carente de algumas coisas né, hoje os alunos não querem só sentar na cadeira e estudar eles querem fazer coisas diferentes. Bom a gente tem o datashow legal, vídeos, que tem a ver com assuntos, talvez os alunos aprendem mais do que a professora falando ali. Não vai ter só os recursos visuais, os alunos podem lembrar da ilustração. Por exemplo, agora no momento temos projetos... fazer coisas diferentes...poderia ter mais projetos não só para o aluno ganhar pontos, mas para estar expandindo isso e até quando sair continuar estes projetos (falo sobre os projetos estruturantes). Acho que o que a escola mais precisa são os recursos, alunos e professores.

ENTREVISTA A6

1. **Sexo** - Masculino
2. **Idade** – 17 anos
3. **Habilitações escolares.** 3º Ano. Mas tenho um curso de Informática Essencial
4. **É a primeira vez que se encontra a frequentar este ano de escolaridade?**
- Não
5. **Repetiu algum ano, ao longo da escolaridade?**
- Sim. O 3º Ano do Ensino Médio
6. **Considera os conteúdos programáticos de português interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê**
- Os assuntos mais ou menos, nem todos os que eu já vi considero importantes
7. **Considera os conteúdos programáticos de matemática interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê**
- Sim. Porque algumas fórmulas usadas, cálculos usados, tipo agora mesmo vamos dar alguma coisa sobre criar uma planta de uma casa, tipo assim agente poder fazer usando os cálculos do que ela, a professora passou...
8. **Considera que as aulas de português são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique**
- Os dois. Rapaz envolvendo todos os alunos, assim quando ela vai fazer uma pergunta ela pergunta a todos os alunos.
9. **Considera que as aulas de matemática são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique**
- No momento ta tendo mais teoria, mas é normal também.
10. **Quais as atividades práticas aplicadas que, na sua opinião, mais o motivam a aprender? Porquê?**
- O que eu mais gosto é de biologia. Algumas coisas são práticas, só algumas coisas. Não tem assim muita atividade prática não.
11. **A escola tem sala de biblioteca e sala de informática?**
- Tem, mas não estão sendo abertas.
11.1 **Se sim, já utilizou essas salas? Para quê?**
- Já fui na biblioteca, mas não neste ano. Fui pegar um livro.

12. Considera que a escola apoia as atividades práticas das disciplinas de português e matemática, fornecendo os espaços e instrumentos necessários à sua concretização?

- Não. Há coisas que poderia ter e não tem e outras que tem e não se usa. Os livros da biblioteca, a biblioteca nem é aberta. Também a biblioteca não tem bons livros.

13. Quais são para si as competências práticas essenciais à sua formação e à sua inserção na vida ativa?

- Não sei falar sobre isso.

14. Que aspetos considera mais positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

- Eu me dou bem em algumas matérias e tem amizade com alguns colegas. Isso que é importante.

15. Que aspetos considera menos positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

- Não sei responder.

16. Na sua opinião, quais as disciplinas que mais trabalham as competências práticas?

- Biologia e educação física, apesar de eu não ter tido nenhuma aula de educação física este ano porque a professora tá machucada.

17. Quais são as vantagens de uma preparação na escola para a vida ativa?

- Muitas vezes o aluno vem aqui por obrigação, porque é um diploma e tal, para poder...tá de boa tá. Mas...preparação é muito pouco...daquele jeito que a escola pública prepara mesmo...

18. Se pudesse, que mudanças faria na escola, para ter uma melhor preparação para a sua profissão?

- Não. Eu assim... só se eu fosse parar para pensar, mas assim não.

ENTREVISTA A7

1. **Sexo** - Feminino
2. **Idade** – 18 anos
3. **Habilitações escolares**- 3º Ano
4. **É a primeira vez que se encontra a frequentar este ano de escolaridade?** - Não
5. **Repetiu algum ano, ao longo da escolaridade?** - 8ª série
6. **Considera os conteúdos programáticos de português interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê**
-Sim. Porque o Portugues nos ensina algo para o nosso futuro. Seja lá de qualque profissão, a menor profissão que existe você vai precisar de portugues, da sua leitura
7. **Considera os conteúdos programáticos de matemática interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê**
- Todos são interessantes, alguns eu acho que vai depender da profissão que você vai seguir. Dependendo da profissão alguns assuntos não vão ser utilizados.
8. **Considera que as aulas de português são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique**
- São teóricas e práticas. Na prática a gente desenvolve exercícios e na teórica o que o professor está explicando.
9. **Considera que as aulas de matemática são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique**
- São teóricas e práticas.
10. **Quais as atividades práticas aplicadas que, na sua opinião, mais o motivam a aprender? Porquê?**
- Eu gosto muito da matéria de física. As atividades de física me despertam a fazer as outras matérias, pois quando pego o exercício de física me lembro que tenho que fazer os outros.
11. **A escola tem sala de biblioteca e sala de informática?**
- Tem as duas. Da sala de informática não sei, mais a biblioteca não está funcionando.

11.1 Se sim, já utilizou essas salas? Para quê?

- Sim, já pequei livros para ler. Livros que eu queria ler. Mas isso foi no ano passado.

12. Considera que a escola apoia as atividades práticas das disciplinas de português e matemática, fornecendo os espaços e instrumentos necessários à sua concretização?

- Eu acho que não. Não me lembro de a escola fazer muitas atividades de português e matemática, mas não acho que seja motivador os projetos existentes, como as olimpíadas de matemática.

13. Quais são para si as competências práticas essenciais à sua formação e à sua inserção na vida ativa?

- Eu acho que a leitura e a escrita é algo que a gente precisa de verdade para se comunicar, pois sem ler e escrever fica difícil aprender a se comunicar de maneira adequada. Quando você fala com alguém de nível mais elevado você tem que ter um diálogo mais formal e quando você fala com uma pessoa de nível inferior você precisa falar de maneira informal, então você precisa saber.

14. Que aspetos considera mais positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

- A qualidade do ensino daqui eu acho muito boa. Tem um ou dois professores mais não vem ao caso.

15. Que aspetos considera menos positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

- A escola no momento está passando por um momento negativo em relação à limpeza. A gente faz a nossa parte não sujando, mas sempre tem um ou outro que suja e isso se torna negativo e acaba prejudicando.

16. Na sua opinião, quais as disciplinas que mais trabalham as competências práticas?

- Física, LPT e Português.

17. Quais são as vantagens de uma preparação na escola para a vida ativa?

- Eu acho que o que mais de vantagens temos é participar de projetos que outras escolas não têm. Exemplo: a horta da escola e outros aparelhos como auditório, quadra de esporte.

18. Se pudesse, que mudanças faria na escola, para ter uma melhor preparação para a sua profissão?

- Eu daria mais oportunidade das pessoas estudar, porque geralmente no sábado os alunos fazem trabalho da escola e a escola poderia estar aberta para os alunos usar os computadores e outros equipamentos, pois senão a gente tem que tirar do nosso bolso pra pagar. A gente poderia ter uma sala pra dança, outra pra teatro, porque é ruim utilizar a própria sala de aula pra fazer estas coisas.

ENTREVISTA A8

1. **Sexo** - Feminino
2. **Idade** – 18 anos
3. **Habilitações escolares**- 3º Ano
4. **É a primeira vez que se encontra a frequentar este ano de escolaridade?**
- Primeira vez
5. **Repetiu algum ano, ao longo da escolaridade?**
- Repeti a terceira série
6. **Considera os conteúdos programáticos de português interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê**
- Acho que sim. Na prova do ENEM. Também no dia, dia. Teve um exemplo que a professora falou sobre como a gente falar corretamente.
7. **Considera os conteúdos programáticos de matemática interessantes e adequados à preparação para a vida ativa? Porquê**
- Mais ou menos, risos... é muito difícil a matemática e eu não entendo muito, é muito complicado. Mas precisamos bastante.
8. **Considera que as aulas de português são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique**
- São as duas teóricas e práticas. Ela passa para a gente fazer no livro.
9. **Considera que as aulas de matemática são mais teóricas, mais práticas ou são teóricas e práticas? Justifique**
- São mais práticas. A lista que ela passa.
10. **Quais as atividades práticas aplicadas que, na sua opinião, mais o motivam a aprender? Porquê?**
- Hã? A mais é biologia. Exercícios.
11. **A escola tem sala de biblioteca e sala de informática?**
- Tem as duas.
 - 11.1 **Se sim, já utilizou essas salas? Para quê?**
- Sim. A biblioteca. A gente utilizou um livro e depois fez atividades em sala de aula.
12. **Considera que a escola apoia as atividades práticas das disciplinas de português e matemática, fornecendo os espaços e instrumentos necessários à sua concretização?**

- Sim.

13. Quais são para si as competências práticas essenciais à sua formação e à sua inserção na vida ativa?

- Não sei...o cálculo.

14. Que aspetos considera mais positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

- Como assim? Não entendi. (...) Sobre algas, plantas de biologia.

15. Que aspetos considera menos positivos no ensino e aprendizagem de competências práticas?

- Inglês.

16. Na sua opinião, quais as disciplinas que mais trabalham as competências práticas?

- Português e Matemática.

17. Quais são as vantagens de uma preparação na escola para a vida ativa?

- Sair daqui sabendo de alguma coisa porque o mundo tá difícil.

18. Se pudesse, que mudanças faria na escola, para ter uma melhor preparação para a sua profissão?

- Educação. Mudava tudo, tudo que está precisando ai...a sala de aula...ter mais...ai meu Deus...os professores ter mais paciência com os alunos...