



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RENATA ROVARIS DIORIO

**O SIGNIFICADO DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR NO
COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA EM DIREÇÃO À
INTERDISCIPLINARIDADE E À VISÃO DE COMPETÊNCIA**

FORTALEZA

2014

RENATA ROVARIS DIORIO

**O SIGNIFICADO DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR NO
COLEGIO MILITAR DE FORTALEZA EM DIREÇÃO À
INTERDISCIPLINARIDADE E À VISÃO DE COMPETÊNCIA**

Trabalho submetido à Coordenação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Currículo

Orientação:

Professora Dr^a. Ana Maria Iorio Dias.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

D625s

Diorio, Renata Rovaris.

O significado da implementação da reforma curricular no Colégio Militar de Fortaleza em direção à interdisciplinaridade e à visão de competência / Renata Rovaris Diorio. – 2014.

192 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

Área de Concentração: Currículo.

Orientação: Ana Maria Iorio Dias.

1. Currículos – Planejamento – Fortaleza . 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Fortaleza . 3. Educação baseada na competência – Fortaleza. 4. Didática – Fortaleza.

I. Título.

CDD 375.001098131

RENATA ROVARIS DIORIO

O SIGNIFICADO DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR NO COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA EM DIREÇÃO À INTERDISCIPLINARIDADE E À VISÃO DE COMPETÊNCIA

Trabalho submetido à Coordenação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Iorio Dias (Presidente)

Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^o. Dr. Jacques Therrien

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^o. Dr. Alcides Gussi

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Meirecele Calíope Leitinho

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Aos meus filhos, Victor e Nathália.

Ao meu marido, Benhur.

E ao meu pai, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos: Victor, por sua vontade de vencer suas limitações, superando-as sempre e Nathália, ex-aluna do Colégio Militar de Fortaleza (CMF) e do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), por participarem das minhas contradições, dos meus conflitos, mas sempre iluminando esse percurso.

Aos meus pais, que sempre estiveram presentes, torcendo pelo meu sucesso, e aos demais familiares queridos, por compreenderem minha ausência nos momentos de reclusão e solidão.

Ao meu marido, Benhur, pela cumplicidade, compreensão e companheirismo, durante os momentos mais difíceis dessa jornada.

À professora Dr^a Ana Maria Iório Dias, por animar-me sempre com suas palavras inesquecíveis: “não esmoreças, siga adiante”.

À professora Dr^a Silvia Elisabeth Moraes, por suas orientações e recomendações.

Ao professor Dr Jacques Therrien por sua atenção, estima e preciosas sugestões.

Ao professor Dr Alcides Gussi, por suas elucidações e esclarecimentos.

À professora Dr^a Meirecele Calíope Leitinho, pela amizade e por seus apontamentos que enriqueceram as análises deste estudo.

À professora Maria da Glória Soares Barbosa Lima que aceitou o convite de participar da banca deste estudo, contribuindo com outro olhar ao trabalho.

À CAPES, pelo incentivo financeiro dado à pesquisa, que me possibilitou acompanhar, registrar e analisar o contexto da reforma curricular do Colégio Militar de Fortaleza inserido no SCMB.

Aos alunos, monitores, professores queridos, colegas de trabalho e demais participantes desta pesquisa, que estiveram presentes com seus ecos, suas lacunas, seus silêncios e demais indagações, o meu sincero muito obrigada!

“[...] A Educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (FREIRE, 1997, p.29).

“A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos não pode ser desprezada. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos (...). A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças” [...] (FREIRE, 1997, p 46-47).

RESUMO

A reconstrução do currículo do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) faz parte de um projeto maior do Exército Brasileiro que visa à modernização do seu sistema, num contexto inserido por demandas deste milênio, com a adoção do Ensino por Competências. Essa abordagem pressupõe um enfoque que privilegia outras metodologias e práticas. A pesquisa apresentada nesta tese foi motivada pela seguinte indagação: como está sendo implementado, pelos docentes, o processo de reforma curricular do Colégio Militar de Fortaleza, inserido no contexto da reforma do SCMB? Para tal desafio, o objetivo geral deste estudo é: analisar o processo de implementação curricular do CMF inserido na reforma que atinge todas as unidades do SCMB, à luz das seguintes categorias: Currículo, Interdisciplinaridade e Ensino por Competências. A esses objetivos seguem-se outros, mais específicos, tais como: descrever o processo de mobilização do CMF para reformar seu currículo e o que o motivou para tal empreitada; contextualizar a reforma curricular do CMF nos documentos curriculares oficiais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assim como nos documentos oficiais do SCMB sobre as categorias Currículo, Interdisciplinaridade e Ensino por Competências; analisar os significados dados às categorias elencadas pelos sujeitos participantes dessa pesquisa; caracterizar a trajetória de docentes no processo de implementação curricular, com base no exemplo do ensino de língua inglesa, língua estrangeira moderna (LEM). Os dados foram coletados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados demonstram que estamos em um processo de transição migrando de um currículo focado por objetivos para outro, com abordagem em competências. Além disso, pode-se constatar que o ensino de língua inglesa constitui um dos exemplos de cenário interdisciplinar e multicultural, entretanto outras práticas se fazem presentes nesse cenário de reforma curricular, demonstrando que as concepções dos processos de ensino e de aprendizagem também estão se transformando. Os docentes já perfazem outro caminho, um novo retrato se instaura, à medida que a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e o multiculturalismo já marcam presença no currículo em ação. Com relação à religação dos saberes, a interação e a integração das áreas do conhecimento, estamos no rumo certo, mas ainda há muito por fazer.

Palavras-chave: Currículo. Interdisciplinaridade. Ensino por Competências.

ABSTRACT

The reconstruction of the curriculum of the Brazilian Military School System (SCMB) is a part of a huge Project that the Brazilian Army has chosen towards the modernization of its system, in a new context that it involves other demands from this millennium with the adoption of the pedagogical model of teaching by means of competences. This approach emphasizes other methodologies and practices. This research has been motivated by the following questioning: how is the process of curricular changes at CMF which belongs to the SCMB happening? The main objective for this study is to analyze this process by the following categories: Curriculum, Interdisciplinarity and the pedagogical model of teaching by means of Competences. Other aims are added to them, such as: to describe the process of reconstruction of the curriculum at CMF, analyzing the official documents from the curriculum, the DCNEM, the PCN and also the SCMB specific documents, among others, focusing on the following categories: curriculum, interdisciplinarity and the pedagogical model of teaching by means of competences; to analyze the given meanings of the target categories by the participants of this research; to characterize the teacher's way in this path of the curriculum reform based on the English Language Teaching (LEM) example. The methodological tool used for this research was the Content Analysis Technique. The collected data has showed us that we are in the process of migration towards the new concepts of teaching and learning processes. Moreover, they have also showed us that the way of teaching and learning English is an example of interdisciplinarity and multicultural scenario, therefore other practices have already taken place at CMF and they have showed us that the teachers' concepts have been changed. The teachers have already found other ways to teach, so a new portrait has been built up with the interdisciplinarity, the contextualization of the contents and the multiculturalism ingredients. However, the relink of the different areas of the knowledge, the interaction and the integration of these fields have been done, there is still much work to do on this way.

Keywords: Curriculum. Interdisciplinarity. Pedagogical Model of Teaching by means of Competences.

RÉSUMÉ

La reconstruction du programme d'études du Système Lycée Militaire du Brésil (SCMB) fait partie d'un projet plus grand de l'armée brésilienne qui vise à la modernisation de son système , dans un contexte qu'il implique d'autres exigences de ce millénaire, avec l'adoption de l'enseignement par compétences . Cette approche met l'accent sur d'autres méthodologies et pratiques . La recherche présentée dans cette thèse a été motivée par la question suivante : comment le processus de réforme du programme d'études du Lycée Militaire de Fortaleza (CMF), placé dans le contexte de la réforme du SCMB est mis en œuvre par les enseignants? Pour un tel défi, l'objectif général de cette étude est : d'analyser le processus de mise en œuvre du programme d'études du CMF inséré dans la réforme qui touche toutes les unités du SCMB, à la lumière des catégories suivantes : programme d'études, interdisciplinarité, enseignement par compétences. À ces objectifs suivent d'autres, plus spécifiques, tels que : décrire le processus de mobilisation du CMF pour réformer son programme d'études et ce qui l'a motivé à une telle entreprise; contextualiser la réforme du programme d'études du CMF dans les documents officiels du programme d'études, dans les lignes directrices des programmes d'études au lycée, les paramètres des programmes d'études nationaux (PCN) et dans la matrice ENEM, ainsi que les documents officiels de SCMB sur les catégories programme d'études, interdisciplinarité et enseignement par compétences ; analyser les sens donnés aux catégories mentionnées par les participants de cette recherche ; caractériser la trajectoire d'enseignants dans le processus de mise en œuvre du programme d'études, basé sur l'exemple de l'enseignement de langue étrangère moderne (LEM). Les données ont été recueillies et analysées au moyen de la technique d'analyse de contenu. Les résultats démontrent que nous sommes dans un processus de transition de la migration d'un programme centré sur des objectifs à un autre , l'enseignement par compétences . En outre, nous pouvons voir que l'enseignement de la langue anglaise est l'un des exemples de la scène interdisciplinaire et multiculturelle, cependant d'autres pratiques sont présentes dans le cadre de la réforme du programme d'études, ce qui démontre que les conceptions des processus d'enseignement et d'apprentissage se transforment également. Les enseignants font déjà un autre trajet, une nouvelle situation s'établit tandis que l'interdisciplinarité, la contextualisation des contenus et le multiculturalisme sont déjà présents dans le programme d'études en action. En ce qui concerne le lien entre les connaissances, l'interaction et l'intégration des domaines de connaissance, nous sommes sur la bonne voie, mais il reste encore beaucoup à faire.

Mots-clés : Programme d'études . Interdisciplinarité . Enseignement par compétences.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Quantidade de sujeitos participantes e suas Áreas de conhecimento | 100 |
| Quadro 2 - Faixa etária | 101 |
| Quadro 3 - Tempo que os docentes civis trabalham no Colégio Militar de Fortaleza. .. | 101 |
| Quadro 4 - Tempo que os docentes militares trabalham no Colégio Militar de Fortaleza..... | 101 |
| Quadro 5 - Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa por titulação | 102 |
| Quadro 6 - Entrevista semidiretiva..... | 119 |
| Quadro 7 - Contextualização dos Conteúdos\Química | 120 |
| Quadro 8 - Contextualização dos Conteúdos\Física | 121 |
| Quadro 9 - Interdisciplinaridade\Física | 122 |
| Quadro 10 - Interdisciplinaridade\Geografia | 122 |
| Quadro 11 - Interdisciplinaridade\Língua Portuguesa..... | 123 |
| Quadro 12 - Interdisciplinaridade\ Língua Portuguesa | 124 |
| Quadro 13 – Interdisciplinaridade \Filosofia..... | 125 |
| Quadro 14 – Contextualização dos conteúdos\ Filosofia..... | 126 |
| Quadro 15 – Contextualização dos conteúdos \História | 127 |
| Quadro 16 – Interdisciplinaridade\ História | 128 |
| Quadro 17 – Interdisciplinaridade\Sociologia | 129 |
| Quadro 18 – Interdisciplinaridade\Sociologia | 129 |
| Quadro 19 – Contextualização dos conteúdos \ Sociologia | 130 |
| Quadro 20 – Interdisciplinaridade\Língua Inglesa | 131 |
| Quadro 21 - Interdisciplinaridade\Língua Inglesa..... | 131 |
| Quadro 22 – Contextualização dos Conteúdos | 133 |
| Quadro 23 – Interdisciplinaridade..... | 133 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|--|
| AMAN | Academia Militar de Agulhas Negras |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| Bibliex | Biblioteca do Exército |
| CEP | Centro de Estudos de Pessoal |
| CFB | Ciências Físicas Biológicas |
| CM | Colégio Militar |
| CMB | Colégio Militar de Brasília |
| CMBH | Colégio Militar de Belo Horizonte |
| CMCG | Colégio Militar de Campo Grande |
| CMF | Colégio Militar de Fortaleza |
| CMR | Colégio Militar do Recife |
| CMRJ | Colégio Militar do Rio de Janeiro |
| CMS | Colégio Militar de Salvador |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CORE | Conhecimentos essenciais para um determinado Currículo |
| CPA | Círculo de Pais e Alunos |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DECEx | Departamento de Educação e Cultura do Exército |
| DEP | Departamento de Ensino e Pesquisa |
| DEPA | Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial |
| EB | Exército Brasileiro |
| | |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPF | Escola Preparatória de Fortaleza |

| | |
|---------------|--|
| EsAO | Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais |
| EsPCex | Escola Preparatória de Cadetes do Exército |
| FG | Função Gratificada Docente |
| GT | Grupo de Trabalho |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LEM | Língua Estrangeira Moderna |
| LM | Língua Materna |
| MEC | Ministério da Educação |
| NIAE | Normas Internas de Avaliação Educacional |
| NPGE | Normas de Planejamento de Gestão Escolar |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCNEM | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
| PDEM | Plano de Desenvolvimento do Ensino Militar |
| PI | Projeto Interdisciplinar |
| PLADIS | Planos de Disciplinas |
| PLAEST | Planos de Áreas de Estudo |
| PLOED | Planos de Orientação Educacional |
| PME | Processo de Modernização de Ensino |
| PNLD | Plano Nacional do Livro Didático |
| PSD | Planos de Sequência Didática |
| Q.I. | Quociente de Inteligência |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SCMB | Sistema Colégio Militar do Brasil |
| SEAN | Sistema de Ensino e Aprendizagens por Níveis |
| SIMEB | Sistema de Instrução Militar do Exército Brasileiro |
| SIPLEx | Sistema de Planejamento do Exército |
| TI | Trabalho Interdisciplinar |
| VI | Verificação Imediata |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 Relação pesquisador/pesquisa | 19 |
| 1.2 Motivação da pesquisa..... | 20 |
| 1.3 Problema Gerador | 21 |
| 1.4 Objetivos | 21 |
| 1.5 A Tese | 22 |
| 1.6 A tessitura do texto | 22 |
| 2 OS PERCURSOS DO SISTEMA COLEGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB) E DO COLEGIO MILITAR DE FORTALEZA (CMF)..... | 25 |
| 2.1 Breve histórico do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e do CMF..... | 25 |
| 2.2 A Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no Sistema Colégio Militar do Brasil e no CMF | 32 |
| 3 O CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR NO SCMB: FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO | 49 |
| 3.1 A interação e a integração dos saberes à luz das diretrizes legais, da Filosofia e da História da Educação..... | 49 |
| 3.2 A abordagem do Ensino por Competências no Colégio Militar de Fortaleza (CMF) inserida na reforma curricular do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) | 52 |
| 3.3 Construtivismo, Mediação e Aprendizagem Significativa: múltiplos significados e sentidos em reconstrução..... | 60 |
| 3.4 Letramento como política institucionalizada pela DEPA, de formação contínua e continuada docente no SCMB | 75 |
| 3.5 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): política pública de democratização do ensino superior e suas implicações à reforma do currículo escolar no CMF..... | 76 |
| 4 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO | 80 |
| 4.1 Pesquisa qualitativa | 80 |

| | |
|--|----|
| 4.2 Análise de Conteúdo: uma técnica de abordagem multifocal | 81 |
| 4.3 Instrumentos e procedimentos metodológicos | 89 |
| 4.3.1 Os passos da análise do material coletado..... | 91 |

5 ANÁLISE DE DADOS: ENTRECRUZAMENTO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS
..... **97**

| | |
|--|-----|
| 5.1 Conceituando Currículo no contexto da reforma curricular no CMF | 97 |
| 5.2 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa..... | 100 |
| 5.3 Concepções docentes acerca do currículo escolar..... | 103 |
| 5.4 Análise de dados: das observações participantes e dos documentos analisados | 107 |
| 5.4.1 – Palestra do diretor da DEPA..... | 108 |
| 5.4.2 – Observação participante em diversas reuniões..... | 111 |
| 5.4.3 – Observação participante em reuniões de supervisão escolar..... | 113 |
| 5.4.4 – Análise documental | 117 |
| 5.4.5 - Observação participante: análise do encontro presencial de geografia..... | 118 |
| 5.4.6 - Análise da entrevista semidiretiva com sujeito participante da organização e da condução da reforma curricular no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) | 119 |
| 5.4.7- Observação participante em sala de aula do Ensino Médio, categorizando e analisando as concepções e práticas docentes através das categorias elencadas a priori: interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos | 120 |
| 5.4.8 - Entrecruzamento de significações dos dados analisados: inferências e possibilidades | 134 |

**6 O EXEMPLO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (LEM) -
INGLÊS NO CENÁRIO DA REFORMA CURRICULAR:
INTERDISCIPLINARIDADE E MULTICULTURALISMO..... 137**

| | |
|--|-----|
| 6.1 Conceituando interdisciplinaridade e multiculturalismo no contexto da reforma do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) - Inglês no Colégio Militar de Fortaleza inserido no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) | 143 |
| 6.2 O ensino da língua inglesa no Colégio Militar de Fortaleza desde 1994 | 147 |
| 6.3 Documentos oficiais que normatizam o ensino da língua inglesa no Brasil, no Sistema Colégio Militar do Brasil e no Colégio Militar de Fortaleza..... | 156 |
| 6.4 A importância da língua inglesa (LEM) na contemporaneidade..... | 158 |
| 6.5 A práxis do professor de língua inglesa no Colégio Militar de Fortaleza..... | 163 |
| 6.5.1 Sobre a categoria da interdisciplinaridade..... | 167 |

| | |
|---|------------|
| 6.5.2 Sobre a categoria do multiculturalismo..... | 172 |
| 7 CONCLUSÕES PROVISÓRIAS: RETOMANDO A PARTIDA NA TENTATIVA DE ANCORADOUROS | 176 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 182 |
| APÊNDICES | 188 |
| Apêndice 1 Cronograma da Revisão Curricular | 189 |
| Apêndice 2 Roteiro da Entrevista semidiretiva | 190 |

1 - INTRODUÇÃO

Para que esse estudo tenha significado e sentido aos leitores, abordo¹ inicialmente a trajetória de vida profissional e acadêmica da pesquisadora. O intuito é compreender a motivação e as razões pelos quais optei por essa pesquisa.

Sou natural de Franca-SP, mas meus pais chegaram a Campo Grande-MS, em 1979, quando esse estado foi criado e as oportunidades de trabalho aumentaram. Minha mãe, professora das séries iniciais do ensino fundamental, e meu pai, pequeno comerciante, iniciaram essa jornada.

Estudei sempre em escola pública, no município de Campo Grande-MS e tive excelentes professores que me marcaram com suas experiências de vida, entre eles, uma professora de inglês que hoje é doutora em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, lotada no Departamento de Letras dessa mesma instituição. Por isso, presto aqui minhas homenagens a todos os professores que participaram da minha formação profissional e acadêmica e louvo, mais uma vez, o ensino público.

De lar simples, não teria conseguido passar pelo “vestibular”, que naquela época era o passaporte para a universidade, sem ter tido professores tão comprometidos socialmente, visando ao ensino de qualidade na educação básica.

Meu sonho era fazer intercâmbio cultural nos Estados Unidos da América. No entanto, meu pai, que apenas tinha estudado até a 3ª série do ensino fundamental não tinha recursos financeiros para tal empreendimento.

Assim, participei de uma seleção de intercâmbio promovida pelo Rotary Club- Campo Grande-Norte que me proporcionou essa realização. Dessa forma, estudei no *high school* na cidade de Normal, no estado de Illinois, nos EUA, por um ano, apesar de já ter concluído o curso de magistério e o curso regular do ensino médio no Brasil.

A experiência nos EUA me enriqueceu no que diz respeito à compreensão da participação da sociedade civil nas tomadas de decisões que envolviam a escola, entre outras. Isso porque tive outra querida professora de espanhol que era secretária distrital da educação daquela região e me fez participar de projetos que auxiliavam jovens estrangeiros, vindos do Vietnã, México, entre outros países, a se comunicar em Inglês.

¹ Utiliza-se o verbo na primeira pessoa do singular (eu) por tratar da descrição da vida pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora.

Quando retornei ao Brasil, iniciei a carreira de professora de inglês na educação básica, no Colégio Salesiano de Campo Grande-MS. Como fui aprovada no vestibular em Direito nessa instituição de ensino e não tinha condições de pagar a mensalidade, consegui uma bolsa de estudos integral por trabalhar nesse mesmo local.

A coordenadora pedagógica da época, prof^a Marisa, me motivou a fazer o vestibular para Letras na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), uma vez que já lecionava Inglês. Assim, finalizei ambos os cursos de graduação.

Em seguida, trabalhei como professora efetiva do município de Campo Grande-MS, lotada em várias escolas, ensinando Inglês, como também, outras disciplinas, pois naquela época (1992-1995) essa língua alvo não era obrigatória. Fui também professora alfabetizadora nas séries iniciais, bem como, ensinei inglês em diferentes cursos livres de idioma.

Fiz cursos de especialização tanto na área de Direito quanto na área de Educação. Trabalhei como advogada de 1993 a 1995 e fui cedida à Procuradoria Jurídica do Município de Campo Grande-MS, para atuar na vara de execuções fiscais.

Em 1995, fui convidada a participar dos trabalhos iniciais de organização e planejamento do ensino de língua estrangeira moderna (LEM) no Colégio Militar de Campo Grande-MS. Assim, fui contratada como professora civil dessa instituição de ensino. Nessa ocasião, a sede da escola estava sendo construída e trabalhei em local provisório.

Em 1998, fui aprovada em concurso público municipal como procuradora do município de Campo Grande-MS, entre os primeiros colocados, mas resolvi não tomar posse. Isso porque tinha me decepcionado com a área do Direito, tendo em vista que a experiência nos EUA me possibilitou outra visão de democracia, de participação política na sociedade, talvez ingênua no contexto brasileiro, no entanto, considerando outros princípios e valores, resolvi optar pela carreira do magistério federal como professora de inglês no Colégio Militar de Campo Grande-MS, tomando posse em junho de 1998.

Tal decisão assustou meus colegas de trabalho, pois segundo a fala de alguns deles, eu estava abandonando a carreira jurídica e o *status* que o docente não tinha naquela época. A desvalorização do professor era notória e eles me questionaram o porquê de tal decisão, já que muitos advogados almejavam essa oportunidade de

trabalho, visto que a carga horária era reduzida e a remuneração satisfatória, com vistas à ascensão profissional.

Em 2004, fazendo o curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS fui transferida por motivos de tratamento médico de meu filho, Victor, que necessitava de cuidados especiais que Campo Grande não tinha como oferecer.

Iniciei os trabalhos como docente no Colégio Militar de Fortaleza - CMF, em 2005, finalizando também nesse período o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC), que me acolheu prontamente. Posteriormente, em 2010, adentrei no curso de Doutorado em Educação nessa mesma instituição de ensino.

Mas, o que me motivou a optar pela carreira do magistério e a estudar a Didática, o Currículo e as questões que envolvem a formação contínua e continuada docente foi o fato de acreditar que a Educação contribui para a emancipação e autonomia das pessoas, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, esse conjunto de experiências que tive durante minha trajetória profissional, acadêmica e os princípios, valores e saberes que minha família, amigos e colegas de jornada me possibilitaram a construir, contribuiu para a minha formação profissional, acadêmica e humana. Por isso, sou agradecida por poder trabalhar como professora da educação básica na formação integral de cidadãos.

1.1 Relação pesquisador/pesquisa

Por ministrar aulas de inglês no CMF e já tendo pesquisado sobre as dificuldades de aprendizagens dessa língua alvo em escolas públicas e particulares, continuei meus questionamentos acerca da indiferença e dos desinteresses de alguns alunos do ensino médio com relação ao currículo vivenciado em sala de aula.

Parecia que um currículo que integrasse saberes e experiências discentes com conhecimentos científicos fosse mais significativo para os processos de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras modernas.

Além disso, havia a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que privilegiava a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos, entre outros aspectos, o que me fez indagar: será que trabalhávamos sobre esse prisma, ou ainda por

meio de livros didáticos que enfatizavam somente a gramática e as funções de linguagem? Será que tínhamos práticas inter/transdisciplinares na sala de língua inglesa? Tais indagações foram o pontapé inicial para esse estudo.

Por conseguinte, isso me fez refletir também sobre o currículo fragmentado por disciplinas, juntamente com as demandas do ENEM, articulados com as necessidades da sociedade tecnológica na contemporaneidade. Isso porque compreendo que o principal objetivo da educação básica deve ser a formação integral do ser humano com vistas a sua emancipação. Para isso, conhecimentos e saberes integrados são essenciais para o trabalho, à continuidade dos estudos e ao exercício da cidadania.

Outro fato que me motivou a realizar essa pesquisa foi o processo de reforma curricular do Colégio Militar de Fortaleza a partir de 2010, inserido no Sistema Colégio Militar do Brasil.

Nessa ocasião, percebi a possibilidade de reflexão sobre o currículo que almejamos, assim como, sobre nossas limitações e possibilidades enquanto docentes pertencentes a essa instituição de ensino militar, a fim de contribuir com a escola que trabalhamos.

Diante dessas considerações, optei por esse *lócus* de estudo, a fim de analisar as concepções e as crenças acerca de categorias da contemporaneidade, assim como registrar ações e práticas docentes que já sinalizam outra didática nesse contexto de reforma curricular.

1.2 Motivação da pesquisa

Acompanhamos², registramos e analisamos como esse currículo do CMF inserido no contexto da reforma do SCMB foi reconstruído, isto é, os porquês, as intenções de tal empreendimento, entre outros aspectos intervenientes e a possibilidade de um currículo integrado, fundamentado na abordagem do ensino por competências tornar-se realidade.

² Utiliza-se o verbo na primeira pessoa do plural (nós) por acreditar que a construção desse trabalho não ocorreu de forma solitária, e sim envolveu a participação de vários atores\autores, entre eles, orientadora, professores, colegas de curso e de trabalho, amigos, entre outros. Retornamos ao aspecto do trabalho coletivo e cooperativo, por isso, o verbo retorna ao plural.

Desde 2010, participamos dessa transformação curricular, que se iniciou com a mudança de seções de ensino formadas por professores das mesmas disciplinas para coordenações de séries com professores das diversas áreas de conhecimento.

Participamos também de atividades que o CMF vem realizando desde 2009, como o lançamento da revista científica *Educare*, com publicação semestral que dissemina as práticas e pesquisas da escola, assim como de outras instituições de ensino, promovendo o diálogo e o intercâmbio científico com diversos pesquisadores da Educação.

Fizemos observações participantes em sala de aula, desde 2011, no ensino médio, assim como observamos as reuniões de supervisão escolar, entre outras, com coordenadores de séries, membros da seção psicopedagógica, do apoio pedagógico, representantes da seção técnica de ensino e demais profissionais da Educação.

Dessa forma, compomos este estudo que acompanha, registra e analisa o processo de reforma curricular no CMF inserido no contexto da reforma do SCMB, por meio da análise das seguintes categorias: Currículo, Interdisciplinaridade e Ensino por Competências.

Nesse sentido, propomo-nos a contribuir com o que estudamos na academia, ou seja, com estudos teóricos e práticos, que enfatizam diversas metodologias de ensino, de cunho inter/transdisciplinar, possibilitando o acompanhamento, o registro e a análise dessa transformação didática.

1.3 Problema Gerador:

A pergunta geradora dessa investigação foi: como está sendo implementado o processo de reforma curricular do Colégio Militar de Fortaleza inserido no contexto da reforma do SCMB?

1.4 Objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar o processo de implementação curricular do CMF inserido na reforma que atinge todas as unidades do SCMB, à luz das seguintes categorias: Currículo, Interdisciplinaridade e Ensino por Competências.

Objetivos específicos:

- Descrever o processo de mobilização do CMF para reformar seu currículo e o que o motivou para tal empreitada;
- Contextualizar a reforma curricular do CMF nos documentos curriculares oficiais, nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na matriz do ENEM, assim como nos documentos oficiais do SCMB sobre as categorias Currículo, Interdisciplinaridade e Ensino por Competências;
- Analisar os significados dados às categorias elencadas pelos sujeitos participantes dessa pesquisa;
- Caracterizar a trajetória de docentes no processo de implementação curricular, com base no exemplo do ensino de inglês, língua estrangeira moderna (LEM).

1.5 A Tese

A tese que defendemos consiste na existência de um currículo integrado, caracterizando a reforma proposta pelo SCMB. Essa tese se origina em um problema gerador que pode ser assim sintetizado, coerentemente com a questão geradora acima exposta: como o currículo do Ensino Médio do CMF está sendo construído a partir de um modelo pedagógico que integre as diversas áreas do conhecimento, focado na abordagem por competências.

Essa propositura se dá em virtude do processo de transição que nos encontramos e que já vislumbramos contradições, limites e possibilidades de práticas docentes, configurando um novo modelo pedagógico e viabilizando outra didática em reconstrução. Nosso trabalho consiste, portanto, em um relato desse percurso de implementação e de transformação da *práxis* docente.

1.6 A tessitura do texto

No capítulo 1, denominado “**Introdução**”, abordamos a relação do pesquisador e a pesquisa, a motivação do estudo, o problema gerador que possibilitou essa pesquisa, os objetivos, a tese e a estrutura da tessitura desse texto científico.

No capítulo 2, intitulado, “**Os percursos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e do Colégio Militar de Fortaleza (CMF)**”, apresentamos uma breve trajetória histórica do SCMB e do CMF, abordando as Propostas Filosóficas/Metodológicas do CMF, a de 2009 e a de 2014, respectivamente. Apresentamos também a proposta pedagógica do CMF vigente, que consiste na mesma filosofia de ensino dos demais colégios militares do SCMB, fundamentada no modelo do Ensino por Competências.

No capítulo 3, denominado “**O contexto da reforma curricular no SCMB: fundamentos para a construção e implementação do Currículo integrado**”, abordamos a interação e a integração dos saberes à luz das diretrizes legais, da Filosofia e da História da Educação, a abordagem do Ensino por Competências no Colégio Militar de Fortaleza (CMF) inserida na reforma curricular do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Apresentamos também outros elementos oriundos da observação participante no *lócus* da pesquisa, denominados: Construtivismo, Mediação e Aprendizagem Significativa, que fundamentam o modelo pedagógico ora adotado no CMF, cuja abordagem é o Ensino por Competências. Em seguida, ressaltamos o Letramento como uma política de formação contínua e continuada docente do SCMB no contexto da reforma curricular no CMF e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), trazendo em seu bagageiro diversificadas demandas da contemporaneidade à reforma do currículo escolar no CMF.

No capítulo 4, intitulado “**Referencial Teórico Metodológico**”, abordamos a pesquisa qualitativa, a técnica de coleta e análise de dados, denominada Análise de Conteúdo (AC) e os instrumentos e procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa.

No capítulo 5, intitulado “**Análise de Dados: entrecruzamento de significados**” conceituamos a categoria Currículo no contexto da reforma curricular no CMF, apresentamos o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, as concepções docentes acerca do currículo escolar e as análises das observações participantes realizadas na palestra do diretor da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) e durante as reuniões de supervisão escolar.

Em seguida, analisamos a diretriz interna específica do SCMB, intitulada “ordem de serviço”. Além disso, apresentamos outras análises provenientes de observação participante em reunião denominada “presencial” e de observação

participante em sala de aula do Ensino Médio, realizada durante o período de 2011 a 2012, no intuito de categorizar e analisar as concepções e práticas docentes através das categorias elencadas *a priori*: interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos.

Finalizando, apresentamos algumas inferências, entrecruzando significações dos dados analisados, a fim de possibilitar outros “olhares” multifocais no contexto da reforma curricular.

No capítulo 6, denominado **“O exemplo do ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês no cenário da reforma curricular: interdisciplinaridade e multiculturalismo”**, tratamos do ensino de inglês no CMF, como exemplo de transformação didática, a fim de revelar diversificadas metodologias de ensino que já se fazem presentes na sala de aula.

Posteriormente, realizamos uma retrospectiva histórica no que diz respeito às normatizações que legitimam o ensino dessa língua-alvo, desvelando como tem sido a construção/reconstrução de um pensamento de cunho interdisciplinar e multicultural na sala de aula de Língua Estrangeira Moderna (LEM). Abordamos também a importância da língua inglesa na contemporaneidade e a práxis do professor de língua inglesa no Colégio Militar de Fortaleza.

No capítulo 7, abordamos as **“Conclusões Provisórias: Retomando a partida na tentativa de ancoradouros”** a fim de retornar aos objetivos iniciais da pesquisa, apresentando algumas possibilidades, assim como recomendações diante do novo currículo integrado, fundamentadas no modelo do Ensino por Competências, ora adotado no CMF.

2 OS PERCURSOS DO SISTEMA COLEGIO MILITAR DO BRASIL (SCMB) E DO COLEGIO MILITAR DE FORTALEZA (CMF)

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico do Sistema Colégio Militar do Brasil desde sua criação. Em seguida, abordamos a Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no SCMB.

Além disso, apresentamos também a Proposta Pedagógica vigente do CMF que consiste na mesma proposta dos demais colégios militares do Brasil, articulando as análises dessas normatizações com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394), com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), entre outros documentos oficiais e as diversificadas demandas da contemporaneidade.

2.1 Breve histórico do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e do Colégio Militar de Fortaleza (CMF)

“[...] *Complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; [...]” (MORIN, 2008, p.188).

Sob essa visão de totalidade, realizamos uma breve retrospectiva histórica do SCMB para inserir, nesse contexto, a reforma curricular no CMF, objeto alvo desta pesquisa.

Nesse percurso, não menosprezamos os detalhes, mas os incorporamos, a fim de possibilitar a compreensão das representações sociais dos participantes deste estudo. Para isso, recorreremos à história, já que precisamos contextualizar a reforma curricular do CMF no SCMB. Dessa maneira, possibilitamos que os entendimentos e as análises do material coletado tenham significado e sentido para os leitores.

Portanto, o conhecimento apenas das informações ou de dados isolados é insuficiente para a compreensão do contexto. Isso implica que é necessário situar as informações e os dados coletados num determinado contexto, para que eles possam adquirir sentido. Por esse motivo, abordamos a origem dos colégios militares, assim como, a criação do Colégio Militar do Ceará (1919), a Escola Preparatória (1942) e a

criação do CMF (1962), analisando a concepção de currículo vivenciado nessas épocas, por meio de depoimentos de ex alunos e outras fontes de consulta.

A história dos colégios militares no Brasil está relacionada ao seu idealizador: Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias. Após a Guerra do Paraguai, ele lutou para que os órfãos de militares fossem amparados por meio de uma educação específica, idealizada por colégios militares. Nesse sentido, em 1853, ele apresentou ao Senado Federal um projeto com a finalidade de criar colégios militares, porém não convenceu seus pares.

Em 1862, Caxias lutou pela criação de uma escola que seria essencial ao moral da tropa, já que essa instituição deveria amparar os órfãos filhos de militares da Armada e do Exército que participaram na defesa da Independência, entre outras demandas nacionais. No entanto, diante do contexto sociopolítico e econômico da época, tal sonho não se concretizou.

Apenas no final do Império, o conselheiro Tomás Coelho, ex-ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, conseguiu a criação do Imperial Colégio Militar, segundo o Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889. No entanto, essa instituição já funcionava desde 1888; segundo Leal (2009, p. 1):

O primeiro Colégio Militar no Brasil foi criado em 1888, na cidade do Rio de Janeiro. Este tinha como finalidade garantir a educação dos órfãos de militares que haviam morrido ou que se tornaram inaptos na Guerra do Paraguai. O Colégio tinha como grande diferencial a instrução e educação militar, induzindo os alunos a seguirem carreira nas Forças Armadas.

Posteriormente, outros colégios militares foram sendo criados, como o de Porto Alegre e o de Barbacena. Cabe ressaltar que, além dos alunos amparados, filhos de órfãos da Guerra do Paraguai e filhos de militares transferidos, esses colégios também recebiam alunos por meio de processo seletivo, um concurso público, o que possibilitava o ingresso de outros alunos nessas instituições de ensino.

Isso, além de um dado precioso, pois naquela época, final do século XIX e início do século XX, somente poucos sabiam ler e escrever remete-nos à seguinte inferência: as escolas militares recebiam discentes oriundos da elite da época, já que poucos eram alfabetizados e o acesso à escola pública estava apenas começando (ROMANELLI, 1978).

Nesse contexto, o Colégio Militar do Ceará foi criado pela Lei nº 3674, de 7 de janeiro de 1919. Segundo Marques (2012, p. 232), os alunos eram

[...] divididos em duas companhias, recebiam uma educação direcionada à carreira militar, bem como à formação do cidadão como um todo, preparando-o para a vida prática, o que nos aponta uma preocupação com o excesso de teorizações, típicas do cientificismo das décadas anteriores.

Para o currículo dessa época, isso implica em processos de ensino e de aprendizagem caracterizados pela abordagem tradicional, que privilegiava o método positivista, ou seja, o método cartesiano nas ciências, enfatizando as áreas exatas, subestimando as demais áreas do conhecimento.

Segundo a descrição de Eduardo Frota, ex aluno do Colégio Militar do Ceará, no período de 1931-1936 (MARQUES, 2009 a, p.133), de uma aula de Geometria ministrada pelo tenente coronel André Bernardino Chaves:

“[...] o professor não era de muita conversa, seu diálogo com os alunos se limitava a um outro esclarecimento solicitado em aula, o qual procurava atender. Não constava tampouco desperdiçar o tempo normal da aula porque passava da demonstração de um teorema a outro gastando apenas os segundos necessários à limpeza do quadro negro. Dava-nos a impressão de julgar a classe formada por sumidades precoces, como se fossemos êmulos de Pascal”.

Tal depoimento implica em um currículo focado em objetivos, valorizando a transmissão de conteúdos, sem a presença do diálogo acerca da disciplina alvo, entre outros fatores.

Frota em suas memórias também revela acontecimentos que desvelam o currículo oculto da época, pois aborda o som do “besouro” que consistia um modo de protesto de alunos agrupados ou formados a fim de provocar um murmúrio surdo e persistente com a boca fechada. Nesse sentido, Frota (MARQUES, 2009 a, p.75) afirma: “[...] Soa, com efeito, como um enxame de besouros. Para não ocasionar desmoralização, o recurso é a punição coletiva, ou mesmo seletiva, fazendo-a incidir nos alunos de pior nível de comportamento”.

Tal cenário revela a insatisfação dos alunos acerca de algo e a punição severa, ressaltando a obediência, sem a possibilidade de argumentar ou ser de posição contrária ao exposto pelo instrutor. Além disso, Frota desenha “o isolamento” (MARQUES, 2009 a, p.76) que era o local para onde os alunos que faziam tal protesto eram levados por dias, sem contato com os demais.

A sala de aula dessa época também foi desenhada por esse ex aluno, Hugo Frota (MARQUES, 2009 a, p. 91), ressaltando a figura do professor em cima de um

tablado, como o centro desse espaço, não mantendo vínculo com os alunos que se encontravam enfileirados, obedecendo instruções.

Tal cenário nos permite inferir que não havia muito diálogo entre o professor e o aluno, assim como, trabalhos em equipes entre os discentes. O estudo era individual e o professor era “o dono” da verdade. Aos alunos restavam apenas responder o que lhes era solicitado.

A proposta pedagógica do Colégio Militar do Ceará, desde sua criação em 1919 até 1938, era preparar os alunos para a carreira militar, assim como para a continuação desses discentes no ensino superior. Isso implicava uma abordagem de ensino tradicional, que retratava o significado social do que era entendido como ciência daquela época, valorizando as ciências exatas em detrimento das humanas.

Então, por razões diversas do contexto histórico da época, estabelecimentos de ensino que funcionavam normalmente foram extintos, como o Colégio Militar de Barbacena, que encerrou suas atividades em 1925 e teve os seus servidores distribuídos para outras organizações do Exército.

Em 1938, foi extinto também o Colégio Militar do Ceará e o de Porto Alegre, restando apenas o do Rio de Janeiro.

Mas, após a extinção do CMC, houve a abertura da Escola Preparatória de Fortaleza (EPF) em 1942. O motivo principal dessa mudança foi a Segunda Guerra Mundial, uma vez que houve necessidade de preparar soldados para a entrada do Brasil nesse conflito.

O cenário da EPF foi descrito por Marques (2012, p.239):

Com algumas pequenas mudanças ao longo da história da EPF, a rotina mantinha-se com a alvorada às 5 horas, o café meia hora depois, as atividades do dia começando com Educação Física, seguida do banho coletivo, com o início das aulas às 8 horas até às 11, quando os alunos se deslocavam em forma para o refeitório. Das 13 às 16hs30min, os cadetes tinham aulas ou instrução militar (ordem unida, armamento, instrução teórica em sala, etc.). Mantinha-se a prática esportiva com o atletismo, vôlei, basquete, futebol e outros esportes. Vale destacar que havia uma equipe de ginástica acrobática ou ginástica de chão e saltos. Em 1955, inaugurou-se na EPF o Estádio General Eudoro Corrêa, constituindo o primeiro estádio de atletismo do Ceará que ainda hoje permanece em funcionamento.

O curso na EPF era dividido em três anos e o currículo oficial era assim constituído, segundo Marques (2012, p.239):

[...] 1º ano: Português, Frances, Inglês, Aritmética, Álgebra, Geometria, História e Instrução Militar; 2º ano: Português, Frances, Inglês, Álgebra, Geometria, Desenho, Física, Química e Instrução Militar e 3º ano: Português, Espanhol, Complementos de Matemática, Desenho, Química, Física, Historia Natural e Instrução Militar.

Finda a II Guerra Mundial as instruções militares persistiram, segundo Marquês (2012, p. 240) porque estavam no âmbito da proposta pedagógica da Escola e muitos cadetes seguiam para a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).

Em 1955, o Colégio Militar de Belo Horizonte foi criado pelo Ministro da Guerra, General Henrique Teixeira Lott, o que deu início a uma nova fase do ensino militar. O Exército reorganizou seu sistema de ensino e, posteriormente, outros colégios também foram criados no Brasil.

Assim, os colégios militares de Porto Alegre e de Fortaleza (CMF), que foram transformados em Escolas Preparatórias, voltaram a funcionar em 1962, como escolas de educação básica, acolhendo alunos em quase todas as séries.

Segundo Mesquita (2011, p. 276-277),

É nesse ambiente de mudanças e expansão do ensino médio, que o ensino militar reabre suas portas, na capital do Ceará. Essa modalidade de ensino, com ciclo ginásial e colegial, foi criada para atender à necessidade dos militares, no sentido de preparar os jovens para ingressar nas escolas militares e, em segundo plano, promover a educação dos filhos dos militares com objetivo de proporcionar um auxílio na educação de seus filhos.

Posteriormente, houve processo seletivo para alunos da 5ª série e do 1º ano do Ensino Médio. Com relação ao currículo, não houve transformações significativas em 1962, mesmo porque o currículo oficial continuava sendo desenvolvido por disciplinas.

Mas, segundo Marques (2012, p.242):

Lendo as memórias de ex-alunos, percebemos o CMF como cenário de muitas histórias para se contar. As solenidades, os desfiles, o “paradão” semanal, as aulas, a educação física, os treinamentos, os elogios e até as punições marcam a passagem dos alunos pelo Colégio. Por outro lado, há um cabedal de pequenas instituições e um conjunto de valores que congregam certa simbologia comportamental e marcam o cotidiano dos alunos de um Colégio Militar. Nesse contexto, estão os grêmios militares, os clubes, os grupos de teatro e de cultura popular, bem como a banda de música. Todos esses ajuntamentos sobressaem como pontos determinantes no processo de formação dos alunos e apontam a complexidade cultural que é o Colégio Militar.

Nesse contexto, houve ênfase nos princípios, na tradição e nos valores do Exército, dentre eles, a hierarquia, a manutenção da ordem, a lealdade, entre outros, em virtude do panorama sociopolítico, econômico, cultural e histórico da época.

O currículo oficial era fragmentado por disciplinas, já que a abordagem do ensino era por objetivos e metas a serem atingidas com os discentes como na EPF. Todavia, diversificadas atividades coexistiam, a fim de desenvolver nos discentes outros aspectos sociais e afetivos.

Nesse cenário, entre recuos e desafios, a DEPA foi criada pelo Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973, a fim de coordenar as atividades de planejamento e condução do ensino dessas escolas de educação básica no Exército Brasileiro (EB).

Em 1988, devido ao contexto sócio-histórico da época, foram fechados: o Colégio Militar de Belo Horizonte, o Colégio Militar de Salvador, o Colégio Militar de Curitiba e o Colégio Militar do Recife.

Em 1989, as meninas foram aceitas nos colégios militares, impulsionando transformações no currículo escolar: algumas escolas que eram também internatos, tornaram-se apenas escolas regulares.

A retomada do crescimento dos colégios militares aconteceu, segundo a própria DEPA, quando o ministro do Exército, General Zenildo de Lucena, assumiu esse cargo. Em 1993, foram reativados os colégios militares antigos e outros novos começaram a ser construídos em 1995, como o de Campo Grande-MS, o de Juiz de Fora-MG e o de Santa Maria-RS.

Atualmente, o SCMB é composto por 12 colégios militares, possuindo um efetivo discente de aproximadamente 14.500 alunos, supervisionados pela DEPA e também pelo DECEX (Departamento de Educação e Cultura do Exército), ao qual a DEPA encontra-se subordinada.

Esse sistema é um subsistema de ensino do Exército Brasileiro e seu objetivo é a promoção da Educação Básica, que, após a LDB nº 9394/96, consiste no ensino fundamental e no médio. Os alunos ingressam por concurso público e também podem ser amparados por legislação específica do Exército. Tal normatização estende-se aos filhos dos militares transferidos, assim como aos órfãos e aos filhos dos militares considerados inválidos.

A identidade dos colégios militares tem interfaces com seu caráter assistencial e preparatório. O aspecto assistencial está relacionado com o espírito de sua

criação em 1888, conforme já mencionado, anteriormente. Já o seu perfil preparatório relaciona-se com sua finalidade de formar cidadãos para as academias militares e para o ensino superior.

É importante ressaltar que apesar de os colégios militares serem de ensino básico, podem ser também denominados de colégios quartéis. Isso porque têm a função de instrução militar, tanto para os soldados que adentram a esse *locus*, quanto para os seus discentes.

Os alunos recebem orientação e instrução militar em momentos distintos distribuídos no horário escolar. Durante a aula de ordem unida, por exemplo, ministrada pelo sargento monitor da turma, os alunos aprendem os valores da disciplina e da hierarquia militar, entre outros, marchando, obedecendo às instruções dadas e desenvolvendo o espírito de equipe.

Nesse contexto, há implicações no currículo escolar, visto que há guarda de material bélico em suas dependências e os desfiles em datas comemorativas trazem os alunos com diferentes armamentos e outros materiais afins, entre outros aspectos intervenientes.

Quanto aos soldados, Mesquita (2011, p. 277) afirma:

[...] os soldados fazem de tudo um pouco: encanamento, eletricidade, limpeza, tiram xerox, consertam computadores, isto é, dão apoio logístico e de segurança, com dever de cumprir as missões a eles designadas, principalmente, a de manter vigilância constante nas dependências do colégio. Em razão disso, a designação Colégio-quartel seria a melhor definição para o CMF, como estabelecimento militar de ensino.

Diante desse cenário, o diretor da escola, o comandante, além de administrar assuntos militares também dirige essa instituição de ensino básico que visa à formação integral do discente, a fim de que ele possa continuar seus estudos ou adentrar na carreira militar se achar conveniente.

No tópico seguinte, passamos a descrever a Proposta Filosófica/ Metodológica do Ensino por Competências que está sendo construída no CMF, inserido no contexto da reforma curricular no SCMB.

2.2 A Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no Sistema Colégio Militar do Brasil e no Colégio Militar de Fortaleza

“O uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta na dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real” (ZABALA, 2010, p.47).

O SCMB está nesse momento reconstruindo seu currículo escolar, perfazendo outro caminhar: um novo currículo em ação encontra-se em reconstrução, buscando diversificados rumos, visando à complexidade do século XXI.

O SCMB por meio de documento oficial sobre o currículo do ensino médio, aprovado pelo Boletim Interno nº 065, de 10 de setembro de 2009, normatizou o objetivo do ensino nos colégios militares no Brasil:

[...] o ensino tem como meta geral proporcionar aos jovens a formação necessária ao descobrimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da vida de cidadão brasileiro.

Isso implica em ser cidadão brasileiro na pós-modernidade, o que consiste em articular os saberes locais com os globais, em virtude das diversificadas exigências do mundo contemporâneo.

Mas, ainda segundo o mesmo documento oficial (DEPA, 2009), a educação integral praticada nos colégios militares permite ao aluno:

- consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- desenvolver competências que possibilitem a adaptação ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania;
- aprimorar-se como ser humano, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- analisar as implicações sociopolíticas, histórico-culturais e econômicas do desenvolvimento científico e tecnológico, contextualizando o ensino de cada disciplina;
- fortalecer os valores relacionados à solidariedade e à tolerância recíproca, compreendendo seus deveres, direitos e responsabilidades para com a família, a sociedade e a pátria;

- desenvolver o hábito de pesquisa nas mais variadas fontes;
- desenvolver a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos sociais e científico-tecnológicos;
- promover o convívio social, esportivo e o equilíbrio ambiental como bens individuais e da coletividade, visando à melhoria da qualidade de vida;
- absorver pré-requisitos fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos, e não conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos;
- despertar a vocação para diversas profissões, enfatizando a carreira das armas;
- despertar a preocupação com as questões ambientais, bem como o exercício de atitudes que promovam a preservação ambiental;
- vivenciar o conhecimento de forma contextualizada;
- construir e investigar situações problemas em todas as disciplinas.

Tal cenário como pano de fundo revela a seguinte Proposta Pedagógica/Filosófica que norteou o CMF até 2012, assim como os demais colégios militares no Brasil:

A busca da *educação integral*, que atribui igual importância e intensidade aos domínios afetivo, cognitivo e psicomotor.

A colocação do *aluno no centro do processo ensino aprendizagem*, levando-o da posição de espectador, acumulando saberes, à protagonista do processo, partícipe da construção do conhecimento.

A *delimitação de um núcleo central de conhecimentos* privilegiando conteúdos significativos e essenciais para a vida dos alunos, com ênfase no desenvolvimento de competências básicas e habilidades “[...] que os permitam ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (PCN, 1998).

A observância dos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, compreendendo os conhecimentos relacionados com os diversos contextos da vida dos alunos.

O *desenvolvimento de atitudes e a incorporação de valores*, assegurando a formação de um cidadão patriota, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades.

A capacitação dos alunos para o prosseguimento nos estudos de forma autônoma e crítica para futura integração ao mercado de trabalho com o pleno exercício de suas atividades profissionais (DEPA, 2012, grifos nossos).

Nesse sentido, os colégios militares têm como meta geral: levar seus alunos à descoberta de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para a vida, como cidadãos educados segundo os valores, costumes, princípios e tradições do Exército Brasileiro.

A proposta pedagógica do CMF em 2009 enfatizava a formação integral do discente por meio do ensino focado em objetivos, metas a serem alcançadas com os discentes, visando sua autonomia. Mas, como isso vem ocorrendo nesse contexto de reforma curricular?

Segundo FREIRE; ALBUQUERQUE; MAGALHÃES, (2010, p. 109-110):

O Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP) elaborou uma avaliação do impacto do Processo de Modernização de Ensino (PME), desencadeado a partir de 1996. Os resultados desta investigação estão contidos no documento “O Processo de Modernização do Ensino – diagnóstico, rumos e perspectivas”, de 18 de fevereiro de 2009, discutido no “I Encontro de Itaipava”, realizado de 24 a 28 de março. Este documento concluiu, dentre outros aspectos, que havia necessidade de um aprofundamento do processo em questão. No “II Encontro de Itaipava”, realizado de 23 a 27 de março do corrente, foram apresentados apontamentos das próximas etapas do “Plano de Desenvolvimento do Ensino Militar”. O PDEM se consubstancia como um plano diretor do ensino que deve regular as práticas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino no âmbito do DECEX no período de dez anos, assegurando a eficácia da prática pedagógica, das estratégias e a conformidade de suas metas em relação às necessidades e objetivos do Exército Brasileiro (EB), em consonância com o Sistema de Planejamento do Exército (SIPLEx).

Sob essa perspectiva, deu-se o questionamento do perfil do combatente na contemporaneidade e outro Exército localizado no mundo globalizado deparou-se com diversificadas exigências dessa complexidade que se descortinava, já que missões de paz se tornaram mais frequentes entre tantas outras.

Nesse contexto, segundo FREIRE; ALBUQUERQUE; MAGALHÃES, (2010, p. 112) há outras formas de atuação em que:

[...] o inimigo possível é o caos. Outra característica do Exército pós-moderno é a perspectiva multicultural, pois é permeado pelas variáveis de gênero e de cunho étnico-cultural, uma vez que ultrapassa os limites estreitos da defesa do Estado-Nação, no sentido de uma atuação cooperativa em causas humanitárias a serviço de organismos internacionais.

Assim, outra racionalidade conectada com diversificadas tendências e exigências da complexidade dessa sociedade tecnológica se impõe. Isso tornou essencial a inclusão de múltiplas perspectivas e possibilidades, no emaranhado da formação integral desse combatente, isto é, o desenvolvimento de novas competências, como a multicultural, entre tantas outras. Tal panorama tem provocado inúmeras transformações no ensino militar.

Tais demandas têm sacudido os bancos escolares militares. Ainda segundo FREIRE; ALBUQUERQUE; MAGALHÃES, (2010, p.115-116, 119):

Para se adotar a pedagogia de competências é necessário o redimensionamento da didática, da organização curricular e do sistema de avaliação. Para tal, é preciso estabelecer os seguintes eixos norteadores da organização curricular: interdisciplinaridade, contextualização e diversidade, abordados a partir das estratégias de ensino mais adequadas à pedagogia das competências: os Mapas Conceituais e o Projeto Interdisciplinar (PI). O currículo interdisciplinar ensejaria, portanto, a transferência de conhecimentos e habilidades na resolução de problemas em contextos escolares e profissionais inusitados. Para tanto, há que se trabalhar os conceitos de: cultura organizacional e eficácia do ensino; auto-organização e gestão das atividades administrativas e pedagógicas; formação continuada de docentes e avaliação institucional. [...] um tipo de modelo formativo, subjacente à educação de cunho intelectual, em todos os níveis de formação nas escolas militares e nos espaços institucionais educativos do EB, por intermédio de um currículo real (as experiências de aprendizagem dos docentes e discentes) e do currículo oculto (as experiências de aprendizagem não pretendidas pelos agentes educativos, mas que influenciam na formação dos valores e atitudes dos educandos).

À luz desse contexto, algumas indagações têm sido trazidas para o ensino militar. FREIRE; ALBUQUERQUE; MAGALHÃES, (2010, p. 127) nos alertam por meio do seguinte questionamento: “Que tipo de ensino atenderá à nova configuração do Exército, mantendo-se fiel às tradições e costumes que sedimentam o espírito de corpo, mas, ao mesmo tempo, viabilizando um ‘aprender-a-aprender’ focado no desempenho da Força?”. E ainda acrescentam: “há urgência na adoção de um Plano de Desenvolvimento do Ensino Militar, sob pena de, caso não nos adaptemos, continuarmos confiáveis perante a sociedade brasileira, porém não mais relevantes”.

Nessa perspectiva, as modificações e inovações no ensino militar têm também trazido implicações ao ensino dos colégios militares que visam à formação integral da pessoa humana. Isso porque com a mudança na forma de pensar nas instituições militares, como, por exemplo, no próprio Centro de Estudos de Pessoal (CEP), que objetiva à formação de supervisores militares escolares que atuarão nos colégios militares como agentes de apoio aos professores, poderemos ter um novo currículo em ação.

Desse modo, a reforma curricular do SCMB tem ocorrido em consonância com a modernização do ensino do Exército, a fim de atender as demandas da contemporaneidade.

Retomamos o objetivo principal desta pesquisa: analisar a reforma curricular do CMF inserido na reforma que atinge todas as unidades do SCMB, através das seguintes categorias: Currículo, Interdisciplinaridade e Ensino por Competências.

Em 28 de fevereiro de 2012 foi expedida a Portaria nº 137/Comdo Ex., normatizando a diretriz para o Projeto de Implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro. O objetivo era desenvolver um projeto de ensino por competências no Sistema de Ensino do Exército e no Sistema de Instrução Militar do Exército Brasileiro (SIMEB).

Por conseguinte, foi implantado um subprojeto, parte integrante do Projeto de Implantação do Ensino por Competências no Sistema de Ensino do Exército, buscando adequar a prática pedagógica à metodologia do Ensino por Competências.

No tocante à educação básica, o subprojeto visava promover o alinhamento aos documentos curriculares nacionais, em conformidade com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996). Dessa forma, tal subprojeto objetivava:

- (a) implantar o Ensino por Competências nos colégios militares;
- (b) adequar toda a estrutura da educação básica à nova proposta metodológica;
- (c) desenvolver a capacitação do corpo permanente dos colégios militares, de modo a estimular a inovação das práticas pedagógicas, o uso das tecnologias de informação e a conscientização da perspectiva dos multiletramentos como fundamento básico para desenvolvimento das competências discentes;
- (d) elaborar o projeto político pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil; e
- (e) implementar metodologia específica para o combate ao fracasso escolar.

Nessa perspectiva, o currículo do SCMB está sendo reconstruído, possibilitando a reconstrução de práticas pedagógicas, a construção de um projeto político pedagógico do SCMB, a modernização dos colégios militares para atender as demandas da contemporaneidade, a formação continuada dos profissionais da Educação, atualizações de documentos oficiais do próprio sistema em consonância com as normatizações nacionais vigentes, entre outras transformações.

Segundo Freire e demais organizadores do *Caderno de Orientações da Formação Continuada dos docentes do SCMB* (2013, p. 46), nas conclusões, esse SCMB

dispõe, hoje, de um currículo, ainda que em validação, diferenciado e muito afeito às atividades discursivas e multi/interdisciplinares. Neste novo currículo estão definidos novos perfis de aluno e de professor que, passando pela valorização da leitura e da escrita interdisciplinares, requer um aluno mais preparado a construir seu conhecimento, sua aprendizagem e um professor mais mediador do que mero informante.

Isso pode significar que o aluno é o autor de sua história, o que não ocorria anteriormente, e não meramente expectador ou ouvinte em sala de aula. O professor passa de transmissor e facilitador para um mediador de múltiplas aprendizagens e descobertas.

A Diretoria de Educação e Cultura do Exército (DECEX), à qual a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial está subordinada, tem conduzido o processo de sistematização da Educação por Competências em todo o sistema de Educação e Cultura do Exército Brasileiro.

Segundo documento oficial enviado aos colégios militares em 2012, a concepção do Ensino por Competências tem como um dos pressupostos:

A ideia de propiciar ao aluno condições que ele possa solucionar novas e complexas situações problema, desde o início de sua formação, aprendendo a mobilizar uma gama de recursos cognitivos, afetivos e psicomotores, a despeito das possíveis e rápidas mudanças de cenários. A aplicabilidade do conhecimento fica mais clara para o aluno que passa a se sentir mais motivado ao identificar a finalidade do que está aprendendo (Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no SCMB, 2012).

O documento é ainda mais esclarecedor, no que diz respeito à mudança curricular, uma vez que ainda acrescenta:

Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não (Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no SCMB, 2012).

Sob esse prisma, a principal mudança é na forma de ensinar, já que o mesmo documento ainda enfatiza:

Partindo da premissa que o aluno necessita de um conhecimento **interdisciplinar**, domínio das linguagens que modelam cada disciplina e da capacidade de resolver situações problema cujas resoluções dependam do enredar do conhecimento, as metodologias empregadas, o **currículo** e as avaliações precisam estar condizentes com esse enfoque (Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no SCMB, 2012, grifos nossos).

Nesse contexto, no primeiro semestre de 2010, surgiu o Projeto Letramento, sistematizado, institucionalizado e oferecido para todos os professores e demais profissionais da área da Educação, pelo SCMB, do qual o CMF é integrante. O projeto preparou o terreno para a reforma curricular se concretizar. Segundo as Diretrizes da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) (2012, grifos nossos), esse projeto assume:

[...] o papel de promover o diálogo e ajuste metodológico de seus integrantes e de suas práticas, uma vez que busca o desenvolvimento de arquicompetências (leitura e escrita) no viés **interdisciplinar** e **contextualizado**, em três etapas: 1 – a capacitação/formação continuada de seus agentes de ensino; 2 – a elaboração de material didático que atenda a essa proposta metodológica; 3 – o ajuste dos documentos internos.

Esse desafio, ora delineado nesse documento oficial, norteia todo o empreendimento de reforma curricular que naquela oportunidade iniciava-se em todos os Colégios Militares do Brasil.

Além disso, essa normatização também sinalizava a alteração da concepção de ensino, bem como de outras crenças docentes que precisavam ser revistas e reformuladas pelos integrantes dos colégios militares.

Uma delas, segundo o mesmo documento, seria a concepção de olhar sobre o aluno. Essa ótica estaria alicerçada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), uma vez que esse olhar sobre o aluno se altera, na medida em que a escola precisa “promover todos os seus alunos e não selecionar alguns; emancipá-los para a participação e não domesticá-los para a obediência; valorizá-los em suas diferenças individuais e não nivelá-los por baixo ou pela média” (Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no SCMB, 2012). E o mesmo documento traz em seu ideário a definição de *competência*, a qual é adotada no CMF, bem como em todo o SCMB:

É a capacidade de mobilizar, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e experiências, para decidir e atuar em situações diversas (Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no SCMB, 2012).

Então, com relação a esse conceito do Ensino por Competência, que está em construção no SCMB, assim como no CMF, lócus desta pesquisa, questionamos alguns participantes da pesquisa acerca dessa concepção e eles nos responderam:

S3: “Competência e habilidade não há ainda um conceito formado disso, porque o professor ainda não sabe o que fazer exatamente”;

S5: “O significado de competência ainda não foi internalizado pelos docentes devido às discussões sem rumo realizadas no AVA”;

S7: “Você desenvolve no aluno habilidades específicas no ensino de competências. Não é decorando, mas indo além do decoreba, fazendo contextualizações, que o aluno pode sentir aquele conteúdo a partir do cotidiano dele”;

S9: “Estamos num período de transição, não entendo muito sobre isso, mas penso que o ensino por Competência está ligado com a aplicabilidade, porque visa à resolução de problemas”;

S10: “Há o enfoque do trabalho por disciplinas integradas e isso implica em novas metodologias, numa espécie de revolução metodológica do ensino, visto que há necessidade de trabalhos em grupos, por exemplo, entre outras atividades que possibilitam à contextualização dos conteúdos, a autonomia discente, a continuação dos estudos por meio de pesquisas e projetos transdisciplinares, que favoreçam virtudes, valores. O projeto pedagógico do CMF deve prever isso e retroalimentar o Ensino por Competências que está ligado à formação integral, ou seja, à formação cidadã desse jovem”.

Essas falas revelam que a concepção do Ensino por Competências e Habilidades está em construção, ou seja, está sendo internalizado pelos docentes e demais profissionais da Educação que atuam nesse *lócus*, uma vez que o próprio significado, assim como o sentido de competência ou de ser competente numa determinada área de conhecimento ainda não se sedimentou nesse contexto, isto é, estamos num período de transformação de modelos pedagógicos. Isso porque são esses modos de pensar, de analisar a realidade, de compreender os processos de ensino e de aprendizagem que fundamentam a ação docente em sala de aula.

No entanto, segundo Mello (2003,2004), competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Portanto, esse conceito adotado por essa pesquisadora coincide com o proferido pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial.

Então, após definir tal marco conceitual, esse mesmo documento oficial da DEPA traz consigo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), explicitando três conjuntos de competências: “**comunicar, representar, investigar e compreender**, assim como **contextualizar socialmente ou historicamente** os conhecimentos” (Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no SCMB, 2012).

De forma idêntica, o mesmo documento cita o ENEM, apontando cinco competências gerais que a mesma avaliação traz em seu ideário e que também norteiam a mudança curricular, no sentido da transformação didática:

dominar diferentes linguagens, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas; **compreender processos**, sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos; diagnosticar e **enfrentar problemas reais**; **construir argumentações** e **elaborar proposições solidárias** (Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no SCMB, 2012, grifos nossos).

Apresentando tal cenário, esse documento oficial normatiza também o Ensino por Competências, que o CMF também assume, visando outra abordagem didática, partindo dos seguintes pressupostos:

- (a) A organização da aprendizagem por competências pretende consolidar o que se aprende, atribuindo um valor significativo e funcional;
- (b) As competências não podem ser entendidas como algo que o aluno tenha ou não tenha, não representam estados ou metas alcançadas, mas estágios em evolução. Isso significa que o olhar do professor não deve se ater ao conhecimento que o aluno não tem, mas ao que ele possui e precisa desenvolver;
- (c) Atualmente não se possui um modelo pedagógico montado a partir do constructo das competências, não podemos mostrá-lo, nem ensiná-lo. Ele será construído a partir da experiência, da realidade do SCMB, constituindo-se em marca da sua identidade. (Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no SCMB, 2012).

O documento elenca ainda algumas implicações didáticas, que passamos a descrever, como desafios a serem ultrapassados diante da reforma curricular:

O aluno é o centro dos processos de ensino e de aprendizagem;

Aprender como aprender é a atitude de querer aprender ao longo da vida para construir um projeto pessoal e profissional, é a chave do processo educacional nas condições mutantes da atual sociedade global de mercado, letrada, semiotizada e baseada na informação;

Os processos de ensino se enriquecem, diversificam-se e são selecionados em razão de sua potencialidade para provocar as aprendizagens necessárias;

As formas de avaliação deverão ser selecionadas entre aquelas que melhor detectem os resultados das aprendizagens desejadas;

O objetivo prioritário da atividade escolar não será que o aluno acumule a maior quantidade de dados ou informações em sua memória para reproduzi-los numa prova, mas que construa ideias, modelos mentais e teorias comparadas que lhe permitam buscar, selecionar e utilizar o volume inesgotável de informações para interpretar e intervir da melhor maneira possível na realidade;

O ensino não se dá na transferência aos estudantes dos modos de compreensão próprio dos professores, mas sim no fato de que estes se

propõem a ajudar a que cada aluno desenvolva a sua forma de ver as situações e os problemas. (Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no SCMB, 2012).

O aprender é compreendido na seguinte triangulação: “incentivar a pluralidade metodológica, primeiro as vivências, depois as formalizações e a cooperação como estratégia privilegiada” (Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no SCMB, 2012).

Sobre Currículo, já não mais compreendido apenas como grade curricular, esse documento específico norteia que:

Os professores devem compartilhar com os alunos os critérios exigidos, dialogar sobre as expectativas, os objetivos e as finalidades;

Deve ser desenvolvida uma aproximação com as formas de ser, de pensar e de ver o mundo próprio do grupo de professores e da cultura que o aluno começa a habitar;

É prioritário desenvolver um clima de confiança, segurança afetiva, empatia e cooperação emocional, em que o erro seja visto como uma situação de aprendizagem. No caso da educação básica, o erro deve ser encarado como uma habilidade que ainda está em desenvolvimento, por isso deve se buscar seu aprimoramento;

Um **currículo** centrado na aprendizagem ativa dos alunos requer contextos abertos, flexíveis e estreitamente relacionados com a comunidade social, de trabalho e cultural com os espaços naturais que rodeia a escola (Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no SCMB, 2012, grifo nosso).

Nesse sentido, a reforma curricular que se iniciou em 19 de março de 2012, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), começava a ser delineada, isto é, sua moldura começava a ser construída, estendendo-se por todo o ano de 2012, conforme descrito no cronograma contido no documento oficial intitulado *Revisão Curricular Situacional*.

A avaliação do discente também é mencionada nesse mesmo documento oficial, que traça o seguinte panorama:

[...] a **avaliação contínua e formadora** deve ser a chave da mudança; devem-se utilizar novos modelos e instrumentos de avaliação, adequados para captar sistemas de avaliação e de reflexão. Ex: redações, trabalhos, projetos, observação, portfólios, entrevistas, exposições orais, seminários de debates e reflexão; a avaliação deve se centrar nas ideias, nos modelos, nos padrões que o sujeito utiliza para compreender e propor formas de atuação e não sobre a repetição de memória de dados e informações; há necessidade de que o “costume de prova” seja transformado em “cultura de avaliação”. Para isso, a avaliação deve ser vista como exercício de formação (Revisão Curricular Situacional, 2012, grifo nosso).

Para tal desafio, o documento projeta a função docente em um profissional

[...] capaz de desenvolver as modelagens de linguagens específicas a sua disciplina. Deve promover o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras; o professor deve se constituir em exemplo de boas práticas intelectuais de indagação e atuação e o professor deve estar atento ao seu aluno, compreendê-lo e entender-se como tutor do desenvolvimento de seu aluno (Revisão Curricular Situacional, 2012).

Em relação à revisão curricular, é normatizado ainda o que se segue pela Ordem de Serviço nº 7, de 1º de março de 2012:

O eixo condutor das revisões curriculares é a aprendizagem ativa do aluno, direcionada para sua formação, para a cidadania, tendo como apoio a teoria proposta nos PCN já embasada na abordagem por competências e habilidades. A metodologia e a condução das atividades estão descritas no Manual do Ambiente Virtual da Aprendizagem e são reguladas por documentação expedida pela DEPA.

Dessa forma, é estabelecido o ideário pedagógico acerca das categorias da revisão curricular, propriamente, e são elencados os atalhos desse percurso a ser reconstruído, assim como lançados os dados para tal empreitada.

Posteriormente, em 19 de março de 2012, foi disponibilizado pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial a estrutura da Reunião de Revisão Curricular, através do documento oficial intitulado *Revisão Curricular Situacional* (2012), no *Manual do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)*. Tal diretriz enfatizava que

[...] a estrutura e a metodologia das revisões curriculares foram definidas em 2011; em 2012, o ponto de partida são as competências e habilidades fixadas pelo MEC nos PCN para cada disciplina/área de conhecimento – Ensino fundamental, 3º e 4º ciclos e o Ensino Médio; o trabalho principal no AVA é definir o rol das descrições dos objetos do conhecimento (A+1). Nessa etapa, à semelhança do que veio acontecendo nos últimos cinco anos de revisões curriculares, é dada a oportunidade de particularização curricular para cada Colégio Militar (CM). Ao fim das atividades no AVA, o relatório de cada disciplina será apresentado à aprovação do Diretor da DEPA e conterà o rolo sequencial dos objetos do conhecimento, dividido por anos e bimestres letivos.

Após definição do cronograma oficial da Revisão Curricular no SCMB, o documento ressalta ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) são o berço, segundo o mesmo documento oficial *Revisão Curricular Situacional* (2012), de toda fundamentação teórica, sobre o qual se debruçarão as práticas dessa transformação histórica.

Essa diretriz reitera, ainda, a importância dessa revisão curricular para o SCMB, para a DEPA e para a DECEX nesse momento de transformação. Para o SCMB,

os PCN/1998 já definem quais são as competências e as habilidades que deverão estar contidas nessa reforma curricular.

Os princípios e práticas que orientam a ação educacional do Colégio Militar de Fortaleza aliam os valores e as tradições do Exército Brasileiro aos modernos pensamentos pedagógicos prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96.

Essa integração originou na proposta pedagógica vigente que fundamenta as práticas didático-pedagógicas vivenciadas no CMF e que, em linhas gerais, visa proporcionar ao discente:

- uma educação integral, por intermédio do trabalho e do desenvolvimento dos domínios afetivo, cognitivo e psicomotor;
 - o desenvolvimento de atitudes e a incorporação de valores, a fim de assegurar a formação de um cidadão patriota, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades; e
 - a capacitação para o prosseguimento nos estudos de forma autônoma e crítica, a fim de permitir a sua futura integração ao mercado de trabalho com o pleno exercício de suas atividades profissionais.
- Para a concretização dessa proposta pedagógica, o ensino no CMF fundamenta-se nos seguintes objetivos:
 - oferecer ao aluno condições de acesso ao conhecimento sistemático universal, considerando a realidade de sua vida, proporcionando uma formação integral para o seu desenvolvimento nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora;
 - capacitar o aluno à absorção de conteúdos programáticos qualitativos e de pré-requisitos essenciais ao prosseguimento dos seus estudos, com base no domínio da leitura, da escrita e das diversas linguagens utilizadas pelo homem, permitindo-lhe analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e cálculos, para resolver situações simples ou complexas, valorizando o seu desenvolvimento pessoal;
 - utilizar procedimentos didáticos e técnicas metodológicas que conduzam o aluno a ocupar o centro do processo ensino-aprendizagem e a construir, com a mediação do professor, o próprio conhecimento, fruto de abordagens seletivas, contextuais, interdisciplinares, contínuas e progressivas;
 - estimular no aluno o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas, espírito de investigação, criatividade, iniciativa e respeito às diferenças individuais, conduzindo-os a aprender a aprender e aprender a pensar;
 - conduzir o aluno a compreender o significado das áreas de estudo e as disciplinas, como participante do processo histórico da transformação da sociedade e da cultura, desenvolvendo a sua autonomia, valorizando o conhecimento prévio, suas experiências e as relações professor-aluno e aluno-aluno, conscientizando-os de que a aprendizagem adquirida é mais importante que a avaliação educacional de aferição escolar;
 - despertar vocações para a carreira militar; e
 - desenvolver no aluno atitudes, valores e hábitos saudáveis à vida em sociedade (<http://www.cmf.ensino.eb.br>).

Essa proposta pedagógica ressalta ainda o ambiente em que esses aspectos deverão ser trabalhados:

1. compreender e respeitar os direitos e deveres do ser humano, do cidadão patriota, da família, dos grupos sociais, do Estado e da Nação Brasileira;
2. acessar e dominar recursos científicos relevantes que lhes permitam situar-se criticamente diante da realidade, assumindo responsabilidades sociais;
3. preparar-se para participar produtivamente da sociedade, no exercício responsável de sua futura atividade profissional; e
4. praticar a atividade física buscando o seu desenvolvimento e a criação de hábitos saudáveis para o corpo, inclusive com a prática de esporte (<http://www.cmf.ensino.eb.br>).

A proposta pedagógica do CMF vigente enfatiza a formação integral do ser humano com vistas a sua emancipação. Esse desafio implica em compreender inúmeras teorias, modos de ver e sentir a realidade que coexistem na contemporaneidade.

Dessa forma, os sistemas de ensino revelados por suas propostas pedagógicas e seus currículos devem ser alicerçados em outros níveis de percepção e de construção do conhecimento, saindo da lógica clássica aristotélica que enfatiza a fragmentação dos saberes e não a religação desses elementos.

Isso pressupõe o que afirma Nicolescu (1999, p. 56): “[...] que o exercício de perceber outros níveis de realidade permite uma visão cada vez mais geral, unificante da realidade, sem jamais esgotá-la completamente”. Há diversas possibilidades de compreender a realidade que nos cerca, assim como, compreender a organização curricular da escola e suas práticas docentes. Então, para um ensino focado em Competências é essencial refletir sobre quais habilidades almejamos aos discentes desse milênio.

Nessa perspectiva, o *Relatório Mundial da UNESCO para a Educação no Século XXI* (DELORS, 1996) sugere que não se deve focar apenas o âmbito intelectual do discente, mas sim outros aspectos que englobam: a técnica, a dimensão espiritual, a dimensão emocional, a dimensão socioafetiva, entre outras, desenvolvendo o cidadão de uma forma integradora e não fragmentada.

Mas para tais mudanças axiológicas, atitudinais e comportamentais nos alunos há necessidade de se investir em quatro eixos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser. Nesse prisma, a proposta pedagógica do CMF atual reitera essa intencionalidade.

Por conseguinte, desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394), os bancos escolares sofrem transformações. Isso porque a Educação Brasileira sempre refletiu interesses sociopolíticos, econômicos, históricos e culturais, ressoando uma tensão de lutas de classes pelo poder.

No entanto, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, anseios democráticos de participação política entraram em cena. Com isso, a LDB/9394/1996 também refletiu essa posição, por meio da democratização do acesso à educação básica e ao ensino superior.

A democratização do ensino se transfigurou, uma vez que o ensino básico se estendeu tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio. No entanto, apesar da crescente demanda, tanto em relação ao ensino médio quanto ao ensino superior, muitos estudantes ainda não participaram desse processo histórico, pois a seleção ainda utilizava o vestibular como passaporte para a entrada na escolarização superior, mantendo a reprodução do *status quo*.

Por isso, políticas públicas foram necessárias para tentar minimizar as desigualdades sóciohistóricas, econômicas e culturais, no que diz respeito ao acesso ao conhecimento sistematizado.

Esse empreendimento foi acompanhado de implementação no sistema de avaliação, devido às altas taxas de evasão e reprovação escolar, objetivando inovações curriculares.

Nesse contexto, há uma reordenação do ensino médio, no que diz respeito ao ensino propedêutico e ao ensino profissional. E, finalizando, um novo sistema avaliativo de acesso às universidades, por meio do ENEM passa a induzir esse processo de reforma, como a mão invisível que Adam Smith se referiu com relação ao liberalismo clássico na economia.

Aos poucos vai se delineando outro contexto educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) colaboram nesse cenário, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio³. O espírito é: todos têm direito à Educação, por esse motivo as políticas públicas educacionais devem nortear e perseguir tal desafio.

³ Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNM, 2000) consistem em normatizações legais que colaboraram com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a fim de regulamentar os objetivos principais do Ensino Médio, assim como, descrever em âmbito geral o currículo deste nível de ensino, caracterizado por conteúdos mínimos e também pela flexibilidade curricular de acordo com os contextos regionais, visto que o Brasil é um país continental. Essas diretrizes vieram para esclarecer dúvidas sobre os PCN no que diz respeito às finalidades do novo Ensino Médio na educação básica. Resaltamos tal afirmação conforme o próprio documento nos demonstra, por meio de uma retrospectiva histórica: “Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 80, se acentuam no País. A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central

Nessa perspectiva, o CMF segue a LDB nº 9394/1996, bem como as leis específicas de ensino do Exército Brasileiro, como qualquer outro colégio militar do SCMB. Todavia, espelha-se, também, na lei suprema ora vigente, que consiste na Carta Magna de 1988. Isso implica em profundas mudanças curriculares na escola. Vejamos o porquê de tal propositura.

Desde 1962, quando o CMF voltou a ser escola de ensino básico, após um período de escola preparatória para cadetes, o currículo escolar do CMF fundamenta-se na abordagem tradicional dos processos de ensino e de aprendizagem, visto que a fragmentação dos saberes, entre outros aspectos, retratou tal opção. No entanto, essa racionalidade pedagógica deu-se no contexto de reconstrução dessa escola inserida num determinado momento sociopolítico, econômico, cultural e histórico.

De lá para cá, muitas mudanças ocorreram: o muro de Berlim caiu, a sociedade tecnológica se solidificou, o mundo tornou-se uma aldeia global, apesar das distâncias, e as notícias, as informações começaram a chegar mais cedo, com a internet, a mídia e as redes sociais. Diversificadas formas de pensar o mundo se delinearam. E múltiplas racionalidades, sem ser tão somente a instrumental, fizeram-se constituir.

nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral. Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior. Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. São estes os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio e que se expressam na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96. Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade” (BRASIL, DCNEM, 2000, p.5-6).

O homem passou a ser além de *sapiens, economicus, demens*; outros elementos foram incluídos em sua formação. Portanto, apesar de ser uno, o ser humano adquiriu múltiplos significados e sentidos em sua subjetividade. Isso implicou em diferentes formas de atuação na escola.

Diante desse contexto, em 2012, o processo de reforma curricular foi institucionalizado pela DEPA, nos colégios militares do Brasil. E os debates teóricos sobre tal transformação se iniciaram no AVA (ferramenta disponível pela DEPA para esse fórum na internet).

Durante todo o ano letivo de 2012, os participantes desta pesquisa seguiram o cronograma oficial normatizado pela DEPA, que sistematizou e planejou todas as atividades afins e concernentes à revisão curricular.

Dessa forma, foram realizadas reuniões situacionais nos próprios colégios militares – dentre eles, no CMF –, assim como reuniões presenciais, em lugares diversos, com representantes de todos os participantes da pesquisa, inclusive com os protagonistas do CMF, que fizeram acordos, negociaram temas acerca do currículo dessa escola.

Nessa trajetória, os participantes desta pesquisa estão percorrendo um processo de transição, ou seja, saindo de um currículo cartesiano centrado em objetivos para um currículo focado no ensino por competências, visando à formação do cidadão do século XXI. O CMF encontra-se num processo de reforma curricular desde março de 2012.

As reuniões para debates e negociações estão sendo feitas, em caráter situacional, isto é, nas escolas, por meio de reuniões por disciplinas, assim como através do AVA, que consiste na ferramenta de comunicação via internet, possibilitando o fórum com a participação dos coordenadores por áreas de conhecimentos e dos respectivos tutores, no *site* oficial da DEPA na internet.

Houve e continuam sendo realizadas reuniões presenciais caracterizadas por encontros com representantes de diferentes profissionais da educação de todos os colégios militares, na busca do consenso, isto é, de acordos possíveis, no que diz respeito à reforma desse currículo.

Reiteramos que, por meio da observação participante, acompanhamos, registramos e analisamos os dados coletados nesse percurso, tanto nas reuniões situacionais que ocorreram no CMF assim como no Rio de Janeiro, em Brasília,

Salvador, Recife, Porto Alegre, entre outros colégios militares, onde ocorreram as reuniões presenciais para tomadas de decisões, como, por exemplo, a definição das competências a serem reconstruídas e desenvolvidas com os alunos, nas diversas áreas do conhecimento, em consonância com o desenvolvimento das habilidades respectivas, as formas de avaliação possíveis, as trocas de livros didáticos e recursos metodológicos a serem redefinidos, entre tantas outras transformações nesse contexto de reforma do currículo escolar.

Isso posto, no próximo capítulo, abordamos o contexto da reforma curricular, composto por inúmeras variantes que se entrecruzam, possibilitando múltiplas significações dentro desse sistema complexo. Para isso, trazemos à baila, uma retrospectiva histórica à luz da Filosofia e da História da Educação, assim como, outros elementos que foram recorrentes em análises documentais e outros aspectos intervenientes nesse percurso.

3 O CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR NO SCMB: FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

Neste capítulo, abordamos o contexto da reforma curricular no SCMB e os fundamentos para a construção e implementação do currículo integrado, à luz de uma perspectiva filosófica e histórica da educação e das normatizações legais nacionais e diretrizes específicas do SCMB.

Em seguida, ressaltamos a abordagem do ensino por competências no CMF inserida na reforma curricular do SCMB. Além disso, discorremos sobre elementos recorrentes nas análises dos documentos oficiais: construtivismo, mediação e aprendizagem significativa e seus múltiplos significados e sentidos em reconstrução.

Posteriormente, abordamos o curso de especialização denominado Letramento, que constituiu o projeto institucionalizado pela DEPA de formação contínua e continuada docente no SCMB nesse percurso.

Finalizando, trazemos à discussão, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como política pública nacional de democratização do ensino superior e suas implicações à reforma do currículo escolar no CMF.

Diante desse panorama, reiteramos que o currículo integrado caracterizado pela religação dos saberes e dos conhecimentos das diversas áreas está em construção, constituindo-se em uma transformação didática histórica em andamento.

3.1 A interação e a integração dos saberes à luz das diretrizes legais, da Filosofia e da História da Educação

A integração dos saberes é questão antiga na educação brasileira, contudo, ainda estamos compreendendo o significado dessa integração curricular. Desde a aprovação do Decreto nº 5154/2004, que regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, a integração faz parte da agenda educacional, nos desafiando com as demandas da contemporaneidade.

O parecer CNE/CEB nº 5/2011 constitui um projeto de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nesse documento há a necessidade de superar a dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino profissional.

Essa propositura visa à integração curricular e revela o significado social do trabalho articulado com outras relações humanas, isto é, ressignifica seu sentido, por meio da articulação com diversificadas tecnologias, com o diálogo entre culturas distintas e por meio de outra epistemologia na contemporaneidade.

Já a modalidade de ensino de cunho tecnicista adotada pelo ensino médio, na década de 1970, no Brasil, era devido às relações de trabalho, do século XX, como na indústria nacional, que necessitava de mão de obra qualificada, entre outros fatores intervenientes nessa época.

No entanto, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, o ensino básico foi estendido ao nível fundamental e médio. Isso implicou na democratização do ensino superior, por meio de políticas públicas caracterizadas pelo acesso às universidades que ora se destinavam às elites sociais.

Nessa perspectiva, todo ensino médio deveria ser voltado a ambas vertentes: ao ensino profissional, visto como algo prático, a fim de resolver problemas do cotidiano e ao ensino propedêutico, visando à formação integral do ser humano. Não há porque insistir na concepção do ensino médio como profissionalizante ou não, isso porque os tempos são outros e diversificadas demandas exigem um cidadão global.

Por isso, esse percurso de transformações pedagógicas no modo de pensar e agir docente resulta num grande desafio. Isso porque implica em compreender, historicamente, o processo em que nos deparamos, ou seja, estamos saindo de um paradigma fragmentado das ciências, para um entendimento articulado, onde a construção dos saberes científicos implica num conhecimento em rede.

O modo de pensar por dualidades e dicotomias tem sua origem em Platão com a ideia de separação entre corpo e alma e com a lógica clássica de Aristóteles que sedimenta o que é verdadeiro e falso, por meio de axiomas. Em virtude disso, o mundo ocidental tem vestígios de tais concepções, desse “pensar”, dessa forma de fazer ciência, que nos persegue ainda na contemporaneidade.

Mas, seguindo a trajetória histórica da humanidade, Descartes, tomando como fundamentação teórica a lógica clássica aristotélica, sistematizou a Filosofia e as Ciências Modernas, trazendo o método científico como verdadeiro e único naquela

época. Nesse cenário, o conhecimento se fragmentou, consolidando o sistema educacional em disciplinas estanques e isoladas, enfatizando a especialização nas diversas áreas.

No entanto, o mundo se transformou e múltiplas formas de agir e pensar se instalaram diante da complexidade da pós-modernidade. E, dessa forma, um currículo disciplinar não se sustentou mais. Daí que estamos nesse período de transição de modelos pedagógicos e psicológicos, entre outros, reformando o currículo, visando ao modelo que pressupõe a pluralidade de ideias, o contraditório, o multiculturalismo, entre outros aspectos, não mais justaposto por disciplinas, mas integrado por áreas de conhecimentos.

Isso implica em transformações didáticas e o professor é o protagonista dessa história. E por isso, para que haja outro currículo em ação é vital a formação contínua e continuada do professor e dos profissionais da educação que se encontram na escola.

Sob essa perspectiva e para um desenho de um currículo articulado e integrador há a necessidade da coexistência disciplinar, mas também, do olhar interdisciplinar e transdisciplinar, entre outros. Dessa forma, não se subestima os conteúdos específicos das disciplinas, mas os aprofunda, levantando a outros níveis de camadas da realidade que não podem ser consideradas apenas aparentes, apesar de não serem vistas por olho nu, uma vez que elas estão nas entrelinhas dos hipertextos dessa sociedade tecnológica e mundializada do século XXI. Isso implica em refazer o modo de pensar e agir docente na sala de aula.

Anteriormente, tínhamos a Taxionomia de Bloom (1973), cuja abordagem se remetia a elaboração de objetivos que contemplassem o desempenho do aluno (aquilo que esperava que o aluno fosse capaz de fazer); as condições didáticas (o que seria oferecido ao aluno para que ele alcançasse tal desempenho) e os critérios (em que situação o desempenho poderia ser aceito como satisfatório). Tal panorama pedagógico não condiz mais com as múltiplas necessidades desse milênio, visando à formação integral do cidadão global. É necessário ir mais além.

E dar esse “salto epistemológico” consiste em contextualizar os conteúdos aos discentes, entre outros elementos, a fim de dar um sentido a essas descobertas e aprendizagens na escola. Para isso, a transformação didática é essencial.

Nesse cenário, no qual diversificadas abordagens de ensinar e aprender se tornam vitais à superação do ensino tradicional, oficinas didáticas, como têm sido denominadas, se iniciaram no SCMB e no CMF a partir de março de 2013. Essa formação continuada docente revela como esse sistema de ensino tem se organizado para transformar seu currículo em ação.

No primeiro semestre de 2013 houve dois encontros presenciais em cada Colégio Militar, com representantes da DEPA. A pauta desses encontros consistiu no Ensino por Competências, por meio de oficinas didáticas ministradas por professores que concluíram o Curso de especialização, denominado de Letramento e também por professores que não o fizeram.

Os objetivos dessas oficinas consistiam em difundir as práticas interdisciplinares que já existiam no CMF, a fim de estimular outras diversificadas formas de aprender e ensinar, além do aprofundamento teórico acerca da abordagem do Ensino por Competências, através do debate motivado pelo Caderno de Orientações que a DEPA enviou aos colégios do SCMB, entre outros.

Nesse sentido, o investimento em um currículo integrado das diferentes áreas do conhecimento está se consolidando no CMF. E isso ratifica como a escola tem se organizado a fim de transformar seu currículo em ação. Mas o que significa a abordagem do Ensino por Competências? Tal tema abordamos a seguir.

3.2 A abordagem do Ensino por Competências no Colégio Militar de Fortaleza inserida na reforma curricular do Sistema Colégio Militar do Brasil

Para abordar tal tema é necessário recorrer à história, uma vez que o termo competência é polissêmico e seus significados têm sido flutuantes e construídos pelos homens de acordo com suas épocas e momentos históricos.

Ao longo da trajetória da humanidade, esse termo está associado à avaliação do indivíduo, aos julgamentos a ele proferidos. E no século XIX, já se emitia o mérito por meio de sistemas de testagem, isto é, exames escritos, ao invés de testes orais. Com isso, se desenvolveu padrões de avaliações do desempenho discente.

Tal prática estava apoiada tanto na Pedagogia, quanto na Psicologia que mantinha os testes de Q.I. (Quociente de Inteligência), aplicados aos estudantes, atribuindo-lhes notas, e, por conseguinte, classificando-lhes em normais ou deficientes mentais, entre outras denominações.

Portanto, no século XX, os estudos relacionados à avaliação escolar consistiam em testes padrões que mensuravam a inteligência do indivíduo, aferindo-lhes notas. Isso implicava num entendimento meramente instrumental do significado de competência.

Essa concepção coexistia no contexto da crise mundial do início do século XX, caracterizado pelo modelo de organização taylorista/fordista, de mundialização da economia, de competição acirrada dos mercados e das demandas de melhoria de qualidade dos produtos, bem como, no surgimento da flexibilização dos processos de produção e das demais relações de trabalho intensificadas após a Segunda Guerra mundial.

Nesse cenário, os japoneses tiveram que reconstruir seu país após 1945 e com tal desafio, caracterizado por um contexto sociocultural, político e econômico diferenciado dos Estados Unidos da América, eles criaram outro modelo de produção, nas fábricas da Toyota, denominado de *toyotismo*.

Tal sistema ressaltava o aumento na produtividade na fabricação de pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos, voltados para a exportação. Para isso, eles necessitavam de mão de obra qualificada e não somente numerosa nas fábricas. Assim, houve há necessidade de se investir no profissional que atuava nessas indústrias, uma vez que tinha que resolver diversos problemas e ser competente no que fazia, indo além do trabalho instrumental e mecânico. Isso porque a indústria japonesa também necessitava de alguém que resolvesse os problemas do cotidiano e tomasse decisões. Em virtude disso, surgiu outro trabalhador com diversificadas habilidades e um olhar multifocal.

Tal panorama, trouxe outros significados ao termo *competência*. E as novas relações socioeconômicas, culturais e históricas implicaram em transformações na sociedade, na escola e no currículo escolar. Nessa perspectiva, até a década de 1960, a Educação Brasileira sofreu influência de Tyler e Bloom que propunham o alcance dos objetivos propostos em sala de aula, nos testes padronizados.

Posteriormente, até a década de 1980, o julgamento de valor era devido a requisitos padronizados. E desde 1990, o que tem norteado esse termo competência é a negociação de critérios avaliativos na sala de aula, predominando um consenso entre o professor e o aluno, no que diz respeito à redefinição de requisitos e critérios nos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, há a tentativa do consenso na

definição dos conteúdos, inclusive, para que as aulas partam dos conhecimentos prévios dos discentes, tornando-se significativas a eles.

No contexto desse estudo, o termo Competência consta nos PCN desde o final dos anos 1990 (BRASIL, 1998), com o propósito de transformar a ação pedagógica da escola tradicional, enfatizando a construção de conhecimentos, nas diversas áreas, imbricada na ação e, nesse sentido, possibilitar a ressignificação dos conteúdos aos discentes, na medida em que cada Colégio Militar do sistema parta de suas motivações e interesses próprios e não apenas dos conceitos previamente estabelecidos. Os conteúdos adotados, por sua vez, se articulam com as arquivcompetências, isto é, com a leitura e a escrita, por meio da interdisciplinaridade e da contextualização dos saberes, entre outros elementos.

Nessa perspectiva, Sacristán (1998a), afirma, que a visão aguçada do professor, sobre tudo o que o rodeia, bem como, suas concepções diversas, seus valores e princípios morais, refletem a sua *práxis*, podendo influenciar também o desenvolvimento do currículo, pois o professor deve “filtrar” o que é essencial para os seus alunos, reconhecendo como eles aprendem, modificando a sua metodologia, diante dos interesses e das necessidades discentes.

Dessa forma, o professor pode modificar as estratégias de ensino, em função das dificuldades dos seus alunos, ressaltando os significados dos conteúdos trabalhados, relacionando-os com o contexto em que vivem. Isso é um compromisso que o professor deve assumir, de modo atender as expectativas dos seus alunos e a fim de transformar a sociedade.

Portanto, o professor deve ser alguém que constrói significados sobre as realidades dos seus alunos. Ele deve estar envolvido num processo de observação e interpretação contínuas, sobre a realidade pedagógica que lhe serve, para prever o que pode ocorrer em sala de aula.

Mas, para que o professor seja crítico-reflexivo, segundo Sacristán (1998 a), ele necessita ser, efetivamente, formado, capacitado, ter o desejo de inovar e não se acomodar diante da sua profissão. Além do que alguns professores ainda não se dedicam ao planejamento ideal. E a ausência do planejamento em qualquer abordagem de ensino pode influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse prisma, vale ressaltar que no enfoque do Ensino por Competências, o planejamento deve ser coletivo, já que envolve a inter/transdisciplinaridade e a

contextualização dos conteúdos, entre outros aspectos. E os recursos didáticos, os materiais utilizados são importantes, mas não centrais aos processos pedagógicos. Portanto, não há como conceber essa abordagem de ensino, sem conexões ou articulações com outras áreas do conhecimento. Nessa mesma direção, a classificação discente por notas de desempenho também deve ser repensada e substituída, porque cada aluno tem o seu ritmo diferenciado em sala de aula. Isso posto, a avaliação nessa abordagem de ensino deve ser processual e formativa.

Na contemporaneidade, o termo competência se remete ao “saber fazer” e ao “saber ser”, na resolução de problemas diários. Nesse sentido, a classificação poderá até coexistir nessa abordagem de ensino, porém, levando em consideração, outros aspectos intervenientes na formação integral do jovem, valorizando seu contexto sociocultural e seus avanços na escola por exemplo. Dessa forma, esse termo adquire outras significações, mas sua essência diz respeito às seguintes concepções: a. conjunto de tarefas estanques de cunho prático, desempenhadas pelo discente e observadas pelo professor por meio do acompanhamento do desempenho individual; b. conjunto de atributos, dentre eles: conhecimentos, práticas e atitudes, desconsiderando o contexto em que os mesmos elementos são aplicados; c. conjunto holístico e integrado, composto por vários elementos articulados, tais como: conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, delineando uma competência relacional na resolução de problemas do cotidiano.

Portanto, o termo competência adquire múltiplos significados e diferenciados sentidos, à medida que o homem contemporâneo vai se deparando com a complexidade dos problemas. E para resolver determinados dilemas é necessário tomar decisões, interdisciplinarmente, no intuito de possibilitar soluções multifocais e plurais.

Para tanto, o desenvolvimento de diversas habilidades discentes torna-se vital nesse processo. Nesse sentido, é que a competência encontra-se conectada com o significado de capacidade, isto é, de ser capaz de. E para esse empreendimento pedagógico, é necessário desenvolver determinadas habilidades no cotidiano escolar.

Essas habilidades, por sua vez, perpassam por múltiplas representações da realidade. E por isso devem evitar à simplificação dos problemas, por meio do certo ou do errado, a constatação de verdades absolutas, a memorização de datas e fatos históricos, enfim, à reprodução do conhecimento, entre outros aspectos. Isso porque para tomar decisões é necessário ter uma visão pluridimensional dos cenários

apresentados, indo além das aparências dos mesmos e religando as diversas áreas do conhecimento.

Para um ensino focado em Competências há necessidade de se estimular uma prática reflexiva, por meio da construção do conhecimento, reforçando a negociação e não a competição, através de metodologias diversificadas e interdisciplinares de ensino. Vale ressaltar que isso acontece num contexto determinado e a compreensão dessa variante na escola corresponde a releitura do mundo e de tudo que nos rodeia.

Na reforma curricular do CMF inserido no SCMB, o Ensino por competências vem sendo desenvolvido com fundamentação teórica baseada em Ausubel (Aprendizagem Significativa), Zabala (Competências e Habilidades) e pesquisadores do campo da Linguística Aplicada, através do curso de Especialização oferecido pela instituição, intitulado Letramento.

As Oficinas Didáticas consistiram numa ferramenta inovadora, a fim de demonstrar práticas docentes imbuídas de interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos. Além do que permitiu o intercambio entre os profissionais da educação, possibilitando a uma autorreflexão de sua *práxis* nesse momento histórico de reforma.

Nessas oficinas didáticas realizadas no Estágio Continuado de Formação docente, durante o 1º semestre de 2013, tanto os professores que participaram do curso de Letramento, como os que não o fizeram foram convidados a ministrar uma aula, denominada multimodal.

O termo multimodal é oriundo da Linguística Aplicada e foi assim denominado pela DEPA, como uma aula diferenciada, caracterizada por incluir diversos recursos didáticos, entre eles, o *data show* e outras ferramentas disponíveis, assim como, adotar diferentes metodologias de ensino.

No entanto, nas oficinas didáticas, em 2013 foram apresentados exemplos de aulas multimodais, concebidas e compreendidas pela DEPA e pela supervisão escolar do CMF. Tais exemplos constituíam em aulas diferenciadas das aulas tradicionais meramente expositivas, isso porque o professor dialogava com os alunos, buscando o conhecimento prévio dos discentes sobre o tema alvo, para daí desenvolver outros conhecimentos inter/transdisciplinares em sala de aula.

No entanto, um enunciado proveniente da Pedagogia seria mais indicado para receber tal incumbência, já que a fundamentação teórica no Ensino por

Competências encontra-se respalda em clássicos dessa referida literatura, como também de outras áreas do conhecimento, tais como: Vygotsky (mediação da aprendizagem), John Dewey (resolução de problemas do cotidiano), Jerome Brunner (modelos psicopedagógicos), Paulo Freire (educação emancipatória), Perrenoud (professor reflexivo/competência), Zabala (competência), Guiomar Namó de Mello (competência), entre outros.

E segundo o documento oficial da DEPA, denominado de Caderno de Orientações para o Ensino de Competências (DEPA, 2013), que visa à formação continuada docente, o perfil desse profissional caracteriza-se por ser pesquisador, mediador e de agente de letramento.

Nesse contexto, investir na formação continuada dos docentes do CMF torna-se vital nesse processo de transformação curricular e é:

elemento de caráter primordial para a melhoria do rendimento escolar dos alunos, assim como para o crescimento e fortalecimento intelectual de nossos professores. A continuidade dessas ações, coordenada pela Supervisão Escolar, garantirá a consolidação dessas atividades e a inovação de outras (DEPA, 2013, p. 46).

E o mesmo documento acrescenta sobre os Estágios de Formação Continuada Docente: “É importante que os *Estaps* continuem e busquem por meio do diálogo com instituições externas ou da valorização das pesquisas acadêmicas de nossos docentes, novos olhares, novas leituras e novas estratégias para a formação continuada de nossos docentes”.

Essa diretriz ainda normatiza que os novos Planos de Sequências Didáticas (PSD) são caracterizados por três pilares do ensino que estão sendo alterados: o currículo, a avaliação e a didática. Em virtude disso, a documentação oficial proveniente da DEPA sinaliza que as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula interseccionem as temáticas do construtivismo, da mediação e do letramento (Caderno de Orientações, DEPA, 2013, p. 5).

Esse caderno orienta os docentes acerca dos princípios epistemológicos do Ensino por Competências, no entanto, há uma certa inconsistência teórica. Isso porque não há aprofundamento teórico metodológico sobre o construtivismo, a mediação, entre outras categorias elencadas.

Esse documento também orienta os docentes acerca da construção dos Planos de Sequências Didáticas (PSD), revelando o significado de competência discursiva e eixos cognitivos que fazem parte desse planejamento.

Segundo o *Caderno de Orientações* (2013, p. 5): “Os PSD correspondem as arquicompetências (leitura e escrita) que direcionam todo o planejamento escolar: a elaboração de aulas e a avaliação estão diretamente ligadas ao estilo da aula que será ministrada”.

Assim, com relação ao “estilo da aula” a que esse documento se refere, o termo estilo não se adéqua ao significado proposto nesse enunciado. Estilo se refere aos gêneros literários, entre outros significados. Esse vocábulo não pertence ao ideário da Pedagogia, já que nessa área específica do conhecimento, utiliza-se o termo abordagem do professor.

Tal adendo parece ser óbvio ou de nenhuma importância, contudo, o termo *estilo* sendo usado dessa forma não condiz com a herança pedagógica construída pela humanidade. Os termos, os enunciados, as palavras, os vocábulos se remetem ao que pensamos e ao que refletimos.

Por isso, devemos ter cuidado com a escolha de referenciais teóricos que fundamentam a transformação didática, pois caso contrário, pode revelar certa fragilidade teórica.

Por conseguinte, como dar um salto se não temos a teoria e a técnica suficientes para tal façanha? Portanto, para que possamos ter sucesso em nossos empreendimentos precisamos saber do que estamos falando e como estamos realizando esse procedimento. Por isso, há necessidade de formação contínua e continuada docente nesse percurso.

O Caderno de Orientações revela ainda que as competências discursivas se referem ao “desenvolvimento da competência leitora e escritora interdisciplinares, ou seja, entendendo a leitura e a escrita como estratégias de ensino e de aprendizagem comum a todas as disciplinas e como ações pelos quais os integrantes da escola se comunicam” (DEPA, 2013, p. 5). Dessa forma, o mesmo documento acrescenta que as aulas devem tomar como ponto de partida um texto motivador e a exploração das modelagens linguísticas afeitas a cada disciplina, oriunda dos diferentes letramentos.

O perfil discente também mudou nesse contexto, isso porque a DEPA ressalta nesse mesmo documento, que o SCMB deseja um aluno mais leitor, mais

escritor, mais competente em produzir e articular os saberes que são compartilhados na escola.

Para tanto, essa Diretoria de ensino propõe outra rotina didática para o professor, que consiste em elaborar as sequências didáticas, selecionar os suportes didático-metodológicos, elaborar o Plano de Execução Didática e o Plano de Aula, entre outras atividades.

Em virtude desse desafio, os professores têm planejado suas aulas por áreas afins, uma vez que há momentos de reuniões de coordenação por área do conhecimento. Vale ressaltar que tais encontros só têm ocorrido no CMF. Aliás, até 2012, houve a figura do coordenador de área do conhecimento que realizava reuniões para debates e planejamentos das atividades afins.

No entanto, a figura desse coordenador de área do conhecimento extinguiu-se e tais encontros que eram institucionalizados pela instituição se findaram. A interdisciplinaridade, entre outras categorias elencadas só podem ser alcançadas mediante planejamento, discussão e diálogos contínuos, caso contrário, podemos retornar ao modelo pedagógico anterior, centrado na transmissão de conteúdos e no alcance de objetivos apenas.

Outro aspecto que merece destaque nessa metodologia, segundo a DEPA (2013, p. 6) é a valorização das tecnologias em informação e comunicação (TICs). O emprego dessas tecnologias constitui-se em grande aliado para o docente, isso porque ao mesmo tempo em que elas colaboram para uma prática mais interativa, também demandam do professor uma atenção maior às necessidades e às diferentes realidades dos alunos.

Nesse sentido, é essencial uma abordagem de ensino que priorize outras metodologias e técnicas, que utilize estratégias práticas, por exemplo: solicitar ao discente que analise um caso descrito num programa de televisão, por meio de suas múltiplas variáveis, a fim de encontrar soluções possíveis ao contexto analisado. Ou que analise a letra de uma música no contexto em que ela fez sucesso, trazendo à tona a biografia do compositor e outras variantes interdependentes, ou propor soluções aos obstáculos de sua comunidade, um desafio para a turma, por exemplo, ou ainda, que os alunos descrevam quais são os problemas enfrentados pela comunidade, possibilitando soluções diversas, entre inúmeras atividades a serem propostas na sala de aula. Mas, para que isso ocorra, o docente deve diferenciar, teoricamente, as concepções de ensino.

Por esse motivo, o Caderno de Orientações da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial traz em seu bojo, o Construtivismo, a Mediação e a Aprendizagem Significativa. No entanto, carece de intersecções, limites e diferenças entre tais elementos. Dessa maneira, torna confuso, para o professor que está sendo orientado, o que deve ser feito, como deve ser realizado e o porquê de tal transformação didática.

Passamos a abordar essas subcategorias, no intuito de contribuir com algo mais ao processo de reforma curricular do CMF.

3.3 Construtivismo, Mediação e a Aprendizagem Significativa: entre significados e sentidos

Para que possamos abordar tais subcategorias elencadas no Ensino por Competências no CMF, inserido no contexto maior da transição curricular do SCMB, há necessidade de uma retrospectiva histórica.

Diante desse desafio fazemos uma revisão de literatura acerca das principais matrizes teóricas da educação contemporânea, a fim de compreender o legado histórico e pedagógico que a humanidade tem construído ao longo dos tempos, visando à compreensão do contexto curricular na contemporaneidade.

Pretendemos caracterizar as principais matrizes teóricas da educação contemporânea como construções históricas; dialogar com os autores expoentes dessas matrizes e possibilitar uma reconstrução do pensamento teórico pedagógico da atualidade, a fim de refletir sobre a reforma curricular no CMF.

Passamos, a seguir, a analisar a matriz iluminista, no seu expoente Jean Jacques Rousseau. Em *Emílio*, Rousseau caracteriza o protótipo do sujeito iluminista, isto é, sua obra é um tratado de educação que tem como objetivo: demonstrar o que ensinar, enfatizando as diferentes fases do sujeito desde a infância até a fase adulta e mantendo um diálogo com os clássicos, principalmente, com os gregos, por meio de uma narrativa que é também um romance entre o próprio Emílio e sua pretendida, que juram o amor eterno, no entanto, se casam após as viagens desse protagonista principal.

Nessa obra, há valores, conceitos, princípios iluministas nas entrelinhas do texto, tais como, os desvelados nos seguintes trechos: “O primeiro sentimento de uma criança é de amar aos que dela se aproximam” (ROUSSEAU, 1992, p. 236) ou ainda, no que diz respeito à relação do professor e aluno: “Vossa conduta com vosso aluno

depende muito, nisso, de sua situação particular, da sociedade que o cerca, das circunstâncias em que prevemos que poderá encontrar-se [...]” (p. 241). E ainda: “É a fraqueza do homem que o torna sociável, são nossas misérias comuns que incitam nossos corações à humanidade [...]” (p. 246). “Todos nascem nus e pobres, todos sujeitos às misérias da vida, às tristezas, aos males, às necessidades, às dores de toda espécie e finalmente todos estão condenados à morte” (p. 247).

Rousseau, em *Emilio*, discorre sobre como o homem iluminista deve pensar e como deve ser o seu comportamento na época, mencionando nas brechas do texto, qual é o papel do professor, dos pais, dos educadores desse período: “Aos 16 anos, o adolescente sabe o que é sofrer, porque ele próprio já sofreu” (ROUSSEAU, 1992, p. 250). E ainda: “Que vosso aluno conheça, portanto, a sorte do homem e as misérias de seus semelhantes” (p. 260). É notória a preocupação humanista nessas falas. Rousseau revela que: “O homem realmente feliz não fala muito, não ri muito: demonstra, por assim dizer, a felicidade do coração” (p. 257). É a visão ingênua do período iluminista que coloca a responsabilidade dos homens nos próprios homens sem conexões, sem articulações com as relações de poder que existem, mesmo porque não é objetivo dos iluministas revelarem tais forças e sim enaltecerem a burguesia que ora assumia o poder em virtude da queda de Bastilha, da queda do poder absoluto do rei.

Enfim, a obra de Rousseau é o alicerce que sedimenta os ideais iluministas de Igualdade, Liberdade e Fraternidade que nos são trazidos até os dias atuais: “Que seria então necessário para bem observar os homens? Um grande interesse em conhecê-los, uma grande imparcialidade em julgá-los, um coração bastante sensível para conceber todas as paixões humanas sem as sentir” (ROUSSEAU, 1992, p. 277). Rousseau evidencia em suas obras, não tão somente em *Emilio*, mas também em outras, como: *O Contrato Social*, o pacto tácito da sociedade com a burguesia, a fim de transformar uma sociedade estagnada para uma sociedade mais democrática e justa. E, principalmente em *Emilio*, considera necessário um tratado, um planejamento educacional (talvez, até pedagógico), um projeto educativo com a finalidade de formar homens cidadãos para a época.

Passamos a abordar a matriz positivista, com Émile Durkheim. Há necessidade de se debruçar à época, a fim de analisar esse período e suas implicações para o positivismo que ora nascia, fazendo correlações e articulações com a contemporaneidade.

Émile Durkheim tinha por objetivo legitimar a sociologia na sua época, visto que o empirismo ecoava por todos os lados. O conhecimento científico era construído baseado no método que, primeiramente, experimentava, observava, criava hipóteses, testava e concluía com acertos. Não havia espaço para uma sociologia de constatação apenas. Por esse motivo, penso que Durkheim correlacionando a sociologia que ora nascia com o pensamento da sua época deu um salto de qualidade.

Então, o positivismo como corrente filosófica e como paradigma na Educação daquela época é trazido até os dias atuais, em virtude desse apelo científico da lógica racional, que emergia após um período de trevas com a Inquisição e que tomou a razão como uma verdade absoluta. Durante muitos anos perdurou a crença de que o conhecimento científico é produzido tão somente pelo empirismo. Isso trouxe implicações para o campo educacional, onde resquícios do estruturalismo são encontrados na cultura escolar até os dias atuais.

Na verdade, a teoria e o método são neutros nessa abordagem tradicional uma vez que nega que o homem pode modificar sua história pelo entendimento da sua própria trajetória, não compreendendo o mundo como uma rede de conexões, como se os problemas existissem por eles mesmos, isolados, distantes das relações de forças políticas, socioculturais, econômicas e históricas.

Nesse contexto, os objetivos do positivismo são: desenvolver mentes racionais, resguardar a ordem, o equilíbrio, analisar dados por métodos quantitativos apenas, situar o observador fora da realidade, pressupondo uma ciência livre de valores, isto é, neutra.

Isso implicou para o Currículo moderno: a fragmentação das disciplinas, enfatizando a matemática, as relações lógicas, predominando um tipo de avaliação apenas, como a diagnóstica que constituiu no uso de testes e provas surpresas, isto é, verificações imediatas, que objetivavam demonstrar, muitas vezes, a autoridade do professor em sala, como o único detentor da verdade, a fim de controlar o corpo discente. Tal postura também é retratada pela valorização das disciplinas científicas, ligadas à lógica matemática. Enfim, isso evidencia a supremacia da razão aristotélica clássica em detrimento das outras áreas, como as humanas, ressaltando uma linearidade das unidades de currículo.

Mas, com o norte-americano, John Dewey, a Educação ascende para a matriz ativista, pragmática, pois esse educador priorizou a solução de problemas por

meio da escola, lócus da construção do conhecimento sistematizado. Ele percebeu que as crianças, bem como, os adolescentes saíam da escola somente com o conhecimento que era transmitido, copiado nos bancos escolares, caracterizado pelo positivismo, pela razão constatada por hipóteses, por resultados abstratos, por interpretações de textos que premiavam apenas a memória, o “decoreba” dos fatos históricos, sem a compreensão desses como fenômenos, por exemplo.

Por esse motivo, Dewey privilegiou a construção do conhecimento com a finalidade de resolver problemas aparentes na sociedade americana, naquela época, cerca de 1930, já que ela estava em crise socioeconômica, almejando cidadãos que pensassem na solução de seus problemas, que tivessem iniciativas e que não agissem apenas como robôs ou fantoches, reproduzindo apenas o *status quo*.

Por outro lado, encontramos Antonio Gramsci, italiano, representante da matriz marxista, que também contribuiu para o pensamento educacional contemporâneo. Devido sua história de vida, uma vez que foi preso, cerca de 10 anos, por ser contra o regime marxista da época, já que não aceitava o fascismo na Itália, escreveu, então, suas Memórias no Cárcere de uma maneira inusitada: tinha um vocabulário específico para determinadas categorias a fim de camuflar os seus pensamentos, isto é, falava por meio de entrelinhas, de reticências, visto o contexto da Primeira Guerra Mundial que se encontrava.

As contribuições de Gramsci (1982, 1999) para a Educação foram inúmeras, pois ele rompe com o modelo marxista ortodoxo que analisa o campo educacional como uma arena, uma luta de classes constante, tendo por personagens: a classe dominante, composta por empresários, banqueiros e grandes comerciantes e a classe dominada composta por trabalhadores assalariados, ou seja, pela maioria da população.

Na verdade, Marx percebe a sociedade em seu movimento dialético, mas, não é objetivo de suas obras, principalmente, no *Capital* fazer um tratado educacional, já que sua preocupação era com a economia e como a luta de classes se travava naquele contexto sociohistórico, ou seja, na sociedade industrial capitalista da época.

E Gramsci adiciona à teoria marxista, outros aspectos, quando trata das seguintes categorias: hegemonia, bloco histórico, cultura, ideologia, práxis, entre outras. E ao mencionar os tipos de intelectuais, de forma específica os orgânicos, ele desvela os professores como tais, visto que podem resistir à cultura dominante, divulgando e reconstruindo diversificados valores, múltiplos conhecimentos.

Para Gramsci (1982, 1999), a transformação social é possível desde que haja condições socioeconômicas e históricas que viabilizam essa “virada”, pois os indivíduos na medida em que reconstróem diversos conhecimentos e ressignificações desamarram suas algemas, já que o homem não é simplesmente um robô, ele é fruto de sua época, de suas experiências, de suas limitações, de seus intercâmbios, de suas releituras e interpretações, podendo ir além, no inesperado mundo simbólico de significações, onde sua intersubjetividade é construída passo a passo e à medida que se conscientiza do seu compromisso social, resiste também às injustiças sociais da sociedade neoliberal.

Portanto, Gramsci foi um homem que, em seu historicismo, sua ênfase na diversidade cultural, religiosa e ideológica, já apontava uma visão da complexidade do século XXI.

Com Jean Piaget, a matriz estruturalista neokantiana é representada. Piaget adiciona também contribuições para Educação, pois como biólogo estuda a genética humana, tentando descobrir os mistérios da mente e como os seres humanos assimilam informações. Ele dividiu a aprendizagem do homem em fases, desde sua infância até a fase adulta.

No Brasil, na década de 1970, aproximadamente, quando os trabalhos de Piaget eram difundidos, o construtivismo apareceu como a única saída para todos os problemas escolares.

Então, essa abordagem estaria relacionada com a filosofia piagetiana, uma vez que oferecia aos alunos, laboratórios de línguas, por exemplo, altamente equipados, novas bibliotecas, brinquedotecas de acordo com a idade maturacional das crianças, entre outros recursos e materiais didáticos, acreditando ser possível que os alunos tivessem excelentes resultados e desempenhos satisfatórios, por meio de suas próprias experiências, mas sempre interagindo com outras crianças, conforme Piaget sinalizou em seus trabalhos e ainda em condições físicas adequadas visando à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Todavia, isso não ocorreu, porque havia necessidade de agrupar ainda nesse campo científico, novos entendimentos que seriam então entrelaçados, emaranhados no campo educacional, uma vez que esse é constituído por diversas áreas do conhecimento humano, tais como: sociologia, pedagogia, antropologia, psicologia, semiótica, biologia, ética, história, geografia, artes, entre outras. Além do que não houve, naquele contexto, investimentos na formação contínua e continuada docente, ou seja, o professor

continuava ensinando na abordagem tradicional, apesar de jurar que estava permitindo a interação dos discentes.

Nesse contexto, surge a divulgação da matriz sociohistórica ou histórico cultural, representada por Vygotsky, que passamos a abordar a seguir. Esse pesquisador, um expoente em várias áreas do conhecimento, tais como: Medicina e Psicologia, entre outras, teve vida curta, morreu aos 37 anos, aproximadamente. Ele pesquisou crianças denominadas “deficientes mentais” para tentar compreender como as crianças ditas “normais” constroem seus conhecimentos.

Mas, fazendo uma retrospectiva histórica, em 1912, foi criado em Moscou o primeiro instituto de Psicologia aliado à Universidade. Outras escolas na Europa surgiram também, em busca de soluções para a compreensão do novo homem, como o freudismo e o gestaltismo. Segundo Diorio (2006, p. 88), “ela rompe com o modelo biológico do desenvolvimento humano e constrói uma psicologia baseada na atividade de produção, portanto, histórico social do homem contemporâneo”.

Então, surge nos Estados Unidos o *behaviorismo*, que se encaixava ao padrão de produção americana da época. É nesse contexto que surge a abordagem vygotskyana, que tem o seu fundamento teórico na filosofia do materialismo histórico, rompendo com o modelo biológico do desenvolvimento humano e construindo uma psicologia baseada na atividade de produção, portanto, histórico social do homem contemporâneo.

Nessa linha de raciocínio, Vygotsky procurou entender como as funções psicológicas superiores eram construídas no sujeito, para entendê-lo em sua interação com o meio. Em sua teoria, o organismo e o meio são influenciados um pelo outro, ocorrendo modificações e transformações, num processo dialético.

Os processos de ensino e de aprendizagem, nessa perspectiva, têm como objetivo, atuar no que Vygotsky denomina de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que

“[...] é a distância entre o nível real da criança de desenvolvimento, determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob orientação dos adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados” (VYGOTSKY, 1989, p. 88).

Portanto, o nível de desenvolvimento potencial consiste no conhecimento que ainda está por vir, pois depende da mediação do professor. Assim, o docente tem o

papel de mediador do conhecimento sistematizado em sala de aula, devendo propor desafios, entre outras atividades para os seus alunos, já que a aprendizagem só ocorre diante do inusitado.

Com a escola de Frankfurt, Theodor Adorno, Marcuse, Horkheimer e outros pesquisadores trouxeram, posteriormente, contribuições para à matriz crítica, uma vez que acrescentaram múltiplos entendimentos à educação, difundindo possibilidades, outras formas de analisar a realidade, articulando-as com conhecimentos já construídos pela humanidade, conservando esse legado histórico e promovendo transformações na sociedade por meio da ação docente.

Nessa perspectiva, os componentes dessa escola criticavam a maneira pelo qual o homem tornou-se desumano. Em virtude disso, compreendiam que a Educação não poderia ser mais trabalhada nos moldes que a humanidade encontrava-se naquele período.

Na verdade, eram vanguardistas de uma época, alertando sobre os perigos de uma educação não levada aos padrões humanistas universais, devido às relações de poder e outros fatores intervenientes nessa arena. Isso é confirmado no relato a seguir de Adorno (2006, p. 1): “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita”.

Diante desse cenário, encontramos a matriz estruturalista, neomarxista, representada por Pierre Bourdieu, que acrescentou outros entendimentos ao campo educacional. Bourdieu (1996, p. 18) adiciona outra categoria ao materialismo histórico: o capital cultural, definindo-o: “[...] entre as posições sociais, as disposições (ou o *habitus*) e as tomadas de posição, as escolhas, que os agentes fazem nos domínios mais diferentes da prática, na cozinha, ou no esporte, na música ou na política, etc”. Portanto, segundo o autor (1996, p. 22): “*Habitus* traduz um conjunto unívoco de escolha de pessoas, de bens, de práticas [...]”.

Isso implica que não é tão somente o capital econômico que interfere nas relações humanas, mas também o cultural que consiste nos diferentes *backgrounds* que os indivíduos trazem consigo. Esse capital é reconstruindo-o sempre, ao longo de experiências, de estudos, de leituras, entre outras vivências. Isso, sem dúvida, traz

intervenções, implicações, articulações e mediações a serem feitas na escola e na educação num sentido macro.

Então, ao mencionar a teoria marxista, Bordieu afirma: “A teoria marxista comete um erro semelhante ao que Kant denunciava no argumento ontológico ou ao que o próprio Marx reprovava em Hegel: ela dá um “salto mortal” da existência na teoria à existência na prática, ou, nas palavras de Marx, “das coisas da lógica à lógica das coisas” (1996, p. 25). Isso, para a Educação, se traduz na ação docente, na prática pedagógica em sala de aula, onde o professor através de uma série de operações de seleção, separa os detentores de um capital cultural herdado, daqueles que não o possuem, mantendo e reproduzindo a sociedade de classes.

E para que isso não ocorra, o professor precisa conhecer as teorias que o amparam em suas abordagens de ensino, para que não venha contribuir de uma maneira inconsciente para à manutenção do *status quo*.

Em seguida, a matriz pós estruturalista e pós moderna, com Michel Foucault (1970) vem adicionar o *Vigiar e o Punir* nas relações educacionais, uma vez que desvela o controle e a repressão das instituições sociais na formação do indivíduo.

Por meio de pesquisas realizadas no sistema carcerário francês, Foucault também contribui para reflexões na Educação, uma vez que compara a prisão à escola. Ele afirma que vigilância na escola é constante por meio do controle da disciplina, das estruturas físicas, dos discursos autoritários docentes e dos demais gestores que por meio de suas ações punem os estudantes, causando-lhes constrangimentos e traumas posteriores.

Portanto, a escola, nessa ótica, é um *lócus* de controle social. O indivíduo não tem liberdade de decidir nada, pois o Estado por meio de sua ideologia faz isso por ele, a fim de manter e reproduzir o controle social.

O pesquisador americano Stuart Hall vem representar em seguida, a matriz culturalista, neomarxista, onde afirma que a cultura das minorias é subestimada predominando a cultura dominante, reproduzindo a desigualdade sociocultural.

Todavia, com relação à cultura, que Peter McLaren (1997, p. 204) define como: “[...] os modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido as suas circunstâncias e condições de vida” e ainda: “[...] como um conjunto de práticas, ideologias e valores dos quais diferentes grupos dispõem para darem sentido ao mundo”. Nesse sentido, Hall ao enfatizar a divulgação tão somente da “cultura oficial”

nos remete ao mito da privação cultural, pois o discurso escolar confirma o planejamento para “melhorar”, estimular as crianças privadas, culturalmente.

Isso, na verdade, significa subestimar as diversas culturas e subculturas existentes nos bancos escolares, ao invés de dar sentido e significado as suas diversas práticas. Ou ainda, “[...] ao invés de considerar mudanças estruturais na sociedade, mudanças na política educacional, sentimentos negativos por parte dos professores ou uma implementação de um currículo”, segundo McLaren (1997, p. 246).

Então, nessa trajetória, surge a matriz crítica radical curricular, ora representada por Henri Giroux, onde as contribuições e reflexões no currículo tornaram-se aliadas na luta por uma educação humanista, emancipatória, crítica.

Giroux (1985) é um crítico da educação americana e por isso debruçou-se nas mais diversas teorias pedagógicas, psicológicas, antropológicas, sociológicas construídas pela humanidade, a fim de compreender esse palco de lutas de classes. Ou melhor, de conservação histórica que a cultura escolar tem sofrido, isto é, de certa amnésia.

Sob esse prisma, concordamos com McLaren (1997, p. 15), também representante dessa matriz quando afirma: “os estudantes de hoje herdaram uma era na qual a liberdade e a democracia estão em recuo” e continua: “[...] os interesses da corporação ou do país são sempre valorizados acima dos interesses coletivos da humanidade” (p. 16).

A natureza dialética da teoria crítica permite ao pesquisador em educação ver a escola não simplesmente como uma arena de doutrinação ou sociabilização ou um local de instrução, mas também como um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autotransformação.

Assim, a escola, segundo McLaren (1997, p. 200) consiste num:

[...] lócus de dominação e liberação; isto ocorre contra a visão marxista ortodoxa e determinista da escolarização, que argumenta que as escolas simplesmente reproduzem relações de classe e doutrina os estudantes a tornarem-se jovens capitalistas gananciosos.

Concordamos com esse autor dessa referente matriz porque não existe apenas um lado a ser analisado, mas diversas possibilidades a serem vislumbradas e articuladas e que são ligadas a certos interesses de classe, raça, gênero, entre outras, às relações de poder ocultas, mas presentes, possibilitando alternativas ao mesmo problema.

Giroux (1981, p. 7) também afirma que a escola legitima a cultura da classe dominante por meio:

- 1 – Da forma e do conteúdo no currículo;
- 2 – Da ideologia embutida nas atividades culturais na sala de aula;
- 3 – Das mensagens e dos conceitos que ficam nas entrelinhas do discurso no cotidiano escolar;
- 4 – Do conhecimento do senso comum compartilhado e das experiências entre professores e alunos.

Isso significa que a escola incute valores, tradições e hábitos nos discentes. Contudo, a escola não é tão somente reprodutora, mas também é inovadora, é *locus* de resistência, de lutas de classes.

Giroux critica, portanto, a racionalidade reprodutiva do marxismo ortodoxo porque enfatiza o determinismo curricular, uma visão sociocultural reprodutora nas escolas, uma visão a-histórica do ser humano e da própria humanidade, seguida por uma ótica radical acerca da transformação social. E enaltece a possibilidade de negociar significados, observando (GIROUX, 1981, p. 22):

- 1- O material escolar escolhido;
- 2- A organização escolar;
- 3- As atividades diárias escolares e as relações sociais existentes nesse *locus*;
- 4- Os princípios da estrutura de seleção e organização do currículo;
- 5- As atitudes do “staff” escolar;
- 6- O discurso e as práticas daqueles que aparecem ter penetrado em sua lógica.

Giroux (1992, 1997) também dialoga com Gramsci (1982, 1999) quando esse trata dos intelectuais como orgânicos e coloca os professores como tais, na possibilidade de trabalhar o currículo oculto no cotidiano escolar, a fim de promover mudanças, transformações na sociedade. Assim, ambos estudiosos acreditam que por meio de intervenções, de mediações, do diálogo que perpassa o simbólico, repleto de significações e sentidos, que há reconstrução de culturas, de entendimentos que possibilitem não tão somente o respeito e o reconhecimento das diferenças, mas também, que venham ao encontro dos anseios de equidade da sociedade nesse milênio.

A seguir, encontramos a matriz crítica radical dialógica, que tem por expoente, Paulo Freire, que após o seu exílio devido ao período militar, suas obras foram difundidas, no Brasil, entre elas, *Pedagogia do Oprimido*, apesar de que em outros países, como no Chile, projetos de alfabetização ligados à teoria freireana já tinham sido realizados anteriormente.

O principal objetivo de Paulo Freire era desvelar uma sociedade desigual onde os alunos de classes trabalhadoras não obtinham sucesso nos bancos escolares, visto que suas culturas eram subestimadas, valorizando apenas a “cultura oficial” da classe dominante.

Então, Freire desnuda essa realidade, sinalizando uma pedagogia crítica dialógica, que tem por objetivo possibilitar a criticidade e o conhecimento histórico nos educandos, para que possam concorrer e se apoderar do conhecimento já produzido pela humanidade, por meio do diálogo e das ressignificações que possam ser construídas na escola. Isso, porém, não significa desmerecer ou subestimar o conhecimento trazido pelo aluno, mas aproveitá-lo, enriquecendo-o com outras descobertas, múltiplos horizontes, retirando o aluno da opressão e colocando-o no patamar da igualdade com os demais discentes.

Nesse sentido, a educação é libertatória e emancipatória, pois proporciona conhecimentos da cultura dita oficial, aproveitando o *background* do aluno, a fim de que se apodere desse legado histórico, participando da construção de novos saberes.

Diante dessa retrospectiva histórica, dos principais representantes das teorias pedagógicas construídas pela humanidade, passamos a abordar as subcategorias já mencionadas nos respectivos contextos que elas surgiram ao longo dos tempos, articulando-as com suas matrizes filosóficas pedagógicas acima mencionadas.

Iniciamos por *Mediação*, já que foi um conceito construído por Vygotsky. Esse autor faz a crítica ao pragmatismo da psicologia da sua época enquanto ciência e a preocupação com a cultura como ponto de partida para compreender as contradições inerentes às possibilidades formativas.

Segundo Duarte (2000) o conceito de mediação leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer, aprender. Enfatiza, através do discurso oficial no plano da ideologia intersubjetiva a "troca de experiências entre as pessoas" para a possibilidade de conhecimento pelo “vir a ser”.

Entretanto, o processo de aprendizado nos seus estudos revela a complexidade do conceito de mediação e compõe uma perspectiva dialética, com ênfase nas possibilidades de construção do conhecimento oriundas da elaboração do conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Em seus estudos Vygotsky formula uma lei geral do desenvolvimento das funções mentais superiores, a qual pode ser aplicável ao aprendizado de crianças. O intuito é possibilitar o desencadeamento de processos internos complexos no sentido de que o discente construa conhecimentos de modo não linear, mas de forma dialética.

Vygotsky avança sobre outras teorias da aprendizagem ao pensar o desenvolvimento a partir das possibilidades históricas e culturais e ainda, ao lançar mão dessas possibilidades como instrumentos para a formação de conceitos e, conseqüentemente, da aprendizagem para além do desenvolvimento e da maturação biológica.

Nesse contexto, encontra-se o termo *mediação*, visto como uma ponte de ligação de um conhecimento prévio do aluno para um distinto saber. Então, fontes mediadoras podem ser, entre outras: livros, revistas, documentários, letras de músicas, poemas, etc. Isso porque podem contribuir para a construção de diversificados saberes.

Além disso, essas mediações articuladas com conhecimentos prévios possibilitam os processos de interação (interpsíquicos) e intrapsíquicos (individuais), na qual o discente apreende algo significativo para ele, ou seja, o inusitado é elaborado na coletividade, mas é internalizado pelo aluno, fazendo sentido para ele mesmo.

Vygotsky inova o perfil do professor com essa teoria e com a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Isso porque é por meio dela que o professor conhece seu aluno e pode atuar com intervenções pedagógicas, no sentido de que o aluno faça outras elaborações, isto é, construa novas aprendizagens. E com isso, o professor torna-se um mediador do conhecimento.

Já o *construtivismo*, também mencionado no Caderno de Orientações da Formação Continuada realizada pela DEPA do SCMB, advém da teoria evolutiva de Jean Piaget, e está apoiado na teoria de David Ausubel, possuindo algumas limitações que abordamos, em seguida.

O papel do educador é de preparar o ambiente que propicie experiências diversificadas e distintas para que o discente por meio de suas próprias experiências possa apreender o significado do objeto alvo do estudo. Então, o aluno obtém sucesso

na aprendizagem, uma vez que foi motivado para tal empreendimento, através de laboratórios bem equipados, por exemplo.

Assim, o espírito é que se o aluno é exposto a ambientes adequados e a materiais e recursos didáticos apropriados, ele conseguirá aprender, já que há uma escala de maturação do ser humano, isto é, a criança vai amadurecendo, possibilitando a compreensão de assuntos simples para os mais complexos, de acordo com sua maturação biológica cognitiva, ou seja, de acordo com os estágios de desenvolvimento. Por conseguinte, todos os alunos podem aprender.

Mas, o que acontece quando o professor organiza as suas atividades, planeja as experiências que são vivenciadas pelos os alunos e estes não conseguem aprender? O que fazer, diante do ambiente programado, se os alunos não conseguem “aprender a aprender”?

Nessa perspectiva, Duarte (2000) afirma:

[...] a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno aprenda a aprender (COLL, 1994 p. 136 *apud* DUARTE, 2000, p. 33).

É essencial ensinar aprender, visto que “[...] o ideal da educação não é aprender o máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver, depois da escola” (PIAGET, 1983 p. 225 *apud* DUARTE, 2000, p. 34).

Portanto, Piaget avança na sua teoria pedagógica, possibilitando a compreensão da importância da interação da criança com o seu meio. Mas, há outros fatores intervenientes no processo de aprendizagem, não bastando apenas dispor os alunos em ambientes favoráveis.

Nessa linha de raciocínio, Duarte afirma que esse modelo pedagógico estruturado apenas na evolução genética da espécie, não responde às necessidades atuais, isto é, aos anseios da concepção de homem e humanidade. “O modelo de interação entre o organismo e meio não possibilita a compreensão da relação histórico social entre objetivação e apropriação que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano” (DUARTE, 2000, p. 31). Isso porque o homem só compreende algo, construindo significados sociais e sentidos próprios para ele mesmo.

Nesse contexto, chegamos à Aprendizagem significativa, advinda da matriz piagetiana, ancorando em Ausubel (1970), para quem há etapas do desenvolvimento biológico iguais para todos os alunos; há esquemas de aprendizagem, ou seja, o aluno interage socialmente com o meio, percebe o que está sendo ensinado, assimilando conhecimentos, entre outros aspectos.

O processo de assimilação do conhecimento não é simples, pois depende de uma cadeia de informações prévias que devem ser memorizadas, sedimentadas pelos os alunos, para que eles possam adquirir diversos saberes. Isso implica em fazer redes de conexões, combinações, mapas conceituais, por exemplo, que Ausubel sugere para incentivar essa aprendizagem significativa. Para que isso ocorra é necessário, portanto, uma percepção aguçada dos discentes, possibilitando a construção de conceitos, representando-os por meio de imagens mentais.

Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa consiste no processo pelo qual uma nova informação é relacionada de maneira significativa e não arbitrária a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do aluno. Então, o armazenamento de informação na mente humana é na teoria de Ausubel primordial e altamente organizado, formando uma hierarquia conceptual, sendo que os elementos mais específicos do conhecimento são ligados e assimilados por conceitos, proposições, entre outros elementos. Nessa cadeia, a nova informação é armazenada de forma mecânica, sem interagir com aquela já existente na estrutura cognitiva. Ausubel não estabelece a distinção entre aprendizagem significativa e mecânica como sendo uma dicotomia, mas sim como um continuum. E a aprendizagem só será significativa se o conteúdo descoberto estabelecer ligações a subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Por isso, nessa perspectiva, há a necessidade da valorização do conhecimento prévio do aluno, pois é a partir dele que se desencadeia outras construções de conhecimentos.

No entanto, isso não é algo recente na pedagogia. Paulo Freire (1980), na década de 1960, já ressaltava a importância da valorização das diferentes culturas dos alunos nas suas rodas de cultura e com o seu método de alfabetização de jovens e adultos.

Então, o que Ausubel traz de inovador com seu conceito de Aprendizagem Significativa é que ele revela haver importância em construir mapas conceituais e que a partir desses outros esquemas cognitivos que são construídos pelos alunos, ocorre a

aprendizagem e a memorização de outros conteúdos, em uma cadeia em espiral. Tal entendimento tem suas limitações quando inserido no contexto do Ensino por Competências, no processo de reforma curricular que o CMF se encontra.

Isso porque o Ensino por Competências pressupõe transformar o modo de pensar dos professores, isto é, migrar do perfil de facilitador para o mediador da aprendizagem. Portanto, não basta entender que conceitos prévios são importantes para que o aluno construa conhecimentos, ou que a memória é facilitada quando o conhecimento tem significado social para o discente, ou que aprendizagem é contínua, isto é, basta ativar conceitos e mapas mentais que o aluno deslança nesse percurso.

A mediação do conhecimento consiste num processo complexo, pois engloba inúmeras variantes, que vão além do cognitivo, perpassando a intersubjetividade humana. O professor, como mediador da aprendizagem, forma um vínculo afetivo com seu discente, de modo que ele consiga ativar sua *zona de desenvolvimento proximal*, ou seja, a partir de conhecimentos prévios e sócio-culturais, construídos socialmente e historicamente com seu aluno, o discente possa fazer novas elaborações epistemológicas, num processo intrapsíquico, ou seja, consigo mesmo. Dessa forma, processando essa outra informação, o aluno possa construir, não de forma mecânica e linear, diferentes conceitos acerca do objeto alvo analisado, por exemplo.

Tal entendimento nos é permitido com a teoria Vygotskyana, que adiciona diversos ingredientes nos processos de ensino e de aprendizagem, como os já mencionados, com possibilidade de reflexão, ressaltando a importância da arte e da cultura como formas de representação do ideário humano na escola e, conseqüentemente, no currículo escolar.

Nesse sentido, para o Ensino focado em Competências que o CMF está migrando, é necessário situar o quadro teórico desses autores no contexto das diversas compreensões de outros cientistas já citados nessa trajetória, vendo as perspectivas específicas a serem contextualizadas na totalidade da complexidade da aprendizagem humana – na perspectiva da teoria crítica e das contradições dialéticas da evolução das ciências humanas. Caso contrário, estaremos fechando possibilidades, ao invés de inovar com outros olhares esse percurso de reforma curricular.

E aprendizagem só ocorre quando há significado sócio-cultural e histórico, bem como, sentido próprio aos alunos, que nesse contexto de formação contínua e

continuada são os docentes e profissionais da educação que fazem esse percurso no CMF.

Por isso, é primordial a retrospectiva sociohistórica das teorias psicológicas e matrizes pedagógicas da história da humanidade, para que se fundamente, teoricamente, a transformação curricular que o CMF está vivenciando, isto é, a mudança de uma forma de pensar, de uma época de escola tradicional, para um Ensino focado em Competências.

Essa compreensão é condição importante para que a caminhada se faça compreendida e que os protagonistas dessa história possam atuar de forma pedagógica inseridos numa perspectiva coerente com o que se propõem a realizar. Além disso, é preciso que haja momentos de formação contínua e continuada para que a opção teórico-metodológica se faça consistente.

A seguir, passamos a discorrer sobre o projeto Letramento que se constituiu em política institucionalizada pela DEPA, visando à formação contínua e continuada docente nesse processo de reforma curricular.

3.4 Letramento como política institucionalizada pela DEPA, de formação contínua e continuada docente no SCMB

O Projeto Letramento, primeira edição, é iniciado em 2010 com alguns professores e demais profissionais da Educação de todos os colégios militares do Brasil. Essa iniciativa possuía um caráter voluntário e foi realizada pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA), disponível pela internet através da DEPA. Portanto, esse projeto consistiu em uma política de formação contínua e continuada docente do SCMB, estendendo-se até 2012.

O curso de Letramento tinha como objetivo principal: fortalecer as bases teóricas da implantação do empreendimento da reforma curricular do SCMB, visto que foi somente com o projeto de modernização do ensino do Exército iniciado em 2003, que inúmeros debates sobre a inter/transdisciplinaridade ocorreram, por exemplo.

Nesse sentido, esse curso possibilitou a divulgação dos multiletramentos, das teorias sociolinguísticas que fundamentavam as práticas docentes inseridas em outros “olhares”, como, por exemplo, nos hipertextos que faziam pontes de

entendimentos com a contextualização dos conteúdos, com a intertextualidade, com o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos discentes, entre outros aspectos, visando à mediação, à aprendizagem significativa, nesse contexto de reforma curricular no CMF.

Esse curso de especialização era *lato senso*, pois havia um convênio com uma instituição de ensino superior que assegurava aos profissionais participantes essa certificação específica. No entanto, não houve uma participação efetiva, por ter um caráter voluntário e, talvez, porque não havia tido a clareza aos docentes da perspectiva de uma reforma curricular dessa dimensão que foi iniciada, posteriormente.

Portanto, esse curso de especialização tinha como finalidade a preparação do terreno para o desafio da reforma curricular, uma vez que objetivou múltiplas práticas docentes, ancoradas em novas concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem, enfatizando o desenvolvimento da leitura e da escrita (arquicompetências), nas diversas áreas do conhecimento.

Em seguida, abordamos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas implicações à reforma curricular do ensino médio no CMF, inserido no contexto do SCMB.

3.5 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): política pública de democratização do ensino superior e suas implicações à reforma do currículo escolar no CMF

O ENEM é um exame individual realizado em todo o Brasil com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio. Esse exame é organizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Ele tem um poder invisível como aquela mão que Adam Smith se referiu ao mencionar o liberalismo clássico na economia, pois enquanto consiste numa força que não pode ser mensurada, ele tem produzido impactos no ensino médio, impulsionando-o para outras abordagens e metodologias de ensino.

Essa avaliação, que no início de sua aplicação era apenas um teste de qualidade do ensino médio, passou a ter um significado de política pública nacional, intitulada afirmativa, porque vem se tornando um trampolim para muitos jovens que almejam continuar seus estudos no ensino superior. Isso tem incentivado a

interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, entre outras transformações no currículo escolar.

Esses elementos foram propostos como princípios pedagógicos estruturadores do currículo para atender o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) estabelece quanto às competências de:

- vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;
- compreender os significados construídos por meio da linguagem;
- ser capaz de continuar aprendendo;
- preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
- ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
- compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
- relacionar a teoria com a prática.

Nessa perspectiva, esse exame foi criado, em 1998, para avaliar a qualidade do ensino médio brasileiro, objetivando políticas públicas nacionais de melhoria da educação básica, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e do ensino fundamental também.

Após essa primeira iniciativa de avaliação do ensino brasileiro, a segunda versão do ENEM ocorreu em 2009, a fim de substituir o vestibular, que servia de passaporte para ingresso nas universidades brasileiras. Isso implicou outras políticas públicas de acesso às universidades, visto que com essa medida a democratização do acesso ao ensino superior tornou-se realidade. Mas o que o ENEM trazia em seu arcabouço que impulsionou uma reviravolta no ensino médio brasileiro?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 colocou tanto o ensino fundamental quanto o médio no mesmo patamar, isto é, os definiu como educação básica. Isso tornou os dois níveis de ensino obrigatórios e promoveu mudanças na educação brasileira, já que antes só o ensino fundamental tinha caráter obrigatório. Ao ensino médio era delegado um caráter facultativo, ou seja, somente aqueles que iriam ingressar no ensino superior deveriam fazê-lo. Isso teve de se adequar às necessidades

da referida lei e possibilitou a entrada de milhões de jovens no ensino médio que antes nem sequer pensavam em cursá-lo.

Assim, o ENEM não é meramente uma avaliação, um termômetro para medir a qualidade do ensino médio; possui outro significado: constitui uma política nacional de democratização ao ensino superior. Isso porque em um passado recente, tal acesso aos bancos escolares não era possível, pois o vestibular era o “vilão” para adentrar as universidades brasileiras. E nem todos os discentes tinham oportunidades iguais, apesar de concorrerem às vagas igualmente, no entanto não havia equidade, porque não havia uma educação pública de qualidade e nem todos podiam estudar em cursinhos preparatórios. A maioria dos universitários era proveniente das classes sociais mais abastadas, reproduzindo o *status quo* na sociedade. Com a chegada do ENEM, múltiplos rumos foram dados à didática, que agora fundamenta outras maneiras de ensinar e de aprender no ensino médio.

Então, aos poucos, vai se delineando outro contexto educacional, uma vez que os PCN⁴ colaboram com esse cenário, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais⁵. A intenção é que todos tenham direito à educação; por esse motivo, as políticas públicas educacionais devem nortear e perseguir tal conquista. Com o ENEM, algumas competências foram acrescentadas, tais como as de comunicar-se; de representar-se; de compreender e investigar processos; de contextualizar socialmente e historicamente os conhecimentos, entre outras.

Nesse sentido, o ENEM trouxe em seu arcabouço a necessidade de dominar diferentes linguagens, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas, de

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes para os ensinos Fundamental e Médio do país. Têm como objetivo garantir a todas as crianças e jovens brasileiros o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Os PCN não possuem caráter obrigatório, são apenas referências, o que significa dizer que podem ser adaptados às realidades locais. Os PCN do Ensino Fundamental foram publicados em 1997 (primeiro e segundo ciclos – 1ª a 4ª séries), 1998 (terceiro e quarto Ciclos – 5ª a 8ª séries). Considere-se que ainda não existia a estrutura de Ensino Fundamental de 9 anos. Os PCN do ensino médio foram publicados em 2000.

⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica têm por objetivos, segundo o artigo 2º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010: I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura – MEC, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010).

compreender processos sociais, naturais, culturais ou tecnológicos, de diagnosticar e enfrentar problemas reais, de construir argumentações e de elaborar proposições solidárias, entre tantas outras.

Com essas demandas, o currículo fragmentado por meio de disciplinas não se sustentou mais. Isso implicou a substituição das disciplinas solitárias por áreas integradas de conhecimentos. Essas áreas se consolidaram e o ENEM passou a retratar uma abordagem inter/transdisciplinar, enfatizando a contextualização dos conhecimentos, entre outros aspectos. Não bastava compreender os componentes de uma célula, por exemplo, mas como esse organismo também se proliferava num determinado contexto socioeconômico, cultural e histórico.

A interdisciplinaridade passou a ter prestígio nos bancos escolares. Mas no que realmente consiste essa atitude docente? Essa abordagem revela a interação e a integração dos saberes, não minimizando o método de cada disciplina. Muito pelo contrário, essa atitude possibilita a intersecção das disciplinas, respeitando cada método alvo de análise, e por isso não menospreza os conteúdos, mas os apropria, o que intensifica a compreensão das diversas possibilidades da resolução de um problema complexo, por exemplo.

No ENEM, desafios e situações-problemas aparecem para que o aluno encontre soluções fundamentadas nas várias áreas do conhecimento. Isso implica em mudança de mentalidade, de ensino, de currículo, de escola.

Nesse sentido, esse exame vem promovendo transformações no ensino médio, como uma força centrípeta, atraindo múltiplos olhares, diversificadas metodologias e possibilitando o surgimento de outra didática, de vanguarda porque vai ao encontro das demandas da complexidade deste milênio.

Sob esse prisma, está sendo delineado outro currículo do ensino médio no CMF, visto que diferenciadas práticas inter/transdisciplinares, entre outras, já se fazem presentes nesse palco de reforma curricular.

No próximo capítulo, abordamos o referencial teórico metodológico, a Análise de Conteúdo (AC), como técnica de análise de dados, assim como os procedimentos e instrumentos adotados nessa investigação.

4 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

“Ciência sem consciência é apenas ruína da alma”.
(MORIN, 2008, p.10)

Neste capítulo, abordamos a pesquisa qualitativa, explicitando a técnica de coleta de dados adotada, denominada Análise de Conteúdo (AC), de linha francesa, assim como, os instrumentos e procedimentos adotados nessa investigação. Passamos a explicitar o significado da pesquisa qualitativa nesse estudo.

4.1 Pesquisa Qualitativa

Na abordagem qualitativa são enfatizadas a descrição, a interpretação dos atos dos indivíduos, na medida em que estes falam, agem, vivenciam experiências, no seu cotidiano. Voltando para uma perspectiva de totalidade, de acumulação do conhecimento cultural, levando em conta todos os elementos da situação investigada, suas interações, modos de pensar, agir e influências ideológicas recíprocas, produzidas pelos homens.

Neste sentido, Duarte afirma: “[...] que no significado de um objeto ou fenômeno cultural está acumulada à experiência histórica de muitas gerações” (DUARTE, 2000, p. 51). Assim, o pesquisador deve ter “um olhar” sóciohistórico para poder compreender as ações humanas, suas representações inerentes à bagagem cultural da humanidade. Nessa perspectiva, procuramos levar em conta que os discursos e as práticas dos sujeitos originam-se em suas experiências, sintonizadas com o contexto sociocultural em que vivem.

Para tanto, é essencial o conhecimento da realidade sóciohistórica, pois, o mesmo “[...] é um processo de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos [...]” (FAZENDA, 1989, p. 80). Por isso é dinâmico, constante e de cunho intersíquico. É dinâmico e constante, na medida em que se desenvolve de forma sistemática em vários momentos interligados pelo contínuo ir e vir ao objeto alvo da investigação no intento de compreendê-lo, interpretando-o adequadamente. Ou seja, não fazendo inferências incorretas ou afirmações respaldadas no senso comum. É

interspíquico, pois advém da interação social, entre pesquisador, pesquisado e teoria, para posteriormente, ser internalizado.

Se o pesquisador tiver “um olhar”, meramente, matemático-científico pode estar somente no campo empírico, não levando em consideração outros fatores intervenientes que podem também compor os resultados da pesquisa.

Portanto, essa ação do pesquisador possibilita a apreensão da realidade de uma forma total, sendo dialética e dinâmica, pois, vai e volta ao objeto de estudo, várias vezes, até o término da análise. Esse procedimento investigativo foi adotado nessa pesquisa, uma vez que pauta-se na valorização do processo, do percurso de reforma curricular analisado, ao invés da demonstração e na quantificação de dados apenas.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa pode utilizar de quantificações, como indicadores de inferências, porém essa estratégia não é única. Ou seja, o cunho qualitativo pode adotar critérios numéricos como um insumo a mais no elenco dos dados coletados, não os privilegiando, mas a partir deles inferindo possibilidades ao objeto alvo da pesquisa.

Passamos, a seguir, abordar a técnica de coletas de dados, intitulada Análise de Conteúdo (AC).

4.2 Análise de Conteúdo: uma técnica de abordagem multifocal

Para registrar, acompanhar e analisar o processo de implementação curricular do ensino médio do CMF inserido no contexto do SCMB, por meio das categorias: Currículo, Interdisciplinaridade e Ensino por Competências, adotamos a técnica da Análise de Conteúdo (AC), fundamentada em Laurence Bardin (1977), que a define:

O que é análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a

esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por essa dupla leitura, em que uma segunda leitura substitui a leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião [...] (BARDIN, 1977, p. 9-10). Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

Sob esse prisma, ao seguir os passos da AC, o pesquisador obtém diferentes alternativas, que o aproximam do objeto a ser analisado, podendo utilizar segundo Bardin (1977, p.42) “[...] várias opções, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando, assim, a uma interpretação fundamentada”.

O pesquisador deve conhecer inúmeras possibilidades de análises dos enunciados para analisar o conteúdo das mensagens que se propõe a investigar. Todas as iniciativas em explicitar melhor o conteúdo, através de índices passíveis ou não de quantificação são permitidas já que é na pluralidade de ideias que a AC se consolida.

Dessa forma, a AC serviu para subsidiar, teoricamente, a análise das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como, a análise documental realizada, possibilitando inúmeros “olhares”, utilizando os conhecimentos obtidos, em várias leituras, das informações obtidas por meio das falas dos sujeitos e dos trechos dos documentos analisados como apoio na fundamentação das análises dos materiais coletados.

É possível por meio da AC, “navegar”, porque ela é uma técnica de análise de dados multifocal, o que significa analisar o objeto em estudo, por meio de vários ângulos possíveis, e, neste caso, “ver” e “fotografar” o objeto analisado, por meio de diversas fundamentações científicas.

Ao focar a análise do processo de implementação curricular do CMF, assim como, ao tentar compreender o que os sujeitos participantes pensam sobre as categorias elencadas nesse estudo, é possível fazer inferências acerca de suas representações sociais, bem como, do material documental analisado, da reprodução das relações que caracterizam o macro contexto socioeconômico, da hierarquia que constitui um princípio de conduta no lócus desse estudo, assim como, de ideologias presentes nas práticas concretas em sala de aula, entre outros aspectos intervenientes nesse contexto.

Para Giroux (1997, p.167): “[...] o que é historicamente construído como estimado, aprovado, adequado e de valor instrumental é aprendido no sentido de uma

versão discursiva particular de algum aspecto de nosso ambiente e de nós mesmos.” Isto significa que os valores sociais constituem-se em representações historicamente construídas que legitimam o discurso particular dos indivíduos. Assim, o geral sobrepõe o particular, ou seja, as práticas sociais coletivas construídas ao longo dos tempos refletem e constituem as representações, que, por sua vez, passam a ser também consolidadas no discurso individual.

Nesse sentido, as várias práticas escolares como a linguagem oficial, as regras da escola, as relações interpessoais, os procedimentos docentes e discentes na sala de aula, a seleção e a organização dos conteúdos, a primazia de disciplinas ou áreas de conhecimento em detrimento de outras, as formas de avaliação, a didática, o currículo em ação vivenciado no cotidiano escolar, fruto de um currículo oficial e de um currículo real, a práxis docente, entre outros elementos são veiculados a partir de imagens idealizadas através de modelos propostos pelos órgãos oficiais e pela própria escola, por meio de sua cultura escolar, que frequentemente têm a característica de transmissora de instruções e conhecimentos através da tradição e dos costumes, entre outras formas intervenientes.

Cabe compreender quais representações sociais sobre o sentido do processo de implementação curricular do CMF e dos processos de ensino e de aprendizagem da língua inglesa por meio das categorias já mencionadas, bem como, de outros materiais coletados e analisados imperam para os sujeitos participantes da pesquisa, a partir do ideário cultural e político existente nesse contexto de reforma curricular. Para esse desafio, nos amparamos na técnica de análise de conteúdo (AC), de linha francesa.

Desde que foi criada a AC pauto-se no rigor do método e na validade dos procedimentos utilizados, chegando até a medir produtividade da análise, por meio de estatísticas. Após os estudos de Berelson e Laswell, outros profissionais de diversas áreas do conhecimento, tais como: da etnologia, da história, da psiquiatria, da psicanálise, da linguística, da sociologia, da psicologia, da antropologia, da política, entre outras ciências, se uniram, contribuindo para o desenvolvimento de novas metodologias inseridas na AC. Isto possibilitou diversas colaborações e outros entendimentos científicos, que viram a compor, também, a AC.

Esse referencial teórico é composto por duas correntes: “[...] o modelo instrumental, representado por A. George e G. Mahl e o modelo representacional, definido por G. E. Osgood (BARDIN, 1977, p.21).

O primeiro modelo considera que o fundamental não é aquilo que a mensagem diz à primeira vista, mas o que ela veicula (vista como instrumento), dado o contexto em que se encontra.

Já o segundo modelo, considera o léxico essencial na tradução da mensagem, ou seja, a análise literal da palavra não basta, há necessidade de analisar os enunciados das falas dos sujeitos, assim como, outros documentos oficiais que perpassam e atravessam os significados e os sentidos de seus discursos.

Nesse estudo, optamos pelo segundo modelo, porque concordamos também com Morin que afirma (2000, p.20): “Todo diálogo com o mundo, com o real, com o outro, conosco, passa pela mediação das nossas palavras, enunciados, ideias, teorias e mesmo mitos; não podemos sonhar em nos livrarmos disso. A mediação das ideias é inevitável, indispensável”.

Então, para compreender a cultura do outro é necessário desvelar o que ele pensa, como ele toma atitudes, decide e age inserido num determinado contexto. Portanto, conforme assinala Pêcheux (apud FRANCO, 2003, p.10) “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...]”. Por isso, também optamos pelo léxico, que consiste na técnica para analisar o conteúdo das mensagens dos participantes dessa pesquisa e do processo de reforma curricular do CMF.

Neste sentido, o pesquisador trabalha com partes ou fragmentos de mensagens para inferir conhecimentos do emissor da mensagem, assim como, das condições de produção em que a mensagem foi construída.

Essas condições de produção não equivalem, simplesmente, às morfológicas ou sintáticas, mas às condições gerais do contexto, pelo qual o léxico foi construído. Dessa forma, os aspectos sociolinguísticos e culturais da linguagem, a intencionalidade do emissor da mensagem, o momento histórico em que a mensagem foi realizada e outros elementos são valorizados e ressaltados na AC.

O pesquisador ao analisar os dados levantados em sua investigação, através da AC, preocupa-se em fazer a “ponte” com estruturas semânticas ou linguísticas, com as estruturas psicológicas ou sociológicas, entre outras. Essa preocupação advém da necessidade da análise ser fundamentada não apenas por um ou dois aspectos da linguagem, mas por um “leque” de opções que compõe a mesma.

Fica evidente que essa compreensão somente é compartilhada por pesquisadores que concebem a linguagem como fruto imanente das relações sociais, porque para aqueles que entendem a linguagem como algo estrutural, constituído apenas de signos linguísticos, o entendimento pode ser apenas o da decodificação literal da mensagem.

Acreditamos que a linguagem é prática sociocultural dos homens que constroem a humanidade ao longo dos tempos. Isto significa que a linguagem está além das aparências de sua superfície gramatical e morfológica, ela está na compreensão da dialogicidade dela mesma, que consiste num diálogo infinito de vozes, de ecos, de silêncios, isto é, no entendimento das entrelinhas dos enunciados dos indivíduos participantes dessa pesquisa.

Ao analisar o contexto em que os enunciados são realizados, faz-se necessário a utilização do método dedutivo ou inferencial. Este não é raro nas ciências: por exemplo, o médico faz deduções ao diagnosticar o paciente, o arquiteto tenta apreender os contrastes do local onde realizará a obra para que ele possa planejar sua construção.

Da mesma forma, o pesquisador ao analisar as falas dos sujeitos, bem como, ao analisar os documentos oficiais e outras normatizações legais nesse contexto de implementação curricular do CMF, tenta realçar um sentido, que está nas entrelinhas do texto, isso porque o pesquisador compreende a linguagem como um tecido composto por vários elementos que influenciam na compreensão da totalidade e da complexidade do enunciado.

Dessa forma, a AC contribui para a descoberta de outros significados, como políticos, históricos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, etnológicos e demais possibilidades visando à compreensão dos dados coletados.

Essa técnica de análise de dados trabalha a prática da língua, realizada por emissores que são protagonistas dentro de um contexto, segundo Bardin (1977, p.43), enquanto “[...] A linguística estabelece o manual do jogo da língua, a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo, num momento determinado”.

Isso significa trabalhar com a polissemia da palavra, considerando os vários sentidos que ela pode trazer consigo, em um dado momento. Por isso, a AC possibilita ao pesquisador verificar outros sentidos, dependendo do contexto analisado.

Portanto, o pesquisador não analisa a palavra em si mesma, de forma unilateral, mas a analisa em contextos multissignificativos, isto é, em dimensões macro e micro. Isso implica em fazer conexões, articulações que possibilitam encontrar contradições, nuances específicas de significados das mensagens dos discursos dos participantes, assim como, de características singulares nos documentos e outras fontes analisadas, permitindo contextualizar o objeto alvo desse estudo, a fim de compreendê-lo na sua totalidade de significações.

Nesse sentido, os pressupostos filosóficos da AC concebem a palavra, a fala dos participantes, como uma manifestação histórica dos sujeitos, não podendo ser analisada de uma única forma, mas de uma maneira multifocal (varias possibilidades a partir de uma compreensão da realidade), em que inúmeras explicações são possíveis mediante um referencial adotado.

Isso implica na concepção de linguagem que adotamos nesse estudo: uma concepção crítica, dialógica, já que a linguagem não é neutra e nem estagnada. Concordamos com Franco (2003, p.14) quando assinala:

A linguagem é a manifestação da produção histórica e cultural dos homens. Assim, eles se comunicam por meio dessa ferramenta inserida num determinado contexto espaço-temporal. Dessa forma, ao se revelarem por meio de suas ações, os homens reafirmam conceitos, renovam suas concepções expressas pelas suas próprias representações acerca da realidade onde vivem por meio da linguagem.

Desse modo, fomos ao encontro dos participantes dessa pesquisa, a fim de analisar suas concepções acerca do Currículo, da Interdisciplinaridade e da abordagem do Ensino por Competências, no contexto da reforma curricular do CMF.

Como registramos, descrevemos e analisamos o percurso dessa implementação curricular, no período de 2010 a 2014, procuramos coletar e analisar por meio da AC, diferentes dados como os documentais, a transcrição de fala de autoridade em palestra, assim como, em reuniões presenciais, a observação participante em sala de aula, entre outros, a fim de tornar sígnico esse percurso. Valorizamos a caminhada desse processo de reforma curricular e não tão somente os dados estatísticos que sozinhos não significam muito.

Se o pesquisador enfatizar apenas um lado da moeda poderá não observar os outros ângulos possíveis, não levando em consideração outros fatores intervenientes e complementares que podem também compor os resultados da pesquisa.

Nesse prisma, o pesquisador deve ter uma conduta dialética, podendo ir e vir ao objeto em análise, possibilitando a apreensão e a compreensão da realidade de forma dinâmica e constante, podendo ir e voltar ao objeto alvo do estudo, várias vezes, até o término das análises. Além do que, as análises podem ser provisórias, já que podem inferir novas pesquisas e estudos vindouros.

Segundo Karel Kosik (1976) o método dialético está imbuído de uma lógica dialética. Essa supera a lógica formal, para criticá-la. Se tomarmos o método de investigação como o método científico, sem analisar as diversas nuances do objeto em estudo, estaremos dentro do campo empírico, e, talvez, nem passaremos do senso comum.

Kosik analisa a praticidade do método:

[...] passa-se por cima do método de investigação, como sobre qualquer coisa já conhecida; e equipara-se o método de exposição à forma de apresentação, não se percebendo, por conseguinte, que ele é o método de explicitação, graças ao qual o fenômeno se torna transparente, racional, compreensível (1976, p.32).

Para Kosik, a “(...) dialética materialista é o método da explicitação científica da realidade humanossocial” (Ibid.,p.32), é por isso que valoriza o “criticocientífico” da matéria em estudo, percorrendo a fase do pensamento abstrato para o concreto, como realmente necessária. Portanto, não se perde de vista o contexto da realidade, bem como, a teoria em que o fato ocorre.

Nessa perspectiva, segundo Kosik (1976, p. 33), o procedimento investigativo que se apoia no ir e vir ao objeto de investigação implica os seguintes passos:

- a) Valorizar o conhecimento prévio, analisando as múltiplas interfaces e dimensões do problema a ser analisado;
- b) Enumerar as categorias de análise, após o recolhimento do material a ser analisado;
- c) Analisar os dados, que representa um esforço do investigador, em estabelecer conexões, mediações e contradições dos fatos observados;
- d) Atribuir forma ao todo, a partir dos elementos simples, para os mais complexos;
- e) Elaborar uma síntese que consiste em uma redefinição das categorias analisadas, sendo esta, uma maneira nova de ver, conceber e organizar as categorias, muitas delas originadas dentro de outras visões de mundo, mas recriadas sob novas condições, novos interesses, sob um novo olhar.

Esse procedimento investigativo equivale em reconhecer o alvo a ser investigado, isto é, analisar o material coletado por meio de eixos e categorias, estabelecendo articulações entre eles, realizando uma síntese das informações, observando o contexto dos participantes da pesquisa e propondo, se necessário for, algumas inferências e considerações acerca do objeto alvo do estudo.

Dessa forma, a investigação parte do conhecimento anterior do pesquisador, levando-o a analisar, de forma complexa, todas as dimensões possíveis ao seu “olhar” referentes ao objeto alvo. Desse novo “olhar” sobre o fenômeno analisado surge outros conhecimentos e saberes.

Portanto, de acordo com a abordagem qualitativa nada pode ser desconsiderado, porque os detalhes são demasiadamente importantes na análise do material coletado. Assim, adentrar na cultura do outro possibilita a compreensão de nós mesmos e tentar compreender a cultura escolar militar na sua totalidade e complexidade contribuiu para a compreensão do processo de reforma curricular do CMF.

Sob essa perspectiva, podemos entender os motivos pelos quais os indivíduos tomam decisões tão específicas, nessa trajetória. É vislumbrando a cultura do outro, o seu jeito de ver a realidade, que podemos compreender os porquês de determinadas atitudes em diversos contextos. Sem essas lentes nos limitamos às aparências dos fatos, ao senso comum, com descrições lineares apenas dos acontecimentos, o que não legitima o caráter científico da pesquisa acadêmica. Todos os grupos sociais possuem uma racionalidade, mesmo que esta seja estranha, diferente para nós; contudo, será sempre a lógica deles que prevalecerá, no local e no contexto onde vivem.

Esse desafio é possível quando o conhecimento da realidade sociocultural e histórica dos participantes da pesquisa é apreendido, Nesse estudo, procuramos adotar esse procedimento investigativo, na medida em que fizemos conexões das falas dos sujeitos participantes, com estudos teóricos, assim como, com articulações de outras fontes de consulta da pesquisa, sem deixar de considerar que as falas dos sujeitos originam-se em suas experiências, vivências, sintonizadas com o contexto em que vivem, que nesse caso, consiste no processo de reforma e implementação curricular do CMF, lócus desse estudo. A seguir, passamos a explicitar os passos adotados na coleta dos dados da pesquisa.

4.3 Instrumentos e procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada durante o 2º semestre de 2010 ao 1º semestre de 2014, no contexto da implementação da reforma curricular no CMF, inserido no SCMB.

De acordo com a pesquisa qualitativa nada pode ser desconsiderado nas análises dos dados, porque os detalhes são materiais demasiadamente importantes na fundamentação teórica do material coletado, por isso, buscamos pistas que pudessem montar nosso quebra-cabeça.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen afirmam (1994, p.49):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Essa abordagem possibilita ainda a inferência de resultados provisórios e que podem ser a qualquer momento transformados, já que não há verdades absolutas e a flexibilidade é possível diante do contexto de análise desta pesquisa.

Dessa forma, trabalhar sob essa metodologia significa “fotografar um pedacinho de vida”, como se fosse uma célula, porque dentro dessa minúscula unidade, há uma complexidade de um sistema organizado que nos leva a perceber que os seus minúsculos componentes constituem uma engrenagem sistêmica, cujos elementos interconectados, possibilitam uma imagem mais fidedigna de acordos feitos, de uma realidade construída, a partir de uma coletividade representada pelos participantes da pesquisa no CMF e de autoridades do SCMB.

Os sujeitos participantes da pesquisa são 17 profissionais do CMF e do SCMB. Por preservar a identidade dos mesmos e assegurar o anonimato, resolvemos denominá-los pela letra S seguido de um numeral cardinal, respectivamente e aleatoriamente.

Segundo Guba e Lincoln (1989), para entender como as coisas são agora e o porquê de elas serem assim, devemos compreender como e onde elas foram feitas. Dessa forma, entender como as variantes desse processo de implementação curricular se cruzam, se interligam, ou seja, como a engrenagem desse empreendimento foi realizada, compreendendo seu lócus, constituem condições vitais a esse estudo.

Para isso, utilizamos vários instrumentos e procedimentos na pesquisa de campo: entrevistas e bate-papos informais, diário de bordo, observação participante de

aulas ministradas em sala de aula, transcrições de relatos de comunicações orais e palestras, análise documental, entre outros. Nesse prisma, fizemos:

- a- Análise documental;
- b- Análise de relatos e depoimentos de entrevistas: 1 entrevista semiestruturada sobre a condução e a organização do processo de reforma curricular realizada com um dos representantes da equipe da DEPA que organiza e conduz o processo de reforma curricular no SCMB.
- c- Entrevistas realizadas com professores do Ensino Médio do CMF: entrevistas abertas por meio de bate papos informais sobre as categorias elencadas. Procuramos deixar o participante à vontade e após narrar o quê o participante anterior entrevistado tinha revelado a respeito da categoria alvo, continuamos a conversa perguntando se havia algo mais a acrescentar sobre o tema específico;
- d- Observação participante em reuniões pedagógicas de supervisão escolar e de coordenação de séries do Ensino Médio, com docentes e outros profissionais, assim como, em palestras com o diretor da DEPA em inspeção de supervisão escolar anual no CMF;
- e- Observação participante durante as aulas das várias áreas do conhecimento do Ensino Médio no CMF e transcrição das falas dos docentes acerca das categorias alvo desse estudo.

Ressaltamos a importância de ouvir os sujeitos participantes da pesquisa, dialogando com eles, respeitando o que eles tinham a dizer sobre as categorias deste estudo, uma vez que, nesses momentos, tanto o entrevistado quanto o entrevistador podem também rever suas ideias, seus conceitos, possibilitando outros conhecimentos e saberes. Além do que, permite a ambos assumir uma postura flexível, ou seja, durante a entrevista, houve um clima confortável, de confiança mútua que possibilitou ao entrevistador não ficar amarrado em roteiros, predominando uma postura dialógica, onde o pesquisador tentou se colocar no lugar do entrevistado.

A entrevista numa abordagem qualitativa é vista como um instrumento metodológico essencial, para Minayo (1994, p.57): “[...] é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Por meio dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra”. O pesquisador busca compreender o que está por trás das falas dos entrevistados, analisando-as, considerando o contexto em que os participantes estão inseridos.

Na entrevista também está presente a emoção que define a ação. A emoção está presente nas atividades humanas e durante a entrevista os participantes se emocionam ao relatar suas experiências e vivências ao entrevistador. Por isso, as ideias de ambos, ou seja, do entrevistador e do entrevistado devem ser respeitadas porque são frutos da experiência humana. Dessa forma, o entrevistado tem o direito de rever suas proposições e conceitos a qualquer momento, caracterizando a entrevista em um processo reflexivo e de construção do conhecimento.

Na medida em que os sujeitos da pesquisa falam o que pensam, expressam suas concepções acerca das categorias elencadas, eles também recordam como agem em sala de aula. Esse “recordar” pode contribuir à reflexão crítica da *práxis* docente. Em seguida, apresentamos os passos da análise do material coletado durante a pesquisa.

4.3.1 Os passos da análise do material coletado

A análise dos dados implicou na organização do material da seguinte forma: logo após a transcrição das falas dos sujeitos participantes, as examinamos em conjunto.

A partir desse procedimento, fizemos o recorte nas unidades de registro, no intuito de encontrar as unidades de contexto correspondentes, procurando reunir somente aquelas palavras ou expressões que estivessem próximas de seu significado. Em seguida, repetimos o mesmo procedimento com as outras unidades de registro.

Ressaltamos que esse movimento não foi linear, implicou em várias idas e vindas para que a análise fosse realizada com consistência teórica, com rigor científico da técnica de coleta e de análise de dados adotada, com profundidade no método, sem direcionamentos pré-estabelecidos, para que houvesse o máximo de coerência entre os objetivos da pesquisa e os dados levantados. Este último aspecto é fundamental dentro

da análise de conteúdo. Assim, mediante a construção das unidades de registro, realizamos nova análise para encontrar as categorias emergentes.

Esse procedimento de análise possibilita o estabelecimento de relações entre determinadas categorias. Algumas delas dão origem a novas categorizações. Para Bardin (1977, p.117), as falas dos sujeitos participantes devem ser agrupadas por meio da categorização, o que consiste em “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos”.

Nessas novas classificações, as categorias iniciais passam a constituir as unidades a serem categorizadas que denominamos de variável teórica, também identificada no campo da AC como categorias intermediárias, que comparadas às unidades de registro e reagrupadas levam à construção das categorias emergentes.

Isso equivale a dizer que, primeiramente, foram constituídas as unidades de registro das análises, que correspondem ao material coletado durante as entrevistas, nas observações participantes, na análise documental, entre outros momentos. Foram retiradas desse material transcrito as unidades de contexto, ou seja, temas relevantes ao objeto alvo desse estudo.

Posteriormente, identificamos a “variável teórica”, (a essência das respostas dos sujeitos participantes), visando à categorização, que conforme Bardin (1977) consiste na criação de categorias emergentes, para fins de análise de material coletado.

Dessa forma, utilizamos da AC para realizar “[...] uma análise temática, descobrindo os núcleos de sentido, compreendendo a significação do objeto em estudo” (BARDIN, 1977, p.105). As categorias *a priori* são anteriores à análise dos dados, pois elas foram retiradas durante o período de observação participante no *lócus* da pesquisa. Então, a categorização, ou seja, a tematização esteve sempre presente neste estudo, desde sua fase inicial até a análise dos dados coletados.

O critério utilizado para a categorização do material coletado foi o de agrupamento por semelhanças das falas e dos enunciados do material coletado.

Dessa forma, a partir de uma primeira leitura das informações obtidas durante a pesquisa de campo, que Bardin (1977, p.60), denomina de “leitura flutuante”, podemos analisar o material coletado, identificando os temas afins e referentes às categorias desse estudo.

Esse procedimento é caracterizado pela indução de temas, que na AC faz-se por dedução de inferências. Assim, os temas (unidades de registro) também possibilitaram o reconhecimento das variáveis que constituíram nas essências das respostas, ou do material documental analisado, possibilitando a inferência de categorias de análise. Ao término, com as categorias já definidas, realizamos a análise das mesmas, nos apoiando no referencial teórico da AC.

Com relação às falas dos sujeitos participantes, tanto na transcrição das entrevistas quanto nas observações participantes das diferentes aulas assistidas, procuramos compreender as falas desses protagonistas indo além do aparente em suas falas, utilizando do procedimento de entendimento semântico (compreensão do sentido do enunciado).

A variável teórica resultou da retirada do enunciado do tema principal do que foi dito pelos sujeitos e da análise ampla, inserindo-a num contexto que permitisse entendê-la dentro de uma complexidade exterior, de forma que o sentido pudesse ser “dito” e o “não dito”.

Nessa perspectiva, procuramos “enxergar” os elementos implícitos nas falas dos sujeitos, os sentidos dados por eles, localizando e contextualizando as condições sociohistóricas e ideológicas de produção, das suas falas e enunciados durante o percurso da pesquisa.

Caminhar nesse processo significou contextualizar sempre, uma vez que a contextualização consiste em um dos principais requisitos da AC, sendo “o pano de fundo” da mesma, como afirma Franco (2003, p.24), garantindo a relevância dos resultados. Além do que, fazer inferências no decorrer da análise corresponde ao procedimento necessário à interpretação dos dados coletados.

Portanto, analisar o material coletado durante o processo de reforma curricular do CMF não foi tarefa simples. Isso porque o objeto alvo envolve inúmeras variantes, correspondendo a uma engrenagem complexa, no contexto da reforma curricular.

Dessa forma, até mesmo a leitura para o leitor, torna-se, às vezes, prolixa, porque não queríamos perder nenhum detalhe desse percurso, por entender que todos os aspectos são essenciais à compreensão mais fidedigna do objeto alvo desse estudo.

A seguir, fazemos um breve resumo de como analisamos os diferentes materiais coletados.

a) **Da Análise documental:**

O cruzamento da lei LDB 9394/96 e de normatizações específicas do Exército Brasileiro, inserido no SCMB, nos permitiu concluir que o CMF segue: hierarquicamente, os princípios do direito que a Constituição Federal de 1988 nos assegura, normatizados no artigo 5º, entre outros, assim como, a própria lei de Diretrizes e Bases da Educação já mencionada, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2000) e outras normatizações do próprio lócus, que ressaltam a tradição e os valores que norteiam o ensino militar no Brasil desde sua gênese.

Encontramos nesses documentos oficiais e normatizações legais acerca do ensino da Educação Básica recomendações e apontamentos sobre as categorias alvo desse estudo. Também procuramos ir às entrelinhas dos textos normativos, a fim de compreender os porquês e as razões pelos quais as categorias alvo desse estudo foram recorrentes nesse contexto de reforma.

b) **Da Análise das Entrevistas:**

Retiramos as palavras chave das falas dos sujeitos participantes da pesquisa e as analisamos à luz da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), como já mencionamos, anteriormente.

Dos bate papos informais com os docentes, possibilitamos um clima descontraído, deixando que contradições e dissensos acerca da reforma curricular e das categorias elencadas viessem à tona, pois acreditamos que durante esses momentos também construímos novos conhecimentos e saberes.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com representante da DEPA, conforme já mencionamos. Nesse momento, tentamos nos aproximar das concepções que perpassam o processo da reconstrução curricular, ou seja, quais os motivos que levaram à reforma, bem como, ao cronograma desse empreendimento, entre outros elementos intervenientes nesse percurso.

Já com o outro sujeito participante da pesquisa, gravamos e transcrevemos sua fala, durante a inspeção anual da DEPA no CMF em 2011, porque suas orientações e apontamentos possibilitaram o início oficial da reforma do currículo no CMF, inserido no SCMB.

Portanto, sua fala revela o contexto pelo qual o CMF encontrava-se em 2011, ressaltando conceitos da interdisciplinaridade e da contextualização de conteúdos, entre outros aspectos intervenientes e recorrentes durante o processo de reforma curricular.

c) Da Observação participante nas reuniões pedagógicas de supervisão escolar e outras pertinentes

Gravamos as falas e fizemos as transcrições das representações sociais dos participantes da pesquisa no que diz respeito às categorias elencadas, assim como, ao contexto do processo de reforma curricular, a fim de compreender o que pensam os profissionais envolvidos nesse processo.

d) Da Observação participante durante as aulas do ensino médio das diferentes áreas do conhecimento

Fizemos a transcrição e a categorização das falas docentes durante as aulas observadas em quadros, buscando encontrar a essência de suas concepções acerca das categorias alvo desse estudo.

Ressaltamos nessa observação participante a interdisciplinaridade, por ser uma das categorias principais desse estudo e a contextualização dos conteúdos, por considerá-la uma subcategoria ao enfoque do Ensino por Competências nesse contexto da reforma curricular no *locus* da pesquisa.

Contextualizar é a condição *sine qua non* para tornar os conteúdos significativos durante os processos de ensino e de aprendizagem. A abordagem do Ensino por Competências adotada no CMF pressupõe o processo intersíquico, de interação social, diálogos, trabalhos em grupo, por exemplo, e o processo intrapsíquico, que consiste no diálogo consigo mesmo, de internalização propriamente dos conhecimentos e novos saberes durante o percurso da aprendizagem. Então, sem que haja a contextualização dos conteúdos torna-se sem significado e sem sentido aquilo que será ensinado.

Dessa forma, durante a observação participante nas aulas das várias áreas do conhecimento, no ensino médio, registramos como o docente abordava o tema alvo da aula, se ele fazia a contextualização desse novo conhecimento com os saberes prévios dos discentes, assim como, se ele os ampliava com vistas às realidades: global, nacional, regional e local dos alunos.

Observamos se o professor fazia menção a essa articulação, relacionando o tema com os conhecimentos dos alunos e se os discentes também participavam da aula com perguntas, comentários, enfim, se havia possibilidades ao diálogo, ao contraditório, ou se os alunos eram apenas agentes passivos nesse percurso. Essa análise foi realizada na tentativa de colher e revelar práticas interdisciplinares e contextualizadas que pudessem existir no *locus* da pesquisa, a fim de fazer inferências acerca de um novo currículo em ação em construção.

Outras análises pertinentes também foram realizadas durante esse percurso, sob a ótica da Análise de Conteúdo (AC), a fim de possibilitar uma visão da totalidade do processo de reforma curricular.

Isso posto, no próximo capítulo, abordamos o entrecruzamento das análises dos dados coletados, interligando significações e sentidos, a fim de levantar inferências e possibilidades acerca do objeto alvo da pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS: ENTRECruzAMENTO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Nesse capítulo, abordamos as significações em construção da palavra currículo, no contexto da reforma curricular no CMF. Em seguida, apresentamos o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e suas concepções acerca do currículo escolar.

Posteriormente, apresentamos a análise das observações participantes realizadas na palestra do diretor da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), durante as reuniões de supervisão escolar e análise documental de normatização específica do SCMB, desvelando algumas implicações ao processo de reforma curricular no CMF.

Em seguida, abordamos a análise da observação participante em reunião denominada presencial no contexto da reforma. Trazemos também à baila, a análise da entrevista semidiretiva com um sujeito participante da organização e da condução da reforma curricular no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

A seguir, adicionamos às análises, a observação participante em sala de aula do Ensino Médio, categorizando e analisando as concepções e práticas docentes através das categorias elencadas *a priori*: interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos.

Finalizando, tentamos entrecruzar as análises dos dados, a fim de construir outras significações, inferências e novas possibilidades ao processo de reforma curricular, lócus dessa investigação.

5.1 Conceituando Currículo no contexto da reforma curricular no CMF

Abordamos alguns significados da palavra currículo, a fim de contextualizar o conhecimento já construído acerca dessa categoria, entrecruzando-a com as concepções dos participantes desse estudo. Nosso objetivo é analisar o que pensam os protagonistas dessa história, a fim de desvelar os múltiplos sentidos nesse percurso de reforma curricular do CMF.

A origem da palavra currículo procede do latim *Scurrere* (correr, carro de corrida) que consiste em algo em curso, dinâmico, mas também, revela algo a ser seguido.

No entanto, analisar o currículo em sua complexidade significa compreender como ele se tornou sociocultural e como se deu sua construção, sua

negociação, enfim, sua reconstrução histórica, num determinado momento e num lugar específico.

Isso significa apoderar-se desse contexto complexo, repleto de nuances, tentando se apoderar dessa “totalidade”, levando a diferentes prismas, numa visão multifocal que poderá contribuir com outras perspectivas e possibilidades no currículo.

Analisar esse processo sócio histórico e multicultural significa emergir nas profundezas dos mares desconhecidos, pois nada adianta constatar o impacto do *iceberg* por sua aparência, se não somos capazes de verificar o tamanho dele submerso, entre outras variantes.

Nessa perspectiva histórica, procuramos entender como a tradição nos bancos escolares se perpetua por meio das disciplinas no currículo oficial. Segundo Eric Hobsbawm (2012), tradição consiste em um conjunto de práticas e ritos normalmente regidos por normas expressa ou tacitamente aceitas que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição que implica em continuidade com o passado.

A elaboração do currículo visto por esse prisma pode ser considerada num processo pelo qual se inventa ou se reinventa tradição. E se não for desvelado o contexto socioeconômico, cultural e histórico de uma determinada época, na qual se deu a construção desse mesmo processo, pode se cair em reprodução ou radicalismos ideológicos, ao invés de inovação desse currículo.

Não estou subestimando a tradição, no entanto, ela deve ser revisitada, isto é, refletida sobre os motivos, os porquês dessa continuidade de determinados saberes em detrimento de outros no currículo escolar, caso contrário, as mistificações, os fetiches, os mitos tendem a se reconstruir novamente.

De nada adianta analisar o currículo oficial sem adentrar no labirinto de intenções sociopolíticas, culturais e históricas dessa reconstrução. É como “chover no molhado”, uma vez que a história curricular tende a compreender a história da educação, no contexto mundial, no contexto brasileiro e no regional/local, a fim de articular outros conhecimentos científicos e entender o processo dialético de lutas de classes, onde a negociação e a resistência estão sempre presentes, ao longo da trajetória histórica da humanidade.

A reconstrução do currículo é uma arena de interesses. É palco de rupturas, de resistências, de lutas, de negociações, de conhecimentos válidos, socialmente e historicamente, não constituindo um processo lógico, linear e ingênuo.

Sob essa perspectiva, o currículo em ação entra em cena. Compreender como chegamos até o presente momento, quais foram às rotas e percursos que optamos, para que possamos entender os porquês, pelos quais, nos tornamos o que somos e como agimos em sala de aula.

Um currículo, à luz desses preceitos, tem efeitos sobre as pessoas. Assim, pode desvelar quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como “verdadeiros” e legítimos numa determinada época e como essa legitimidade foi construída ao longo dos tempos.

Sob esse prisma, o processo de reforma curricular é, segundo Pacheco (2001, p. 49-71), “um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais, como também é um fenômeno social”. Concordamos com esse autor, porque tal desafio é inserido numa complexidade que envolve inúmeras variantes no contexto escolar, entre elas, os valores, os princípios e costumes docentes e discentes, entre outros.

No contexto dessa pesquisa, alguns professores se questionam sobre o porquê dessas mudanças, entre outras transformações que estamos vivenciando, sem fazer conexões sobre o próprio projeto pedagógico, que na verdade, é a meta a ser atingida. E outros não querem mudar, resistem às mudanças, porque afirmam: “Em time que está ganhando, não se mexe!”. Há uma resistência às transformações didáticas e, dessa forma, percebemos certa indiferença aos trabalhos da reforma curricular.

O silêncio dos participantes da pesquisa também pode revelar essa resistência ou certo descontentamento acerca da condução desse processo de revisão curricular, mas, no entanto, poucos falaram o que realmente pensaram sobre isso, preferindo se calar diante das indagações que fizemos durante as entrevistas realizadas.

Além disso, as reticências dos participantes da pesquisa desvelam ora a insegurança do que realmente estão fazendo nesse percurso, ora o fato de não querer se comprometer com receio de expor suas ideias e concepções acerca da categoria elencada e do processo alvo desse estudo, por inúmeros fatores, até mesmo, hierárquicos.

Contudo, há professores que estão participando, ativamente, desse processo de reforma curricular, uma vez que revelam por meio de suas falas, novas concepções de ensino e de outra didática, inserida numa perspectiva inter/transdisciplinar, valorizando o conhecimento prévio do aluno e respeitando-o como um ser humano em formação.

Nesse sentido, há inúmeras variantes que estão no entorno desse processo complexo de reforma curricular. Apresentamos, a seguir, o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

5.2 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Entrevistamos 17 sujeitos do ensino médio do CMF, das diversas áreas do conhecimento acerca das categorias desse estudo. A entrevista foi voluntária e os sujeitos foram entrevistados, individualmente, para evitar qualquer constrangimento, permitindo que ficassem à vontade e pudessem pensar sobre os aspectos intervenientes desse processo de implementação curricular no CMF.

Isso contribuiu à reflexão da ação docente, uma vez que possibilitou que cada um se colocasse no espelho, a fim de mirar-se. Esse reconhecimento das próprias ações pode levar à transformação de suas práticas, no entanto, a entrevista sozinha não garante que a mesma ocorra, mas pode contribuir para a mesma, já que nos “miramos no espelho”.

A seguir, um quadro que sintetiza as Áreas do Conhecimento representadas pelo número de professores, sujeitos participantes desse estudo. Ressaltamos que LEM não está juntamente com Linguagens e suas Tecnologias, porque no CMF o ensino de idiomas não foi ainda integrado a essa área do conhecimento, apesar dos documentos oficiais já regulamentarem tal integração.

Quadro 1 – Quantidade de sujeitos participantes e suas Áreas de Conhecimento

| Quantidade | Áreas de Conhecimento |
|------------|---------------------------------------|
| 4 | Língua Estrangeira Moderna |
| 3 | Código, Linguagens e suas Tecnologias |
| 3 | Ciências da Natureza |
| 4 | Ciências Humanas |
| 3 | Matemática |

Fonte: Elaboração própria. Nota: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2012.

Em seguida, passamos a descrever o perfil dos participantes da pesquisa, na tentativa de nos aproximarmos do objeto alvo deste estudo.

Com a intenção de averiguar a faixa etária da maioria dos participantes da pesquisa, ora entrevistados, professores (civis e militares) que trabalham no CMF, inseridos no SCMB, levantamos as seguintes informações:

Quadro 2 – Faixa etária

| Faixa Etária | Nº de professores |
|---------------------|--------------------------|
| 26 a 30 | 01 |
| 31 a 50 | 10 |
| 50 a 60 | 04 |
| TOTAL | 15 |

Fonte: Elaboração própria. Nota: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2012.

A maioria dos participantes da pesquisa encontra-se na faixa etária entre 31 a 50 anos, o que nos possibilita inferir que os professores estão em sua fase produtiva de trabalho, pois não se deparam ainda com a aposentadoria.

Para averiguar há quanto tempo os professores (civis e militares) trabalham no CMF, colhemos as seguintes informações:

Quadro 3 – Tempo que os docentes civis trabalham no Colégio Militar de Fortaleza

| Tempo no CMF | Nº de professores civis |
|---------------------|--------------------------------|
| Desde 1994 | 02 |
| Desde 1995 | 02 |
| Desde 1996 | 03 |
| Desde 2000 | 02 |
| TOTAL | 09 |

Fonte: Elaboração própria. Nota: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2012.

Quadro 4 – Tempo que os docentes militares trabalham no Colégio Militar de Fortaleza

| Tempo no CMF | Nº de professores militares |
|------------------------------|------------------------------------|
| No período entre 2001 e 2014 | 08 |
| TOTAL | 08 |

Fonte: Elaboração própria. Nota: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2012.

De acordo com os Quadros 3 e 4, a maioria dos professores civis e militares trabalha no CMF há aproximadamente dez anos. Isto implica conhecer o entorno da escola, podendo inferir sobre o lócus da pesquisa.

Além disso, esses indicativos possibilitam o entendimento de que esses docentes estão nesse espaço de reforma curricular conhecendo suas dificuldades, suas limitações, suas contradições, seus avanços, vitórias e desafios a serem ultrapassados nesse processo de transformação curricular do CMF inserido no contexto maior do SCMB.

Quadro 5 – Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa por titulação

| Sujeitos | Graduação | Especialização | Mestrado | Doutorado |
|-----------------|------------------|-----------------------|-----------------|------------------|
| S1 | | | X | |
| S2 | | X | | |
| S3 | | | X | |
| S4 | | X | | |
| S5 | X | | | |
| S6 | | | X | |
| S7 | | | X | |
| S8 | | X | | |
| S9 | X | | | |
| S10 | | | | X |
| S11 | X | | | |
| S12 | | X | | |
| S13 | X | | | |
| S14 | | X | | |
| S15 | X | | | |
| S16 | | | X | |
| S17 | | X | | |
| TOTAL | 05 | 06 | 05 | 01 |

Fonte: Elaboração própria. Nota: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2012.

Por meio do quadro acima, constatamos que a maioria dos entrevistados são especialistas na sua área de atuação.

Apresentamos, a seguir, as falas dos sujeitos entrevistados, buscando a essência das suas concepções, desvelando as entrelinhas dos seus enunciados, as reticências dos seus discursos, no contexto dessa reforma curricular.

5.3 Concepções docentes acerca do currículo escolar

Agrupamos suas falas, por semelhanças, do que eles revelaram sobre a categoria Currículo:

S1: “o currículo é um grande sinalizador porque é a escolha de tantas possíveis nessa sociedade, onde o conhecimento hoje ficou fragmentado. Então o professor deve escolher o que é prioritário para o seu aluno, visto que o conhece bem e vive com ele em sala de aula”;

S4: “o currículo não é só a grade, mas são todas as atividades que fazemos inclusive extracurriculares, por meio de valores que adotamos, do cumprimento do horário, do culto das datas comemorativas, entre outras atividades”.

Essas falas revelam a concepção inserida numa perspectiva pós crítica contemporânea, uma vez que percebe o currículo como a escolha de atividades na sala de aula, indo mais além, pois revela também que o professor deve escolher o *core*⁶ para o seu aluno, visto que há muito conhecimento fragmentado nessa sociedade tecnológica. Além do que, o professor conhece as limitações e as possibilidades discentes, podendo promover e escolher atividades e estratégias de ensino que desenvolvam a zona de desenvolvimento proximal dos seus aprendizes.

Já as falas a seguir revelam o currículo como uma parte do projeto político pedagógico, que essa escola ainda está por construir. Isso revela a compreensão de uma totalidade no que diz respeito à concepção do significado dessa categoria. Tal sentido está concebido à luz de teorias da educação contemporâneas que percebem o currículo como um caminho a ser seguido, mas articulado com um projeto maior de ensino da instituição em que se encontra.

S3: “é uma palavra que nos engana porque nos leva acreditar numa grade de disciplinas, mas ele é muito mais que isso: ele está inerente ao projeto político pedagógico, que ainda estamos por fazer”;

S2: “é um caminho a ser seguido e estamos fazendo isso, mas não se fala em projeto mais amplo da escola”;

⁶ *Core*: palavra de origem inglesa que significa núcleo, mas no campo educacional implica em conhecimentos e saberes mínimos a serem construídos na escola.

S5: “faz parte do projeto educativo que estamos pretendendo construir, mas não sei quando isso começará de verdade a fluir...”;

S7: “é a transformação do ensino no exército, estamos tentando fazer isso, pena que não se iniciou pelo projeto educativo como um todo e sim pelas suas partes: o currículo é uma de suas partes”.

Há também a concepção de que essa fase de reforma curricular é tempo de refletir sobre o que o professor está fazendo, como faz e o porquê que toma determinadas atitudes em sala de aula.

S6: “a revisão é uma oportunidade para repensarmos o que estamos fazendo e o porquê de nossas atitudes, mas, não porque não estamos tendo bons resultados, mas sim, para melhorar cada vez mais”;

S8: “temos uma chance de transformar nosso currículo, uma oportunidade única de refletir sobre nossas ações...”.

E outro participante revelou, na sua fala, outros significados e sentidos à categoria referida:

S9: “a reforma curricular possibilita uma nova identidade para o sistema colégio militar de ensino, isso porque nos professores teremos de ensinar diferente, teremos que ter a humildade de também aprender com nossos alunos, aproveitando o conhecimento prévio deles para que novas práticas possam surgir em sala de aula. Currículo é trajetória, é caminho a seguir e os rumos em sala de aula precisam ser revisitados por uma nova proposta pedagógica, isto é, por um projeto novo educativo, visto que sem esse projeto não há currículo. E a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos podem vir também à tona”.

Essa fala desvela que há necessidade de humildade docente para que se possa trabalhar de forma integrada as diversas áreas do saber. E revela também outro sentido para o termo currículo que consiste na transformação didática na sala de aula.

Esse entendimento traz consigo palavras-chave que documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998), bem como as diretrizes da proposta pedagógica do próprio SCMB norteiam, tais como: a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e a integração dos saberes no currículo escolar.

Segundo Goodlad (1979) há três instâncias decisórias acerca do currículo: o societal, o institucional e o instrucional. O nível societal diz respeito às pessoas ou agências distantes no tempo e no espaço do aluno individual. São os conselhos de educação locais, estaduais e nacionais (do tipo CFE, CEE, Secretarias de Educação),

ministérios (MEC), departamentos de estado, agências financiadoras (Banco Mundial, CAPES, CNPq).

O nível institucional constitui-se do corpo docente (quando participa de reuniões sobre currículo), comitês de currículo, administração da escola, e conselhos de escola. E no nível instrucional situam-se os professores que decidem em sala de aula o que ensinar e o que não ensinar e os alunos, que, individual ou coletivamente, decidem o que aprender e o que não aprender.

Dessa forma, Goodlad (1979) classifica também o currículo como:

- **currículo ideal:** idealizado por fundações, governos e grupos que lutam pelo poder dentro da sociedade, como por exemplo, currículos multiculturais, ou para alunos especiais, ou para cursos profissionalizantes, ou "currículo das minorias". Geralmente estes são os idealizadores do currículo no nível societal;

- **currículo formal:** o que ganha aprovação oficial pelos Conselhos de Educação, Conselhos de Escola, e que são postos em guias curriculares, programas, livros texto, ou seja, o currículo a nível institucional.

Já o “currículo vivenciado” pelos professores e alunos na escola pode ser dividido, pelo mesmo autor:

- **currículo operacionalizado:** o que realmente acontece na sala de aula;

- **currículo percebido:** o que os professores dizem fazer ou como percebem o que estão fazendo. Geralmente há pouca relação entre o currículo percebido pelos professores e o currículo formal.

- **currículo experienciado:** o que os alunos pensam e derivam do currículo operacional. Esse nível de currículo só pode ser identificado através de questionários, entrevistas e observação participante com os alunos.

Tais apontamentos nos auxiliam a perceber a complexidade acerca da polissemia da palavra currículo. Por esse motivo, tentamos considerar detalhes dos bate papos informais realizados com os sujeitos participantes desse estudo, ressaltando que quando iniciávamos a conversa sempre mencionávamos o que o outro participante já havia dito para que ele pudesse concordar, discordar ou acrescentar algo mais, na tentativa de

conceituar essa categoria.

Isso posto, outro participante revelou em sua fala:

S10: “compreender o currículo hoje é entender que é preciso saber lidar com as diferenças de aprendizagem em sala de aula, sendo o professor um mediador de conhecimentos”.

Essa concepção possibilita a inferência da compreensão da diversidade na sala de aula, uma vez que o docente entende que o currículo é prática didática diferenciada, ou seja, o professor deve ser o mediador do conhecimento, de formas diversificadas, já que cada aluno tem o seu ritmo, o seu momento de aprender. Tal representação social fundamenta-se em parâmetros psicopedagógicos contemporâneos, como por exemplo, em Vygotsky, entre outros estudiosos. Outro participante também reiterou que:

S11: “o nosso currículo não está pronto, pois está em vias de reconstrução, então, não podemos ser radicais, ao ponto de queremos à perfeição dos professores, porém, caminhamos em busca da qualidade do ensino”.

Tal fala demonstra compreensão de que o processo de reforma curricular está em andamento e por isso é permitido ir e vir nesse percurso. Há ainda a preocupação com a qualidade do ensino que significa o motivo pelo qual se iniciou essa transformação curricular.

Já outros participantes da pesquisa sinalizaram as demandas do ENEM nas suas concepções de currículo, afirmando que estamos em processo de transformação:

S12: “não podemos ficar com um currículo partido por disciplinas porque com o ENEM esse currículo ganha outro significado, ou seja, há necessidade de juntar as disciplinas por áreas de conhecimentos e mudar nossa forma de ensinar. Talvez menos conteúdos, mas enfatizando a resolução de problemas e a tomada de decisões”.

S13: “fazemos até os simulados e nossas provas visando ao ENEM, assim temos que saber realmente como estamos ministrando os conteúdos sob essa perspectiva”;

S14: o ENEM está mexendo com a forma da gente ensinar em sala de aula, está havendo uma transformação que não é mais possível voltar atrás”;

S15: “não entendo muito sobre o porque da matriz do ENEM sacudir a gente dessa forma, acho que devíamos nos aprofundar nas diretrizes que colocam esse concurso em posição de cheque-mate. Também sei que temos muito conteúdos e devemos ver quais são as prioridades”.

Essas falas revelam que há necessidade de compreender as demandas do ENEM à luz dos referenciais legais que normatizam a educação básica no Brasil. Essa avaliação do ensino médio tem sido uma força motriz para transformações curriculares. Isso porque traz uma abordagem didática inter/transdisciplinar, incentivando a religação dos saberes, visando à resolução de problemas do cotidiano.

Isso tem estimulado os professores do ensino médio a articularem conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, transformando suas práticas. Essa tarefa é inserida numa complexidade que envolve inúmeras variantes que se relacionam, já que perpassam outros modelos de conceber e compreender a realidade.

Então, para analisar um processo de transformação curricular é necessário perceber como os protagonistas dessa história compreendem os modelos pedagógicos, entre outros aspectos, uma vez que suas falas revelam suas concepções e crenças, podendo determinar suas práticas didáticas. Portanto, há inúmeras variantes que estão no entorno desse processo complexo de reforma curricular.

A seguir, apresentamos as análises das observações participantes realizadas em reuniões de supervisão escolar, em palestra do diretor da DEPA, além de análise documental, entre outras, e suas implicações ao processo de reforma curricular no CMF.

5.4 Análise de dados: das observações participantes e dos documentos analisados

Apresentamos, a seguir, a análise de dados proveniente do cruzamento de vários insumos, fruto do material coletado durante esse estudo, entre eles: a palestra do diretor da DEPA, observação participante em diversas reuniões de supervisão pedagógica, entrevista semidiretiva com sujeito participante da condução e organização do processo de reforma da DEPA, observação participante em sala de aula, no ensino médio, análise documental, entre outras.

Iniciamos com a palestra do diretor da DEPA, que ocorre anualmente em todos os colégios militares, a fim de supervisionar as escolas da instituição e apresentar diretrizes para o ano letivo.

5.4.1 – Palestra do diretor da DEPA

Fizemos a categorização da palestra do general, diretor da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, em 15 de abril de 2012, no CMF, em virtude da inspeção escolar anual dessa mesma diretoria de ensino, no lócus da pesquisa.

Esse evento é realizado anualmente em todos os colégios militares do SCMB. Também observamos tal atividade no Colégio Militar de Campo Grande-MS, em agosto de 2012. Nos dois eventos o diretor da DEPA afirmou:

S1: “O Sistema compreende 12 colégios militares, respeitando as características comuns, pois cada colégio militar tem suas peculiaridades. As tomadas de decisões políticas e estratégicas são baseadas nas características do SCMB:

1. Qualidade do ensino: há muitos alunos com dificuldades de aprendizagem;
2. Padronização de procedimentos;
3. Currículo: situacional e presencial;
4. Calendário: planejado e cumprido;
5. Livros (tendência à gratuidade do PNLD) e Bibliex (Biblioteca do Exército) no ensino fundamental;
6. Atenção à apresentação discente, aos uniformes;
7. Cursos preparatórios (carreiras militares e civis)”.

Ele ressaltou que o ensino médio não é profissionalizante porque visa preparar o aluno para continuar seus estudos.

Sobre livros (material didático a ser revisto), o diretor esclareceu:

S1: “Há influência ideológica devido à formação das universidades, e o conhecimento científico é muitas vezes deturpado. Preparamos o aluno para ser crítico, no ensino médio, já que no ensino fundamental ele ainda não tem maturidade. A Proposta Pedagógica do Sistema Colégio Militar do Brasil é: o ensino orientado por modernos parâmetros educacionais e alicerçados sobre os valores cultuados no Exército Brasileiro”.

A fala dessa autoridade revelou a preocupação com temas polêmicos inseridos nos livros didáticos atuais e que não se adequam aos valores e tradições do Exército Brasileiro e por isso há necessidade de continuar com os livros da Bibliex (Biblioteca do Exército). Nesse contexto, a proposta pedagógica do SCMB enfatiza:

- 1) a formação integral do aluno;
- 2) o aluno como o centro do processo e o professor como facilitador;
- 3) a delimitação do Currículo mínimo (CORE) ;
- 4) a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos;

- 5) o educar para a vida;
- 6) a preparação do aluno para enfrentar os desafios do futuro;
- 7) os valores do exército: tradição, hierarquia e disciplina.

Nesse prisma, S1 ainda revelou com relação à postura docente:

“Ser um professor tradicional é fácil, falar 40 minutos e o aluno fica passivo; às vezes usando um sentido só, só ouvindo etc. Temos que trabalhar com todos os meios: quanto mais sentidos melhor, ter prazer na aula [...] Somos migrantes dessa era tecnológica, os nossos alunos não, já nasceram na sociedade tecnológica, então temos que nos adequar a essa linguagem digital. O CMF tem o Facebook, *blogs*, e vou mandar comprar lousas digitais para melhorar a aprendizagem. Sobre a revisão curricular, quero dizer que tem que ser selecionado o que é mais importante, o aluno deve saber o que buscar, onde buscar e como fazê-lo. É impossível ensinar tudo ao aluno. É necessário enxugar o currículo, pois não adianta ensinar tudo ao aluno”.

Segundo a fala dessa autoridade, o docente deste milênio consiste num profissional inserido na sociedade tecnológica, mas preocupado em resolver as dificuldades de aprendizagens de seus alunos por meio de técnicas pedagógicas diversificadas; ou seja, não é mais possível que o educador tenha a mesma postura de transmitir o conteúdo apenas, mas de ressignificá-lo ao discente. Isto não significa subestimar o conteúdo, mas selecioná-lo, a fim de que o aluno possa refletir e transformar sua realidade.

Portanto, esse participante da pesquisa se remete ao inchaço de conteúdos do currículo, de atividades sem significado e sem sentido ao discente e que devem ser contextualizadas. Quanto à interdisciplinaridade e a contextualização, ele afirmou que: “[...] é necessário o conhecimento integrado para resolver problemas da contemporaneidade e a interdisciplinaridade pode ajudar nisso” (S1). Nesse sentido, o diretor enfatizou que a interdisciplinaridade pode revelar a interação das áreas do saber e que para a tomada de decisões, na resolução de problemas complexos ela se faz essencial.

O diretor abordou a importância dos projetos interdisciplinares e enfatizou os pressupostos da revisão curricular prevista na Ordem de Serviço nº 07/DEPA. Acrescentou que o efetivo discente de todo o SCMB consiste em 14.500 alunos, aproximadamente, enquanto que o efetivo do CMF é de 865 alunos. Ele afirmou também:

S1: “Abordagem tradicional no SCMB – visava ao Ensino Preparatório e ao Assistencial – mas se tornou preparatório elitista, pois filho do pobre não sabia ler e escrever na época quando havia o concurso de admissão.”

Esse participante da pesquisa desvelou o “efeito escola”, explicando tal fenômeno:

S1: “É necessário investir no efeito-escola! A escola tem que interferir no resultado. E o assistencial está à frente do caráter preparatório. O sistema é assistencial. Mas o que significa ser assistencial? Para defender a pátria é preciso ter uma força armada e a moral da tropa está em saber que seu filho está sendo assistido. A massa dos alunos, atualmente, é de praça. Não é mais um colégio elitista, e sim assistencial. Temos 20% de reprovados e só trabalhamos com os melhores. Então como trabalhar com esses alunos? O 1º ano tem 26% de reprovação, isso é um alto índice, é o ano que mais reprova. Talvez devido ao currículo inchado, muito conteúdo. No CMF, o concurso é maior que o número de amparados, vamos inverter essa situação, se eu continuar. Não há continuidade nos procedimentos nos CMs [colégios militares]. Temos que reduzir os índices de reprovação, jubramento e evasão sem baixar o padrão.. Atualmente o apoio pedagógico não funciona. Temos que identificar o problema, mas trabalhar para resolvê-lo”.

Essa fala desvela a preocupação com a qualidade do ensino na instituição. O diretor compreende que a quantidade dos conteúdos não significa um bom desempenho nos processos de ensino e de aprendizagem. Isso significa compromisso com a qualidade da educação dos jovens. Por isso, há necessidade de transformar esse ensino focado em objetivos para um ensino que enfoque competências necessárias ao século XXI, considerando as diferenças, experiências e necessidades de cada aluno.

Além disso, a contextualização dos conteúdos se faz necessária para uma aprendizagem significativa. Ele também se remete ao Apoio Pedagógico de modo que esse setor reflita sobre seu papel e tente fazer projetos diversificados a fim de apoiar e resolver as dificuldades de aprendizagens dos alunos.

Em seguida, o diretor da DEPA apresentou algumas possibilidades e soluções aos problemas apresentados na escola:

S1: “Convênios com outros colégios de ensino fundamental; recuperação (...) ; Projeto Letramento, que é mais uma ferramenta de apoio ao professor; ênfase na execução de encontros pedagógicos e seminários”.

Nesse prisma, o diretor revelou possibilidades de aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem na escola, desvelando o papel do letramento como uma ferramenta disponível ao professor em sala de aula. Ele incentivou a retirada de conteúdos que só incham o currículo, solicitando aos professores que revissem o que

realmente é essencial ao aluno para que o mesmo continue seus estudos no ensino superior, uma vez que o exagero e a quantidade de conteúdos pode afetar o desempenho discente. O diretor motivou a organização de encontros e seminários pedagógicos, valorizando a formação contínua e continuada docente.

Ele incentivou também a participação dos professores⁷, no Seminário de Educação da DEPA, já que alguns temas seriam abordados, tais como: pesquisas acadêmicas no SCMB, sob o enfoque do Ensino por Competências e Habilidades, o multiletramento e o currículo (interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos).

Alguns projetos foram ainda mencionados pelo diretor:

S1: “Projetos da DEPA 2012 e 2013 são: 1 – Multiletramento; 2 – Estágio de monitores; 3 – Biblioteca; 4 – Laboratórios; 5 – Multimídia; 6 – Modernização dos colégios militares; 7 – Projeto Escola Integral, como o Colégio de Salvador, que já está em andamento; 8 – Projeto Portadores de Necessidades Especiais; 9 – Projeto Livro Didático; 10 – Preparação do Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar (SCMB), que inicia-se em 2013, finalizando em 2014”.

E após ser indagado sobre as demandas do ENEM, essa autoridade ressaltou:

S1: “Os resultados apontam que tem que se analisar o contexto, que cada CM está localizado, como é o caso do Colégio Militar de Brasília, que tem o maior número de alunos que avançam no 2º ano do ensino médio e por isso o índice de aprovados no ENEM de lá é baixo”.

Anualmente, há uma inspeção da DEPA em todos os colégios militares a fim de reiterar as diretrizes para o ano letivo e dar outras providências. Por esse motivo, ressaltamos e analisamos o discurso dessa autoridade, uma vez que contextualiza o processo de reforma curricular no CMF.

5.4.2 – Observação participante em diversas reuniões

Foram realizadas reuniões específicas com os sujeitos participantes da pesquisa, com representantes e autoridades do CMF. Desse modo, no dia 6 de julho de 2011, assim como nos dias 2 e 14 de setembro de 2011, foram feitas reuniões de esclarecimento acerca dos objetivos e do funcionamento deste estudo com o corpo docente, juntamente com os monitores dos alunos, os membros da Associação de Pais e Mestres e outros profissionais dessa instituição de ensino.

⁷ No período de 17 a 19 de outubro de 2012 no seminário de educação da DEPA, no Colégio Militar de Brasília.

As reuniões situacionais foram realizadas pelos coordenadores das áreas de conhecimento, sendo que a agenda consistiu no Ensino por Competências, a proposta das disciplinas e os seus planejamentos anuais por áreas afins, entre outros temas.

Ressaltamos que essa figura do coordenador da área de conhecimento, ao longo do percurso observado e analisado nesse estudo extinguiu-se em 2013. Isso porque retornou a figura do coordenador de disciplina, o que tem possibilitado a visão fragmentada dos saberes e não a interação e a integração dos mesmos. Isso significou uma inconsistência teórica refletida por esse procedimento de mudança de estratégia na condução do processo de reforma curricular no CMF, inserido no SCMB.

Essa modificação constituiu-se em um retrocesso, em uma contradição no processo de reforma curricular, uma vez que esse procedimento não se adéqua ao modelo pedagógico adotado no CMF, denominado Ensino por competências que privilegia a religação das diferentes áreas do conhecimento.

Em contrapartida, as reuniões presenciais ocorreram em locais previamente definidos pela DEPA. Estivemos como observadores participantes, em junho de 2012, no Encontro Triplo, que envolveu a seção técnica de ensino, a supervisão escolar e a seção psicopedagógica a fim de integrar esses departamentos no processo de construção do currículo. Esse encontro realizou-se no Colégio Militar de Salvador (CMS), com a participação de todos os integrantes das referidas áreas, que refizeram diretrizes que norteiam seus respectivos trabalhos à luz do Ensino por Competências.

Segue a seguir, como foi estruturado esse encontro, intitulado “Triplo”.

O primeiro GT agrupou os profissionais da seção técnica de ensino, tendo por objetivo rever as normas de avaliação escolar em virtude da nova proposta curricular fundamentada no currículo de competências e habilidades.

O segundo GT proporcionou o encontro da seção psicopedagógica de ensino, tendo por finalidade: escrever (pela primeira vez) as normas regulamentadoras dessa seção específica, elencando as atribuições dos profissionais dessa área, dentre eles o psicólogo e o orientador educacional, bem como as demais funções dessa seção de apoio ao ensino, diante do novo contexto que está se delineando com a revisão curricular.

O terceiro GT reuniu os supervisores escolares, alguns pedagogos e profissionais diversos que atuam na seção da supervisão a fim de compor novas

diretrizes que normatizam a função do supervisor escolar nos colégios militares, diante desse novo currículo.

Também conversamos com os alunos que estão em formação, no curso de Supervisão Escolar, no Centro de Estudos de Pessoal (CEP), no Leme, Rio de Janeiro. Nessa ocasião, houve um diálogo profícuo, quando os alunos nos relataram como estão fazendo seus trabalhos de final de curso, que constituem, em sua maioria, possíveis artigos científicos sobre os processos de ensino e de aprendizagem inseridos no novo currículo que se delineia no SCMB.

Por meio da observação participante, acompanhamos também as reuniões semanais, organizadas pela supervisão escolar do CMF, com os coordenadores de séries, a fim de registrar e analisar as dificuldades oriundas da condução desse processo de revisão curricular.

Seguem, adiante, trechos das reuniões nas quais fizemos observação participante.

5.4.3 – Observação participante em reuniões de supervisão escolar

A transcrição da primeira reunião da Supervisão Escolar, realizada em 13 de fevereiro de 2012, caracteriza-se como outro elemento importante às análises dos dados, já que oferece uma ideia mais totalizante das concepções dos vários segmentos, dos vários integrantes e participantes da pesquisa, no que diz respeito aos problemas que afligem o CMF, sinalizando o caminho a ser seguido nesse percurso de reconstrução curricular.

Estiveram presentes 25 participantes: coordenadores pedagógicos por áreas de conhecimentos, chefes de seções, comandantes de companhias de alunos, integrantes da supervisão escolar e do apoio pedagógico e demais professores. O diretor/comandante da escola também participou da reunião. Tal evento tem sido realizado quinzenalmente às segundas-feiras, das 7h15min às 11h00min, no CMF.

A finalidade dessa reunião que iniciou o ano letivo foi demonstrar dados coletados pela seção técnica de ensino, principalmente para resolver os problemas de aprendizagem ligados aos alunos amparados.

O seguinte cenário foi apresentado: cerca de 90 alunos reprovados e jubilados em 2011, sendo o índice de reprovação de 10,3% nesse ano letivo no CMF; e evasão dos alunos concursados (35 alunos), durante o período de 2007 a 2011.

Segundo um participante da reunião:

S1: “Desde o 6º ano estamos só com 25 alunos dos concursados desse ano. O principal é que parece que há a percepção que o ensino lá fora é melhor do que o nosso. Houve preocupação com os alunos que ficaram em recuperação e foram reprovados porque em 2009 houve cerca de 45% dos alunos em recuperação do efetivo escolar. Já em 2010, o trabalho interdisciplinar (TI) ajudou na média dos alunos do 1º ano e em 2011 houve um índice superior aos anos anteriores”.

Em seguida, outro participante fez a seguinte intervenção:

S2: “Então, o que fazer? A recuperação fracassou, porque a nossa recuperação está abaixo de 50% de cada série”.

Sobre os alunos em recuperação que foram reprovados, os professores afirmaram:

S3: “64 alunos foram reprovados em matemática no CMF”.

S4: “A recuperação final não recupera, porque não há tempo suficiente, além de termos também a recuperação paralela”.

S5: “Um professor tem um grande papel na vida do aluno e por isso temos que repensar tal situação”.

A coordenação do 1º ano, por meio de um de seus representantes, afirmou também que há outros fatores, e não tão somente a abordagem do professor, que podem influenciar nesse cenário descrito.

Outro participante da reunião enfatizou:

S1: “Tem professor que deixa na valsa, mas não dá para trocar porque não há professores disponíveis. Isso é evitar a manutenção do problema”.

E continuou:

S1: “Por uma questão de ética não podemos abrir para a escola como um todo, esse problema, somente nesse fórum isso é permitido, mas tem professor enraizado: é só copiar e colar e com a revisão curricular vai mexer todo mundo, quem não quiser vai ter que mudar”.

Ainda com relação à reforma curricular, uma professora afirmou:

S7: “Literatura e Portuguesa não vai mudar, porque continua os mesmos conteúdos, muda só o nome e não a atitude do professor!”.

Algumas sugestões foram aprovadas, consensualmente, pelo grupo, na tentativa de solucionar os problemas mencionados acima:

- (1) Aula de recuperação obrigatória;
- (2) Reforço desde o primeiro dia de aula para aqueles da avaliação diagnóstica, ou seja, os considerados inaptos pela comissão da psicopedagógica;
- (3) Outras medidas para discussão, no próximo encontro;
- (4) Outros comentários afins:

S8: “Há uma equipe de apoio pedagógico sem efetivo. Há apenas uma orientadora educacional na escola para a 7ª série e um pedagogo e um psicólogo. Não há efetivo para a demanda discente. Mas mesmo assim o Apoio pedagógico tem uma proposta de atender os alunos amparados, do 7º ano, denominada: estimulação pedagógica em Língua Portuguesa e Matemática. Atualmente, no 7º ano há 22 alunos considerados inaptos”.

- (5) A “FG”, função gratificada docente, será retirada de quem não quiser colaborar: “dança dos FGs”;
- (6) A oficina do ENEM obrigatória para cerca de 120 alunos.

Mas, diante desse cenário, um dos participantes da reunião continuou:

S1: “Mas o que fazer para evitar a reprovação, se os dados mostram uma elevação contínua?”.

O silêncio perdurou sem respostas. Daí, outro participante afirmou:

S8: “Dados estatísticos nem sempre são dados fiéis. A realidade é muito mais que a aparência dos fatos”.

O diretor da escola aprovou o *Kit* CPA, que consiste em agulha, linha e outros acessórios que o Círculo de Pais e Alunos disponibilizou aos alunos, na tentativa de evitar a perda de nota por atrasos e uniformes sem botões ou outros problemas afins.

Essa ação se deu porque nas escolas do SCMB o aluno pode perder nota de comportamento por não vir com o uniforme limpo, passado e com todos os acessórios da farda, entre outros motivos disciplinares. E essa perda interfere no conceito do aluno, podendo levar o discente a ser expulso da escola, inclusive. Então, a solução do *kit* escola amenizou a situação de diminuição de nota por apresentação. Os participantes dessa reunião concordaram que tal atitude foi necessária e benéfica aos alunos.

No entanto, a ênfase na farda em prejuízo do debate pedagógico representa um excessivo cuidado com questões administrativas e burocráticas que, apesar de fazerem parte dos valores do Exército Brasileiro (EB), não condizem com o contexto e a

realidade da educação básica vivenciada nas escolas públicas. Ou seja, os alunos precisam ter o hábito de estarem limpos e vestidos, mas talvez não seja preciso subtrair pontos dos alunos, e sim tomar outras medidas de caráter mais pedagógico.

Já na segunda reunião da Supervisão Escolar, em 27 de fevereiro de 2012, foi discutida a proposta escolar do Apoio Pedagógico, que consiste numa seção de ensino da escola. O Apoio Pedagógico ocorre às segundas-feiras, das 13h30min às 16h30min, no CMF. Foram atendidos, em 2012, 11 alunos do 7º ano.⁸ Um participante da reunião afirmou: “Há um desafio: o que cada um de nós, como educadores, podemos fazer para mudar tal cenário?” (S2). Ele se referia ao fracasso escolar e continuou: “a culpa é dos pais ou a chamada em sala não tem sido feita... porém, não se fala em metodologias, só em indicadores quantitativos”.

Outro participante também reclamou sobre isso, afirmando: “não há estrutura física, nem sequer para ligar para os pais” (S4). E outro profissional também afirmou: “O principal problema do fracasso é a ausência do aluno na recuperação. Por isso, deve ser obrigatória a partir desse ano” (S9). Ainda outro profissional complementou ao final da reunião:

S10: “Não há pesquisas de cunho acadêmico sobre tal acontecimento; é necessário montar grupos de estudo para resolver esses problemas com respostas fundamentadas, entre outras iniciativas”.

Nesse contexto, esta última fala retrata que há necessidade de pesquisas acadêmicas mais profundas, na tentativa de explicar o que está ocorrendo com a aprendizagem dos alunos.

Na terceira reunião da Supervisão Escolar, realizada em 12 de março de 2012, foi abordado o comportamento dos alunos e houve a recomendação de providências, como a leitura de documentos oficiais, dentre eles a NIAE (Normas Internas de Avaliação Escolar / DEPA, 2010).

A Feira de Ciências, Arte e Cultura também foi pauta da reunião, com sua organização já seguindo as novas diretrizes acerca da inovação das apresentações discentes nesse evento. A Supervisão Escolar citou Perrenoud (2000), finalizando a reunião inaugural do ano letivo, para que o professor trabalhasse com a diversidade em sala de aula, por meio de práticas inovadoras.

⁸ Em 2013 foram estudadas novas propostas para o apoio pedagógico. Em 2014, os alunos do 6º e do 7º anos estão no período vespertino participando das atividades do apoio pedagógico.

Esclarecemos ainda que observamos, quinzenalmente, todas as reuniões da Supervisão Escolar, com coordenadores de todas as séries do ensino fundamental e médio, porém, escolhemos a transcrição das falas acima por serem as principais do ano letivo, isto é, são essas reuniões que nortearam o trabalho desses profissionais durante o percurso de 2012, no contexto da reforma curricular no CMF.

A seguir, segue análise documental realizada durante a investigação.

5.4.4 – Análise documental

Em 2012, analisamos algumas normatizações legais, dentre elas: Lei do Ensino no Exército – Lei nº 9876, de fevereiro de 1999; Regulamento da Lei do Ensino do Exército: Decreto nº 3182, de 23 de setembro de 1999; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (1997,1998); Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2000), Normas de Planejamento e Gestão Escolar no SCMB (NPGE/2012,2013); Normas Internas para Avaliação Educacional (NIAE/2012,2013); fundamentos e matriz do ENEM, inseridos em um arcabouço de políticas públicas denominadas afirmativas, que visam à democratização do ensino por meio do seu amplo acesso, entre outras.

Foi também analisada a ordem de serviço que é um documento oficial interno que regulamenta algo a ser executado no SCMB. Nesse caso, essa ordem de execução nº 07 da DEPA, de 1º de março de 2012, institucionaliza a Revisão Curricular Situacional no SCMB, a fim de preparar, planejar e organizar o processo da Revisão Curricular Situacional no CMF.

Os objetivos da referida ordem de serviço são:

- (a) Adequar todas as disciplinas do SCMB à metodologia da Educação por Competências e Habilidades;
- (b) Reavaliar os atuais documentos oficiais vigentes (PLAEST/PLADIS) de todas as disciplinas e de Orientação Educacional (PLOED) para o ano de 2013 e subsequentes, de forma a atender em melhores condições a proposta pedagógica do SCMB;
- (c) Promover a atualização, o aperfeiçoamento e o ajuste interdisciplinar das disciplinas em face das novas estratégias educacionais; e
- (d) Mapear os obstáculos para a plena docência no SCMB.

Em seguida, segue outro insumo às análises: observação participante em reunião presencial.

5.4.5 Observação participante: análise do encontro presencial de geografia

Em maio de 2012 houve a presencial de Geografia, no Rio de Janeiro. Quanto ao ensino fundamental, os professores tiveram dúvidas acerca da prioridade dos conteúdos e da construção dos Planos de Sequências Didáticas que constituem o Plano Anual de Disciplinas, na perspectiva do Ensino por Competências.

Já o tutor do ensino médio responsável pelo relatório desse nível de ensino nessa reunião fundamentou-se na matriz do ENEM, a fim de elaborar os planos anuais.

Cada colégio militar do SCMB, representado por professores dessa disciplina específica, propôs diversas sugestões que culminaram com uma votação para escolha de outros livros didáticos avaliados e recomendados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Não houve, porém, nenhum voto para a continuação dos livros didáticos publicados pela Bibliex (Biblioteca do Exército).

Um participante da pesquisa registrou com sua fala: “na minha escola já se trabalha há cinco anos com livros do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) no ensino médio, desde o 1º ano”. Outros docentes de outros colégios militares também afirmaram o mesmo. Havia um sentimento de que a maioria gostaria de mudar os livros adotados para os livros avaliados e cancelados pelo PNLD visando ao ENEM.

Nesse cenário, foi realizada uma eleição para a escolha dos livros didáticos utilizados no ensino médio do SCMB. Essa votação iniciou-se pelo oficial hierarquicamente superior aos demais. Dessa forma, os veteranos votaram primeiro e depois os oficiais mais novos.

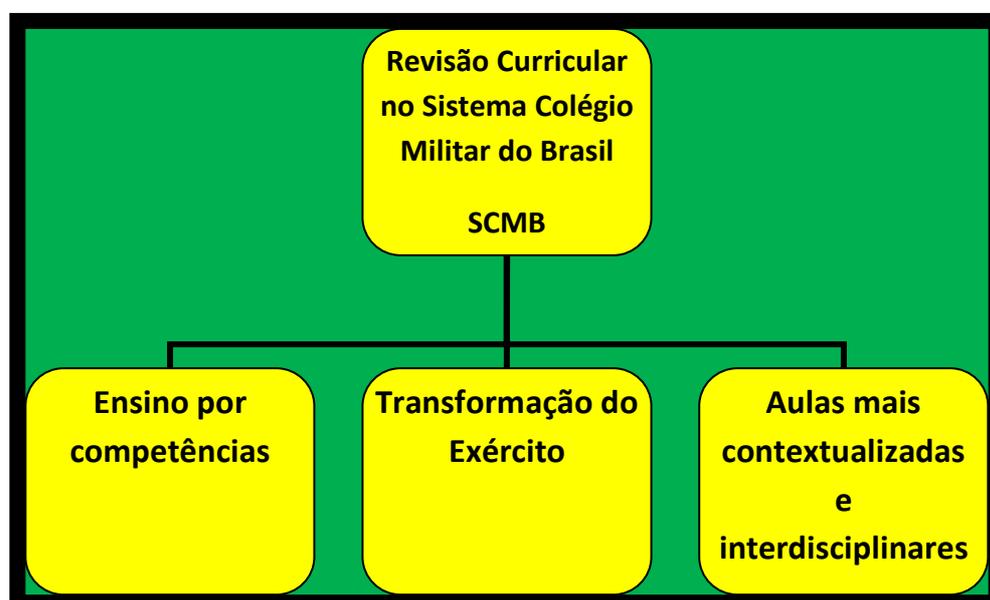
O resultado da votação permitiu verificar o desejo de mudança dos livros adotados da BIBLIEX, para os indicados pelo Plano Nacional do Livro Didático, porém isso não foi possível, em virtude de decisão proferida pelo diretor da DEPA que manteve os mesmos exemplares.

Em seguida, apresentamos análise da entrevista semidiretiva realizada com um sujeito participante, responsável pela organização e condução do processo de reforma curricular no SCMB.

5.4.6 Análise da entrevista semidiretiva com sujeito participante da organização e da condução da reforma curricular no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)

Essa análise foi feita por meio de um questionário que se encontra no apêndice. No entanto, fizemos a categorização das respostas do sujeito participante desse estudo, por meio do respectivo quadro, que segue abaixo.

Quadro 6 – Entrevista semidiretiva



Fonte: Elaboração própria. Nota: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2012.

Em seguida, fizemos observação participante nas salas de aulas do ensino médio, nas diversas áreas do conhecimento, entre 2011 e 2012. Para essa observação, escolhemos duas categorias *a priori* para serem analisadas: a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos.

Essa escolha se deu em virtude de serem recorrentes nas análises documentais e também por estarem presentes nos bate papos informais e na entrevista semidiretiva realizada com um sujeito participante responsável pela condução e organização da reforma curricular no SCMB.

5.4.7 Observação participante em sala de aula do Ensino Médio, categorizando e analisando as concepções e práticas docentes através das categorias elencadas *a priori*: interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos

Segue, a seguir, a categorização das aulas observadas, sendo que posteriormente, abordaremos a análise do material coletado, fazendo cruzamentos, conexões, apontamentos e algumas considerações acerca da totalidade desse percurso registrado e analisado.

Elencamos a categoria da **interdisciplinaridade**, assim como, a categoria intitulada **contextualização dos conteúdos**, na observação participante em sala de aula, no ensino médio do CMF. Ressaltamos que a sequencia dos quadros é aleatória e foi realizada conforme a sequencia das aulas observadas e analisadas, durante o período de 2011 a 2012.

Os quadros seguem fundamentados na técnica da AC, visando à categorização já explicitada, anteriormente, das falas docentes nas salas de aulas, a fim de demonstrar as práticas diversas já existentes no CMF.

Reiteramos que a denominação “Incidência” significa quantas vezes o docente mencionou a categoria alvo analisada. Ressaltamos ainda que escolhemos as disciplinas abaixo, pois foram estas que apresentaram as categorias elencadas.

Quadro 7 Contextualização dos Conteúdos

Disciplina: Química

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|--------------------------------------|---|---|--|------------|
| Saberes articulados, interconectados | Ligações Químicas: algumas implicações no cotidiano | Conhecimento prévio dos alunos, uso social. | Uso de produtos de beleza, como shampoo, cremes, entre outros. | 1 |
| TOTAL | | | | 1 |

Fonte: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2011.

O professor durante essa aula conseguiu apreender a atenção dos seus alunos, uma vez que houve participação devido à maneira pela qual foi abordado o tema alvo.

Tal estratégia de ensino incentivou o diálogo, já que o docente partiu do conhecimento prévio dos seus aprendizes para construir novos saberes.

Já os quadros a seguir, acerca da disciplina de Física também revelam a preocupação docente com outras áreas do conhecimento, porque o professor aborda a importância dessa disciplina no cotidiano, articulando-a com outras áreas do conhecimento, assim como, enfatiza a orientação de como estudar a disciplina alvo em casa.

Quadro 8- Contextualização dos Conteúdos

Disciplina: Física

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|--------------------------------------|--|--|--|------------|
| Saberes articulados, interconectados | Os motivos de aprender a Física são: Compreender o mundo; Compreender a capacidade mental, como qualquer outra ciência; Conceitos dados: Fenômeno físico é aquele que repete; Fenômeno químico é aquele que não se repete. | A importância da disciplina no cotidiano | Física Quântica: foi mencionada pela lei da relatividade de Einstein, entre outras | 1 |
| TOTAL | | | | 1 |

Fonte: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2011.

Quadro 9- Interdisciplinaridade**Disciplina: Física**

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|---|--|-------------------------|-----------------------------|-------------------|
| A abordagem interdisciplinar revelada na ação e no discurso docente | “somos apenas os facilitadores da aprendizagem: vocês devem rever o conteúdo dado à noite” | Orientação de estudo | Como estudar Física em casa | 1 |
| TOTAL | | | | 1 |

Fonte: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2011.

O quadro a seguir revela uma aula de geografia interdisciplinar, uma vez que o docente utilizou o método matemático para ensinar o tema alvo da aula, que consistia em conversão de fusos horários, entre outros afins. O docente também contextualizou tal assunto com viagens, transportes aéreos, atualidades, entre outras articulações realizadas. Os alunos participaram ativamente da aula, o que nos possibilitou a inferência de que houve a construção de significados e sentidos aos discentes.

Quadro 10- Interdisciplinaridade**Disciplina: Geografia**

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|---|---|--|---|-------------------|
| A abordagem interdisciplinar revelada na ação e no discurso docente | - Instrumentos: bússolas, radares, GPS, orientação espaço temporal - Fusos horários. | Conexão com matemática: conversão de km/h; O que significa solstícios? Sucessões de solstícios.... período de maior sol no hemisfério? E Equinócios? Equilíbrio da luz. | - Avaliação de conhecimentos matemáticos, por meio da arguição oral; - cálculos matemáticos de conversão na lousa. | 2 |
| TOTAL | | | | 2 |

Fonte: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2011.

Em Língua Portuguesa, a seguir, também houve a interdisciplinaridade revelada porque o professor utilizou o diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Ética, a Filosofia e a Literatura na aquisição da língua materna.

A postura interdisciplinar pressupõe a dialogicidade com outros campos do conhecimento, isto é, consiste na intersecção de campos específicos que se cruzam, preservando seus eixos específicos.

Dessa forma, o docente de língua portuguesa manteve esse diálogo possível ao mencionar a Ética e princípios de valores universais na sala de aula. Tal postura não subestima sua disciplina, mas a enriquece, trazendo outros olhares que se agregam, possibilitam novos conhecimentos.

Quadro 11- Interdisciplinaridade

Disciplina: Língua Portuguesa

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|---|---|-------------------------|--|-------------------|
| A abordagem interdisciplinar revelada na ação e no discurso docente | Articulação de competências do ENEM com temas filosóficos e éticos. | Diferenças ideológicas | Valores universais Filosofia: Ética e Moral | 1 |
| TOTAL | | | | 1 |

Fonte: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2011.

Quadro 12- Interdisciplinaridade

Disciplina: Língua Portuguesa

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|---|--|--|--|------------|
| A abordagem interdisciplinar revelada na ação e no discurso docente | “Como em Literatura vocês irão estudar novelas de cavalaria escolhi esse livro para trabalhar interdisciplinaridade com Literatura, no entanto eu tenho um jeito de trabalhar e a outra professora trabalha do jeito dela também”. | Abordagem interdisciplinar: apesar da interação das disciplinas, cada uma conserva o seu método próprio. | Literatura Clássica: Dom Quixote de Miguel Cervantes | 1 |
| TOTAL | | | | 1 |

Fonte: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2011.

Na Filosofia, como o quadro a seguir nos mostra que também surgiram as categorias elencadas, uma vez que o docente articulou conhecimentos de outras áreas com a sua disciplina alvo.

Quadro 13- Interdisciplinaridade**Disciplina: Filosofia**

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|---|--|--|----------------------------|-------------------|
| A abordagem interdisciplinar revelada na ação e no discurso docente | Participou da mudança curricular em 2010 e explicou que sociologia e filosofia são disciplinas obrigatórias em todo o Brasil e cada uma tem o seu método diferenciado de abordar temas diversos. | Obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia no currículo escolar do ensino médio. | Sociologia | 1 |
| TOTAL | | | | 1 |

Fonte: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2011.

A contextualização dos conteúdos também se faz presente, como se pode ver no Quadro 14, a seguir, uma vez que o docente traz temas do cotidiano dos discentes e do momento histórico, ou seja, atualidades, para serem comentadas em sala de aula. Esse procedimento possibilita à construção da criticidade discente. E contribuir para a formação da cidadania constitui um dos objetivos do Ensino Médio.

O novo Ensino Médio, a partir dos PCN (1998), e de sua regulamentação (DCNEM,2000) deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. E ao contextualizar conteúdos, a aprendizagem torna-se mais significativa aos discentes porque possibilita que o conhecimento prévio dos alunos seja também valorizado.

Quadro 14- Contextualização dos Conteúdos

Disciplina: Filosofia

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|--------------------------------------|---|--|---|------------|
| Saberes articulados, interconectados | <p>A importância da Filosofia: o despertar do senso crítico e sobre cidadania responsável;</p> <p>O aluno deve enxergar além das aparências!!!! Há manipulação da mídia, ideologia, etc.</p> <p>Falou do Tiririca, o deputado federal mais votado no Brasil. Será que isso não é um protesto?</p> | <p>A importância da disciplina;</p> <p>Ler outras possibilidades nas entrelinhas do texto.</p> | <p>Cidadania</p> <p>Ideologia</p> <p>Política</p> | 3 |
| TOTAL | | | | 3 |

Fonte: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2011.

Já a disciplina de História foi um exemplo singular de contextualização dos conteúdos, assim como, de interdisciplinaridade. As aulas observadas nos revelaram que o docente tinha um grande domínio do conteúdo e a partir desse conhecimento possibilitava articulações (várias incidências) com outras áreas do conhecimento. Essa abordagem motivou a curiosidade e o interesse dos aprendizes. Portanto, contextualizar não significa subestimar conteúdos, mas sim torná-los significativos aos aprendizes.

Quadro 15- Contextualização dos Conteúdos**Disciplina: História**

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|---|---|---|---|-------------------|
| Saberes articulados, interconectados na construção de novas aprendizagens | “A história se faz por documentos, vestígios de uma época...” | Importância da análise documental: Constituição de 1871 e a 1891. | Demonstração de documentos antigos e fotos da época. | 4 |
| | Domínio de conteúdos de forma contextualizada e dialética, fazendo articulações com o passado/presente e, inferindo o presente/futuro. | Constituição de 1988. | Reconhecimento da linguagem como forma de compreensão de uma determinada época: expressão de um povo. | 2 |
| | Presença de vários questionamentos para os alunos a fim de que os estudantes participassem do debate histórico, tais como:” A reforma econômica durante o governo de Deodoro estimulou a indústria, o comércio, como?” (encilhamento?) | Charges da época estudada, bem como, algumas atuais. | Contexto sócio político, econômico e cultural da época alvo do estudo. | 3 |
| TOTAL | | | | 9 |

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2012.

Quadro 16- Interdisciplinaridade
Disciplina: História

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|---|--|--|---|-------------------|
| A abordagem interdisciplinar revelada na ação e no discurso docente | Procurem assistir aos filmes da época: “Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto, “Os sertões” de Euclides da Cunha, O arraial de Canudos (filme brasileiro), “Vidas Secas” de Graciliano Ramos. | A importância de outras ciências, como a Literatura, a Geografia, o Direito, a Educação, entre outras áreas para a compreensão de uma época. | Filmes, livros, mapas e outras diferentes fontes de pesquisa. | 3 |
| TOTAL | | | | 3 |

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2012.

A interdisciplinaridade também é revelada durante a aula de História porque incentiva a leitura de clássicos da literatura brasileira, além do que traz trechos de filmes e outras fontes documentais que aguçam a curiosidade e a pesquisa, articulando-os com outros temas relacionados e diversos.

Em Sociologia, a interdisciplinaridade aparece com muita incidência porque o docente utilizou como os quadros demonstram a seguir, estratégias de leituras que possibilitaram a reflexão fundamentada em diversas áreas do conhecimento, tais como: Filosofia, Ética, a importância de se comunicar em língua inglesa, entre outras. Além disso, possibilitou a resolução de problemas do cotidiano.

Quadro 17- Interdisciplinaridade**Disciplina: Sociologia**

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|--|--|--|--|-------------------|
| Da importância das disciplinas para o ENEM | O professor exemplificou questões filosóficas e sociológicas no ENEM que demandam reflexão para a resolução de problemas do cotidiano. | Argumentação teórica nas dissertações; Não há verdades únicas: o conhecimento é relativo. | Ideias: fonte para a argumentação e convencimento O conhecimento é provisório | 1 |
| TOTAL | | | | 1 |

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2012.

Quadro 18- Interdisciplinaridade**Disciplinas: Sociologia**

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|---|--|---|--|-------------------|
| A abordagem interdisciplinar revelada na ação e no discurso docente | Mencionou a importância da Língua Inglesa como ferramenta de comunicação atual Citação de problemas atuais: na China, no Oriente médio, nos EUA, no Brasil, utilizando várias áreas do conhecimento como história, geografia, entre outras. | Língua internacional Problemas da atualidade (Geografia) | Inglês Resolução de problemas do cotidiano demonstrando inúmeras possibilidades | 2 |
| TOTAL | | | | |

Fonte: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2011.

A articulação com temas atuais da sociedade tecnológica globalizada é trabalhada em sala de aula, por meio do diálogo, do debate, da escuta com os discentes. O professor também menciona que o contraditório é necessário para a evolução da sociedade.

Quadro 19- Contextualização dos Conteúdos
Disciplinas: Sociologia

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|--------------------------------------|--|--|---|-------------------|
| Saberes articulados, interconectados | <p>Teia de conexões com várias áreas do conhecimento: temas atuais relacionados com: China, EUA, Brasil, Japão e Oriente Médio.</p> <p>A educação perpassou entre todos os temas escolhidos pelos alunos.</p> <p>A ementa da disciplina foi construída com os alunos apesar de ser sugerida. As fontes de consulta são inúmeras incluindo os livros dados pelo MEC, entre eles: Filosofando.</p> | <p>Sociedade Globalizada, mas com valores locais e regionais;</p> <p>Educação;</p> <p>Construção coletiva.</p> | <p>Soluções possíveis para os problemas mundiais, locais e regionais (Filosofia)</p> <p>Importância da Educação.</p> <p>Debate, diálogo (orientação aos estudos).</p> | 3 |
| TOTAL | | | | 3 |

Fonte: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2011.

Quadro 20- Interdisciplinaridade**Disciplina: Língua Inglesa**

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|---|--|---|-------------------------------------|-------------------|
| A abordagem interdisciplinar revelada na ação e no discurso docente | Um game denominado: “selfish introduction”: o aluno falava do outro, depois de ter escrito sobre si mesmo em Inglês. | A importância do autoconhecimento para poder conhecer e respeitar os interesses e a cultura do outro. Exercício de alteridade. | Psicologia Multiculturalismo | 2 |
| TOTAL | | | | 2 |

Fonte: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2011.

Quadro 21 - Interdisciplinaridade**Disciplina: Língua Inglesa**

| Unidade de Registro | Unidade de Contexto | Variável Teórica | Categoria Emergente | Incidência |
|---|---|---|--|-------------------|
| A abordagem interdisciplinar revelada na ação e no discurso docente | - <i>Stories for Shakespeare e Stories for Courage</i> : livros paradidáticos adotados ao longo do semestre. -Música no final da aula com objetivo de fixar o conteúdo dado. | Profº explica em Inglês a importância da leitura em LE; -Explicação de pontos gramaticais por meio da letra da canção. | - Literatura clássica mundial; -Musicalização | 2 |
| TOTAL | | | | 2 |

Fonte: Pesquisa realizada no 2º semestre de 2011.

A língua inglesa também foi uma disciplina que se destacou na interdisciplinaridade porque os docentes utilizaram estratégias diversas que possibilitaram a construção de relações com outras áreas do conhecimento, como a Literatura, a Música e a Psicologia, conforme a categorização dos quadros nos revelou.

No entanto, não houve a menção da contextualização dos conteúdos na sala de língua inglesa. Por esse motivo, é necessário refletir sobre como ensinamos e os porquês que adotamos determinados conteúdos e tomamos certas decisões na sala de aula de língua inglesa. Estamos em um período de transição e de reforma curricular e devemos aproveitar esse percurso para que possamos remasterizar o ensino de LEM no CMF.

Esses quadros foram feitos durante a observação participante em diversificadas aulas nas diferentes séries do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º anos, durante o período de 2011 a 2012, no CMF. Ressaltamos que essa observação nos possibilitou a verificar e reconhecer práticas interdisciplinares e contextualizadas com o conhecimento prévio dos discentes, assim como, com assuntos da atualidade, de modo a facilitar os processos de ensino e de aprendizagem fundamentados no modelo do Ensino por Competências, ora adotado nesse contexto de reforma curricular.

Esse procedimento de observar as respectivas aulas foi aceito pelos professores sem nenhuma resistência. Ressaltamos que apenas um professor não autorizou a entrada do pesquisador em sala de aula. Nesse sentido, entendemos que esse instrumento de pesquisa foi satisfatório e singular com vistas à análise dos dados coletados, porque podemos constatar o que os sujeitos participantes desse estudo pensam sobre as categorias elencadas, cruzando suas representações sociais com suas ações pedagógicas em sala de aula.

A seguir, seguem 2 quadros ilustrativos que demonstram a incidência das categorias elencadas durante a observação participante nas aulas das disciplinas específicas.

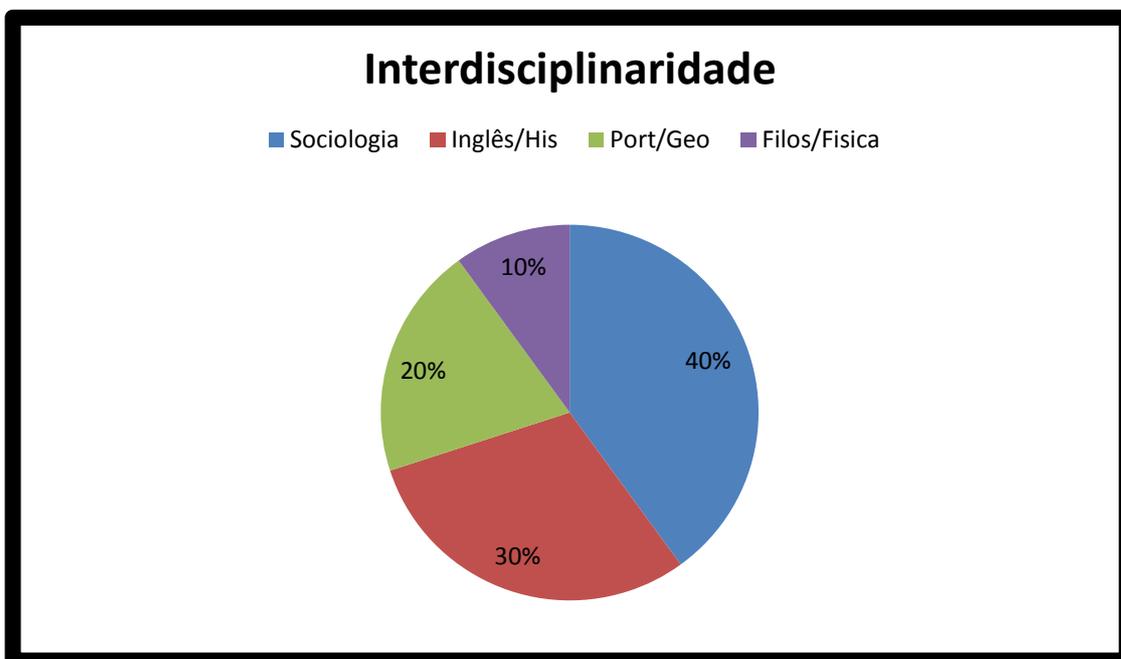
Essa amostra quantitativa é apenas um indicativo das áreas do conhecimento que mais apresentaram a contextualização dos conteúdos e a interdisciplinaridade como categorias elencadas.

Quadro 22



Fonte: Elaboração própria. Nota: Pesquisa realizada em 2011 e 2012.

Quadro 23



Fonte: Elaboração própria. Nota: Pesquisa realizada em 2011 e 2012.

5.4.8 Entrecruzamento de significações dos dados analisados: inferências e possibilidades

O processo de reforma curricular do SCMB é intencional e estratégico e está sendo estruturado e organizado sob a denominação do Ensino por Competências, visando à religação dos saberes.

Isto significa a possibilidade de um currículo integrado por áreas afins e não mais fragmentado por disciplinas, entre outras transformações didáticas. Houve a participação de todos os integrantes das escolas, direta ou indiretamente, visto que houve também certa representatividade nas tomadas de decisões no AVA e nas reuniões situacionais e presenciais.

Entretanto, essa afirmação é contestada por alguns dos sujeitos participantes que não se sentem representados nesse processo. Segue a fala de um desses sujeitos entrevistados que nos revela essa contradição:

S1: “Eu perguntei a um profissional da escola: vamos elaborar uma proposta filosófica, antropológica educacional para o CMF ou não? Vamos começar pelo currículo, pela elaboração de conteúdos, ao [sic] meu ver a coisa está sendo feita ao contrário, eu não construo a casa pelo telhado porque pode cair sem alicerce na minha cabeça. Precisava a gente se reunir e aí ir elaborando uma proposta filosófica antropológica etc., e a partir daí o currículo do CMF e por último o sistema de avaliação. Isso está sendo criado em função do ENEM, é um absurdo, como eu vou educar uma criança baseado no que cai numa prova?”.

Esse mesmo docente revela que o processo de reforma curricular não deveria estar sendo construído dessa maneira. Para ele, o currículo é um ingrediente do Projeto Político Pedagógico e, por esse motivo, esse projeto deveria estar sendo construído para, posteriormente, reformar o currículo vigente. Ele afirma ainda que não concebe a construção de uma casa sem o alicerce, que seria, no caso, o Projeto Político Pedagógico do SCMB, que ainda não existe. Existe uma proposta pedagógica da DEPA; não há um projeto pedagógico para esse sistema de ensino e nem para cada colégio militar, individualmente.

Segundo esse docente, sem a definição de alguns elementos – para quem ensinar; o que ensinar; como ensinar; quais as abordagens e metodologias de ensino adotadas; quais as formas de avaliação adotadas; que cidadão almejamos; entre outras indagações a serem respondidas pelo Projeto Político Pedagógico –, não há que se reformar o currículo, previamente, devido a justificativa apenas de uma obrigatoriedade legal e das demandas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Outro participante da pesquisa possui visão diferente desse processo, pois afirma:

S2: “A mudança curricular vai ajudar em novas formas de ensinar e avaliar, isso tem que ser reeditado. A gente vai mexer num ponto que para nós professores era intocável, para poder formar aquele cidadão mais contextualizado para o lado de fora e não tão somente para o vestibular, concursos ou para o ENEM”.

Essa fala desvela uma credibilidade no processo de reforma curricular, visto que há necessidade de formar um cidadão global, e não preparar apenas para o vestibular ou outros cursinhos preparatórios. Isto implica em crer no objetivo principal do ensino médio: contribuir para a formação integral do ser humano, com vistas à cidadania.

Já outros participantes da pesquisa afirmam:

S3: “Ainda é cedo para falar se o processo de reforma curricular avançou ou não, me sinto despreparada, só isso”;

S4: “Ainda não sei, se o processo atingir o íntimo dos professores, caso contrário pode mudar os PSDs, os conteúdos, mas a forma de ensinar e avaliar continuará as mesmas, é cedo ainda para falar, porque parece que o pensamento de muitos ainda não mudou”.

Essas crenças retratam insegurança na condução desse processo de reforma curricular. Para ambos, ainda é cedo para falar sobre isso, porque eles mesmos não acreditam que haverá transformação didática, pois na concepção deles deveria primeiramente acontecer uma “reforma íntima” dos docentes e gestores para que houvesse realmente mudanças. Caso contrário, como eles revelam por meio de suas falas, só haverá mudanças de conteúdos e não na forma de ensinar, de aprender e de avaliar. Isto implica em “pagar para ver” o que realmente ocorrerá, pois para eles a didática continuará a mesma, uma vez que não houve mudança na forma de pensar do professor. Portanto, para eles, não houve preparação do terreno para o alicerce da casa a ser construída ou reformada.

No entanto, após acompanharmos, registrarmos e analisarmos o percurso compreendido entre 2010 a 2014, nesse contexto de reforma, reiteramos que estamos no rumo da interdisciplinaridade e do ensino focado em competências, porque já possuímos outras práticas docentes que se caracterizam pela complexidade do pensamento contemporâneo.

A seguir, abordamos o ensino da Língua Estrangeira Moderna (LEM), que, nesse caso, é a Língua Inglesa, como exemplo de cenário interdisciplinar e multicultural, enfatizando os processos de ensino e de aprendizagem, por meio de práticas diversificadas que já se fazem presentes no CMF nesse percurso de reforma curricular.

6 O EXEMPLO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (LEM) - INGLÊS: INTERDISCIPLINARIDADE E MULTICULTURALISMO

“Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica um currículo descolonizado” (SILVA, T. 2007, p.130).

Neste capítulo, tratamos do ensino de inglês no CMF, como exemplo de transformação didática, a fim de revelar diversificadas metodologias de ensino que já se fazem presentes na sala de aula. Por esse motivo, abordamos a interdisciplinaridade e o multiculturalismo no currículo de língua inglesa.

Posteriormente, realizamos uma retrospectiva histórica no que diz respeito às normatizações que legitimam o ensino dessa língua-alvo, desvelando como tem sido a construção/reconstrução de um pensamento de cunho interdisciplinar e multicultural na sala de aula de Língua Estrangeira Moderna (LEM). Demonstramos algumas hipóteses dessa gênese inseridas num contexto socioeconômico, cultural e histórico da globalização, iniciada a partir de 1980 no mundo e a partir da década de 1990 no Brasil, retratando também uma Política de Defesa Nacional.

Esse aspecto influenciou significativamente as ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Exército Brasileiro (EB), o que acarretou mudança de concepção em seu Sistema de Ensino e no seu Subsistema de Ensino Colégio Militar do Brasil. As tensões e os desafios do mundo globalizado na fase do capitalismo neoliberal demandaram outra forma de compreender a realidade o que fez com que o currículo fragmentado por disciplinas isoladas não se sustentasse mais.

Dessa forma, há necessidade de um currículo que valorize as múltiplas culturas dos alunos e dos povos com os quais nos colocamos em contato através da mídia, da internet, das redes sociais, dos hipertextos, já que a ciência pautada na racionalidade está impregnada de conexões, de elos com as diferentes áreas do conhecimento. Para essa complexidade, em que muitas variáveis se entrelaçam, um currículo interdisciplinar e multicultural torna-se essencial.

No contexto da reforma curricular do CMF, a *Proposta Filosófica/Metodológica do Ensino por Competências no SCMB* (2012) revela que

os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques, agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos [...].

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade deve contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem, já que é compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe, por meio da prática escolar, o estabelecimento de interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência.

Portanto, a interdisciplinaridade significa possibilitar pontos de intersecção entre as disciplinas. Isso porque cada área de conhecimento possui o seu método próprio de análise e a interação entre as disciplinas não pressupõe a eliminação dessa identidade metodológica, mas o diálogo a fim de fazer intersecções, construindo outro campo de estudo.

Segundo Japiassu (1976, p. 32), “[...] a característica central da interdisciplinaridade consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado”. Por isso, a interdisciplinaridade possibilita trocas de informação acerca do objeto alvo de estudo, ampliando os resultados possíveis ao material coletado.

Já o multiculturalismo, nessa linha de raciocínio, consiste em conhecer a diversidade cultural e étnica dos discentes, por exemplo, valorizando-os por meio de seus discursos. Essa postura multicultural do currículo vista como prática social docente possibilita a compreensão das subculturas dos alunos e um diálogo profícuo intercultural. De uma forma crítica, o multiculturalismo analisa, historicamente, as diversas culturas e suas etnias, a fim de compreender os porquês e as causas de fenômenos sociais, de lutas de classes oriundos de uma sociedade complexa. Tal compreensão pode neutralizar a intolerância, o radicalismo, o fanatismo entre os grupos socioculturais e econômicos, visando a uma cultura de paz. Isso parece óbvio, porém ainda há conflitos, desentendimentos, guerras civis devido à incompreensão entre os povos na contemporaneidade.

Esse exercício consiste na prática da alteridade, pois permite ao discente analisar o objeto alvo pelos olhos e pontos de vista de outros indivíduos que trazem consigo outros ideários culturais. Isso possibilita também a compreensão da história das minorias étnicas, dos seus costumes, das suas tradições entre outros aspectos intervenientes, ao longo da trajetória da humanidade. Dessa forma, conhecer o outro possibilita a emancipação, porque o aluno mira-se como autor de sua própria história.

Por conseguinte, ter uma postura multicultural em sala de aula não é apenas abordar o *Halloween* de forma neutra, mas elucidar, historicamente, o porquê dessa festividade, entre outros elementos que permitam entender por que tal comemoração é ainda realizada e quais suas implicações econômicas para a sociedade globalizada, por exemplo. Ou ainda, abordar datas comemorativas nacionais, como o dia do índio, dia da pátria, dia de Tiradentes, entre outros, sem fazer menção ao que tais eventos significaram ao longo de nossa história.

No entanto, segundo Silva (2007), o multiculturalismo é ainda reduzido nas escolas a um adendo ao currículo regular em datas especiais, como o dia da libertação dos escravos, a Páscoa, o dia da independência do Brasil, o dia da proclamação da República e demais ocasiões que fazem parte de nosso ideário histórico-cultural. Isso ocorre sem que haja questionamentos acerca da construção das diferenças e dos estereótipos produzidos ao longo da trajetória histórica brasileira.

Apenas o conhecimento de ritos, costumes e tradições não ajuda por si só, porque tende a desconhecer mecanismos históricos, socioeconômicos, políticos e culturais, pelos quais são construídos os discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos, entre outros aspectos.

De acordo com a visão tradicional do ensino, falar em cidadania significa falar em pátria, civismo, deveres cívicos, como nas antigas aulas de educação cívica (MOITA LOPES, 1996), a fim de estimular o patriotismo, o nacionalismo. No entanto, isso levou a uma ação pedagógico-ideológica que possibilitou a doutrinação e não o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, pois quando se dá o treinamento, o aprendiz não pensa, ele apenas age, faz o que lhe é ordenado. O aprendiz é, portanto, condicionado a assimilar e a crer em determinados mitos, valores e tradições que o levam a ações específicas.

Mas, essa visão de cidadania como algo imutável se modificou. O conceito é muito mais amplo e heterogêneo e seu significado encontra-se em construção (LACLAU, 1993), visto que a sociedade também mudou.

Ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição ou lugar o aluno ocupa na sociedade, de que lugar o aluno fala, se tem voz, se é escutado, se participa de tomadas de decisões da sua comunidade, apesar das relações de poder intervenientes, se quer sair dessa posição ou ainda permanecer nessa situação de inclusão ou exclusão. Portanto, o ensino do inglês pode possibilitar a construção da cidadania e de uma consciência de conservação e de preservação planetária.

Nessa perspectiva, o professor passa de mero conhecedor cultural para trabalhador cultural, isto é, um agente cultural que busca transformar relações desiguais, cruzando fronteiras culturais e seus discursos e práticas (McLAREN, 2000).

O currículo multicultural é crítico: possibilita refletir sobre como nós compomos nossa própria história e como outros povos e outras culturas estão próximos de nós, fazendo parte dessa mesma trajetória. Por isso a contextualização dos conteúdos se faz essencial, uma vez que o processo de construção do conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, implicando em diversificação de experiências escolares com o objetivo de enriquecimento curricular ou aprofundamento de estudos, entre outros elementos.

Dessa forma, a interdisciplinaridade e o multiculturalismo, imbricados, são recursos complementares para se ampliar as inúmeras possibilidades de interação e integração entre as disciplinas e áreas nas quais esses conhecimentos venham a ser agrupados.

O ensino da Língua Estrangeira Moderna (LEM) no CMF tem sido palco desse currículo em ação, por meio de práticas interdisciplinares e pelo multiculturalismo realizado em sala de aula. Isso porque o inglês é um instrumento ideológico de poder. A sua aquisição como um capital cultural e por meio de uma maneira crítica e reflexiva permite ao aluno apoderar-se do capital histórico-cultural da humanidade, instrumentalizando-o para o letramento, para o multiletramento, para os hipertextos nessa língua-alvo e nesse sentido pode possibilitar a compreensão de sua própria cultura através de analogias, inferências com outras realidades e outros modos de pensar e ver esse mundo globalizado.

Nessa perspectiva, a exigência do ensino da língua inglesa no currículo escolar reflete uma necessidade da sociedade contemporânea, sendo um saber necessário às relações do mundo do trabalho e ao desenvolvimento científico e tecnológico nas diversas áreas do conhecimento.

Esse saber reflete a cultura de povos colonizadores de outros povos, que se tornaram nações imperialistas e que na fase atual do neoliberalismo tentam controlar os meios de comunicação por meio de ideologias, visando à sedimentação de crenças, de valores, de costumes e tradições, do consumismo a qualquer preço, entre outros aspectos. Isso retrata a tentativa de controlar e manter o poder sobre as demais nações do mundo globalizado. Por isso, ensinar inglês não é tarefa simples: requer entendimentos do professor acerca de inúmeros fatores que se entrelaçam nessa aldeia global.

Nesse contexto, o ensino médio deve possibilitar ao aluno a aquisição de uma cidadania responsável, de uma consciência planetária, por meio da comunicação e da compreensão dessa sociedade tecnológica, de modo que ele se apodere de diversos saberes, inclusive o inglês, a fim de transformar a realidade em que vive.

Sob essa perspectiva, o multiculturalismo deve ser entendido por meio de práticas docentes que escutem as etnias minoritárias e valorizem as subculturas encontradas na sala de aula para que a cooperação, a solidariedade e o consenso possam também emergir nesse cenário. Por exemplo: quando o professor enaltece a intervenção de um aluno por meio de seu questionamento que naquele instante pode ser considerado simples, ele está valorizando a cultura desse aluno, o seu conhecimento prévio para, posteriormente, intervir na sua zona de desenvolvimento proximal.

Os processos de ensino e de aprendizagem consistem em apropriações intersíquicas e intrapsíquicas. As primeiras são oriundas da interação e da mediação social; as segundas consistem no diálogo individual que o discente realiza consigo mesmo. Sem tais processos a aprendizagem não tem significado social nem sentido, e por isso não ocorre.

A aprendizagem de língua estrangeira, além de qualquer ferramenta sociolinguística, pode contribuir para: a) estender os horizontes dos aprendizes para além de sua comunidade linguística própria, apesar de partir dela; b) possibilitar o entendimento de que há uma heterogeneidade sociocultural e histórica no uso de qualquer linguagem; c) fazer com que o aprendiz reconheça que há diversas maneiras de

se organizar no mundo por meio da linguagem, ressaltando que essas são construções socioculturais e históricas que perpassam as relações do mundo do trabalho, entre outras, e que mudam com o passar do tempo; d) promover certa sensibilidade sociocultural e linguística, no que diz respeito à língua materna comparada à língua-alvo; e) desenvolver a autoestima do aprendiz para que este possa sentir-se confiante e desafiar os problemas do cotidiano, buscando soluções próprias; entre outras possibilidades.

O valor educacional da aprendizagem do inglês, nesse caso, pode significar algo mais para o aluno, ao invés de meramente capacitá-lo para usar essa língua apenas com fins instrumentais de comunicação. Além disso, conforme sugestões contidas nos Parâmetros Curriculares de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 1998), os temas transversais podem traduzir atividades de leitura e concepções, como letramento, multiletramento, multimodalidade, entre outras. Essas atividades aplicadas ao ensino dessa língua-alvo podem também contribuir para tal finalidade. Isso porque, segundo as teorias mencionadas, a aquisição da leitura e da escrita deve possibilitar a inferência de informações, de questionamentos, de indagações que não estão ditas propriamente no texto, mas nas entrelinhas de modo que a partir dessa compreensão, o aprendiz possa produzir diversos significados, assim como construir outros sentidos em língua estrangeira.

Sob essa perspectiva, no cotidiano escolar, as relações de poder subestimam alguns saberes e valorizam outros no processo de negociação epistemológica. No entanto, alguns sentidos e significados podem ser construídos inseridos numa ótica pluralista, multifocal, uma vez que relações binárias de entendimento do mundo, tais como: macro-micro, global-local, identidade-diferença, igual-desigual, certo-errado, verdadeiro-falso, teoria *versus* prática, parcial-imparcial e tantas outras que permeiam uma concepção de ciência neutra não contribuem mais com o paradigma da ciência pós-moderna, que transita pela relatividade do conhecimento, das possibilidades, das lacunas, dos guetos, da imprevisibilidade, da alteridade do ser, da dialética, da racionalidade comunicativa, da hermenêutica, do pensamento complexo.

Isso revela que há necessidade de inovações na escola, na sala de língua inglesa, o que nos remete ao pressuposto de Morin (2000, p. 20): “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Esse princípio é norteador porque possibilita outras formas de compreender o

processo de aquisição de uma segunda língua. E nos possibilita compreender que os processos de aquisição e de aprendizagem da língua-alvo estão inseridos em concepções de língua e linguagem, por exemplo, e essas representações sociais são reveladas por meio de nossas crenças, atitudes e modos de compreender o nosso entorno e transformá-lo.

Diante de tal cenário, abordamos, a seguir, o ensino de LEM, mais especificamente o ensino de inglês, no CMF, como cenário de transformações didáticas, desde 1994 até os dias atuais.

6.1 O ensino da língua inglesa no Colégio Militar de Fortaleza desde 1994

Como já foi explicitado anteriormente, até 1993, o inglês era ensinado nos colégios militares através do método de gramática e tradução, segundo a abordagem tradicional do ensino fundamentada em concepções estruturais de língua e linguagem, que compreendia a comunicação como decodificação de signos linguísticos.

O entendimento sobre a aquisição de uma língua estrangeira era então o seguinte: se o aluno soubesse as regras gramaticais contidas nas análises sintáticas, bem como a morfologia da língua-alvo, ele saberia comunicar-se nesse idioma.

No entanto, a partir de 1994, após uma reunião geral em Brasília com representantes de todos os colégios militares do Brasil, esse cenário mudou. A representante indicada para a região nordestina – que compreendia os estados do Ceará, de Pernambuco e da Bahia – foi a professora civil Vlândia Maria Borges Falcão, atualmente professora da Universidade Federal do Ceará.

Nesse encontro, discutiu-se a importância do inglês como língua internacional, franca, entre os povos, sinalizando a necessidade de se formar o cidadão global por meio dessa língua-alvo, já reconhecida como um poder simbólico (BOURDIEU, 2005, p. 128) e um capital cultural essencial à compreensão do mundo.

Além disso, o inglês já era também reconhecido como um saber essencial para o entendimento entre as nações, que por meio de fóruns, de debates sobre essa língua-alvo poderiam chegar a acordos sobre questões de preservação e sustentabilidade do planeta, entre outros consensos.

Nesse sentido, o SCMB sofreu uma revolução histórica, uma vez que foi implantado o Sistema de Ensino e de Aprendizagem por Níveis (SEAN). O SEAN tinha como objetivo principal desenvolver competências sociolinguísticas e linguísticas

através do desenvolvimento de determinadas habilidades, tais como: leitura (*reading*), compreensão auditiva (*listening*), escrita (*writing*) e oralidade (*speaking*), por meio da abordagem comunicativa de idiomas. Isso implicou em modificações e iniciativas, entre as quais destacamos:

- contratação imediata de inúmeros professores, ficando cada escola com um efetivo de 10 professores, aproximadamente, num universo de 12 colégios militares no Brasil. Antes, os colégios militares tinham em média 3 professores de inglês;
- oferta de cursos de formação continuada docente acerca da metodologia que seria adotada, denominada abordagem comunicativa;
- construção do *English Hall*; e
- inauguração do projeto *English Club*, entre outros.

Além dessas iniciativas, outras foram também tomadas para que o aluno pudesse compreender a cultura hegemônica, que consistia na cultura norte-americana, pois os Estados Unidos da América ditavam as ordens naquele contexto sociocultural, econômico e histórico.

Nessa perspectiva, os alunos, ao refletirem sobre essa cultura hegemônica, também se remetiam a si próprios, isto é, conhecendo os outros e seus costumes, suas crenças e suas tradições, miravam-se no espelho. Assim, podemos inferir sobre nós mesmos, adicionando diversificados saberes e múltiplas experiências em nossos *habitus* (BOURDIEU, 2000).

Nesse sentido, o SCMB foi vanguarda no ensino de LEM, pois propiciou um processo de ensino e de aprendizagem diferenciado e mais significativo aos seus discentes em relação aos das demais escolas públicas brasileiras.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, normatizou a educação básica, agrupando o ensino fundamental e o médio no mesmo patamar, recolocando o inglês como um saber necessário à comunicação global. Esse é o motivo pelo qual entendemos que o SCMB foi vanguarda no que diz respeito às LEMs, pois anteviu um cenário educacional antes da obrigatoriedade dessa normatização legal.

Com os PCN, iniciados em 1997 e concluídos em 1998, outras rotas e atalhos foram traçados com a finalidade de legitimar e divulgar o que já via sido

legalizado pela LDB nº 9394/1996. Dessa forma, havia necessidade de oficializar e popularizar o que já tinha sido normatizado, visto que os pesquisadores alegavam desconhecimento do fazer em sala de aula fundamentado nessas diretrizes legais e dificuldade de disseminação destas, em virtude da extensão territorial brasileira, da ausência de formação contínua e continuada docente, entre outros fatores.

Além disso, os objetivos do ensino de língua estrangeira na escola regular são diferentes daqueles em um curso livre de idiomas. Isso porque na escola há uma preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, com sua formação para o trabalho, visando à participação política, enfim, há uma preocupação com a cidadania.

Já o curso livre de idiomas, por meio de sua metodologia específica, possui diversos objetivos a serem alcançados, como, por exemplo, o desenvolvimento das habilidades sociolinguísticas durante a aquisição da leitura e da escrita na língua-alvo.

Por isso, não podemos confundir a identidade da escola com a identidade do curso livre de idiomas, pois nos bancos escolares deve-se enfatizar os valores formativos e educativos (axiológicos), juntamente com o desenvolvimento das competências sociolinguísticas e culturais.

Isso se justifica por meio do desenvolvimento de determinadas habilidades: reconhecimento do inglês como representação da diversidade cultural e linguística; utilização dessa língua-alvo como meio de acesso a informações, às tecnologias e culturas diferenciadas; compreensão e articulação de um texto em inglês com sua função e uso social em determinada cultura e num determinado contexto sociohistórico, entre outras.

No entanto, a abordagem comunicativa tornou-se uma extensão da abordagem tradicional do ensino, uma vez que a avaliação também não foi revisitada como ponto crucial da inovação dos processos de ensino e de aprendizagem da língua inglesa. Ou seja, passamos a ensinar utilizando uma abordagem comunicativa, mas continuávamos avaliando de forma tradicional, por meio de verificações imediatas (VIs), entre outros procedimentos didáticos e metodológicos.

Nesse sentido, a concepção de língua e linguagem não saltou para outro paradigma. Alguns docentes permaneceram acreditando que ensinar inglês consistia num processo de transmissão de regras gramaticais, de diálogos mecânicos com uma

pitada da cultura norte-americana, subestimando os costumes e tradições regionais e nacionais.

A interdisciplinaridade era adotada por alguns professores, às vezes mal compreendidos até mesmo por seus alunos, que muitas vezes questionavam: “você ensina inglês ou história, professor?”; “professor, quando vamos começar a matéria, o *grammar focus* da aula de hoje?”, e com a realização de alguns projetos interdisciplinares institucionalizados pela DEPA, que eram também adotados por esses mesmos professores.

Além disso, havia a Feira de Ciências, que estimulava o desenvolvimento da criatividade dos alunos por meio de experimentos e pesquisas. Nesse contexto, destacava-se o *English Club*, formado em sua maioria por alunos do ensino fundamental, mas também por alunos do ensino médio, que frequentavam as reuniões (semanais ou quinzenais) e sempre participavam da Feira com projetos inovadores. Dentre estes, destacamos: a campanha *Let's Share!*, que arrecadou alimentos, livros, roupas e outros donativos a entidades filantrópicas; e a *Garage Sale*, um brechó para todos da comunidade, com troca e venda de mercadorias usadas. Os alunos eram motivados a confeccionar produtos próprios artesanais para a Feira. E durante o evento havia sempre um grupo de jovens do ensino médio tocando canções em inglês, entre outras atividades.

O *English Club* tinha por finalidade: o desenvolvimento do pensamento crítico, da intersubjetividade, da argumentação fundamentada por meio de debates, mesas-redondas realizadas com temas das mais variadas áreas do conhecimento sugeridos pelos próprios alunos, do estímulo à criatividade pela participação na Feira de Ciências, do incentivo à cooperação e à solidariedade por meio de campanhas de arrecadação de alimentos e roupas às entidades filantrópicas, do sentimento de voluntariado na prestação de serviços diversos e na ajuda aos alunos carentes do CMF, por meio de monitorias, entre outras atividades, assim como na aquisição da leitura e da escrita do inglês e na divulgação dessa cultura hegemônica, na tentativa de resistir a ela, por meio da autorreflexão e da crítica constante.

Nesse cenário, projetos como o *English Club* foram realizados, sistematicamente, durante aproximadamente 15 anos, visando ao desenvolvimento da oralidade, da argumentação, da escrita, de atitudes e posicionamentos de colaboração e solidariedade que formam o cidadão, enfim, da construção da subjetividade humana.

Utilizamos diversos gêneros linguísticos: hipertextos, recortes de filmes, poesias, editoriais, letras de músicas, estudos biográficos de pessoas ilustres que marcaram época, como, entre tantos outros, os compositores brasileiros Chico Buarque, Zé Ramalho, Raul Seixas (suas histórias de vida; entrevistas), sempre fazendo conexões com o contexto mundial, nacional, regional e local; entre outras atividades propostas.

Em certa ocasião, os alunos ficaram surpresos com a abordagem metodológica adotada e questionaram se estavam lá para aprender inglês, história ou outras áreas do conhecimento. Eles não entendiam a maneira diferente do planejamento de nossas atividades, pois participavam de outros grêmios e faziam comparações, concluindo que nos demais clubes havia reforço ou aprofundamento em áreas de conhecimentos específicos, visando às Olimpíadas nacionais de matemática, geografia, entre outras.

No entanto, nossa proposta era outra, pois se caracterizava pela construção, via interação e integração dos saberes, através de projetos temáticos de cunho inter/transdisciplinar e multicultural, utilizando o inglês como ferramenta para tal finalidade.

Nesse sentido, destacamos também alguns escritores, poetas, grupos musicais, pesquisadores que estiveram presentes em nossos diálogos e debates em sala de aula: Shakespeare, Victor Hugo, George Orwell, Miguel de Cervantes, Alexandre Dumas, Graciliano Ramos, Gramsci, Einstein, Santos Dumont, Gandhi, Madre Teresa de Calcutá, Martin Luther King, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes, Skank, Titãs, Legião Urbana, The Beatles, Pink Floyd, U2, entre outros.

Essas atividades didáticas diversificadas fundamentadas na concepção de língua e linguagem como práticas sociais contribuíram com a construção de nós mesmos e de nossos alunos, uma vez que essa reconstrução foi sociocultural e histórica, possibilitando-nos refletir sobre o currículo em ação de língua inglesa no CMF.

6.2 Documentos oficiais que normatizam o ensino da língua inglesa no Brasil, no Sistema Colégio Militar do Brasil e no Colégio Militar de Fortaleza

Para que possamos compreender as diretrizes atuais da educação brasileira e como foram delineadas as normatizações acerca do ensino de inglês, é necessária uma retrospectiva dos cenários sociopolítico, cultural e econômico brasileiros, com destaque

para a educação como projeto político-pedagógico no sistema militar de ensino, bem como nos colégios militares que também fazem parte desse mesmo sistema ao longo do nosso percurso histórico.

Segundo Leal (2009, p. 1),

A história do país foi marcada pela constante presença dos militares no cenário político brasileiro. Em momentos de crise institucional, as Forças Armadas apareceram como atores políticos atuantes, como por exemplo, em 1889, com a Proclamação da República, em 1930 com a derrubada da República oligárquica e, em 1945, com a deposição de Getúlio Vargas. Os militares ainda participaram do processo que estabeleceu um regime democrático que vigorou de 1945 a 1964, além de garantir a posse de Juscelino Kubitschek em 1955 [...].

Nesse contexto, encontram-se os colégios militares, como subsistemas do sistema militar de ensino. No período monárquico, após a Guerra do Paraguai, o primeiro Colégio Militar do Rio de Janeiro foi aberto para amparar os filhos órfãos de militares que lutaram nessa época. O ideário construído ao longo de nossa história é o de um espírito assistencial que pudesse atender às famílias desses militares.

Mas, no decorrer dos anos, novas demandas surgiram e outros elementos foram adicionados à proposta filosófica pedagógica dos colégios militares. Não podemos negar a complexidade dos elos políticos, econômicos e socioculturais que foram se conectando, historicamente, e esculpindo o esboço do retrato que possuímos.

A partir da década de 1970, a língua estrangeira, segundo Kleiman (*apud* SIGNORINI, 1998, p. 58), configurou-se também na necessidade de aprender o inglês, instalando-se uma: “[...] competitividade dos jovens profissionais do terceiro mundo, com o mundo anglofalante [...]”. Havia uma exigência implícita no aprendizado do inglês: tal saber era vital para que o cidadão do terceiro mundo pudesse se comunicar com o resto do mundo, uma vez que essa língua-alvo passou a ser vista como universal, isto é, franca entre os povos.

Dessa forma, o inglês foi normatizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, não aparecendo mais o idioma francês como disciplina optativa na área de Comunicação e Expressão. O inglês aparecia juntamente com a disciplina educação artística, desde que o estabelecimento de ensino tivesse condições de ministrá-los com eficiência.

Em 1976, com a Resolução Federal nº 58, surgiu a denominação LEM, passando a ser obrigatório o aprendizado do inglês no 2º grau.

Em 1982, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 7.044 normatizou a LEM, tornando o inglês optativo, tanto no 1º grau quanto no 2º grau. Novamente era uma forma de controlar o ensino, pois, como já mencionamos, com a Resolução Federal nº 58/1976, o inglês passou a ser obrigatório no 2º grau.

Com tal determinação, o conhecimento e o domínio dessa língua-alvo foram enfraquecidos, pois o aluno terminava o 1º grau e não tinha condições de continuar seus estudos, visto que se tratava de uma disciplina optativa e a escola não tinha docentes suficientes para ministrar as aulas de inglês, entre outros fatores. O aluno, então, ficava perdido, não entendendo o porquê desse fato, uma vez que o mundo globalizado exigia esse saber.

Mas, com a globalização mais acirrada, implicações surgiram à educação e ao ensino de língua inglesa, as quais corresponderam a inúmeros fatores, dentre eles: os países foram internacionalizados, isto é, deveriam atender as exigências da economia internacional, concordando com os planos econômicos adotados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). E as reformas de ensino, nesse período, serviam apenas como paliativos, pois não havia, efetivamente, um projeto de educação para o povo brasileiro. A escola, como instituição social, controlava a sociedade, mantendo a ordem e reproduzindo o *status quo*.

A educação brasileira continuava sendo vista como um sistema de controle social, isto porque a escola sempre foi um campo de tensão de relações de poder. Assim, o Estado neoliberal se omitia em relação às suas responsabilidades, não as encarando como um problema sociopolítico, econômico. Houve, portanto, um agravamento da situação que já imperava no país no campo educacional.

A escola aparece como instituição de reprodução de valores, de crenças, de tradições, de costumes, além disso, sempre houve a preocupação de formar o cidadão para uma determinada sociedade. Então, após o período militar, e com ele a anistia aos militantes políticos, houve a promulgação da Constituição Federal de 1988, que prescreveu outro caminho jurídico aos brasileiros.

Logo a seguir, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 trouxe em seu bojo os anseios e as diversas expectativas da população já proferidas nos artigos da Constituição Federal de 1988, dentre eles o artigo 5º, que concebe a educação como um direito social.

Assim, com a homologação da Lei nº 9.394/96, foram definidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira e estabelecido como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio (educação básica), o seguinte: proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. O ensino de LEM ganhou espaço dentro do art. 26, parágrafo 5º, o qual determina:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p. 13-14).

Com isso, a disciplina de língua inglesa recuperou a importância no contexto escolar, tendo em vista que a LEM tornou-se, novamente, obrigatória, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

A Lei nº 9.394/96 permitiu outra reflexão sobre a importância da LEM no currículo escolar e, também, normatizou as disposições básicas sobre o mesmo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório, no qual o inglês é inserido em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio, mantendo uma parte diversificada, a fim de contemplar as peculiaridades locais e a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino.

Coube aos Estados construir propostas curriculares conforme o texto original, que serviriam de base para as escolas estaduais, municipais e particulares do sistema de ensino brasileiro.

Após a promulgação da Lei nº 9.394/96, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), norteando o trabalho pedagógico nas diversas áreas do conhecimento. A justificativa oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais fundamentou-se no diagnóstico do alto índice de repetência escolar e evasão, durante as décadas de 1970 e 1980, responsabilizando a escola e o professor pelo trabalho não realizado.

No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais não revelaram a trajetória histórica da educação nesse contexto complexo. Tal retrospectiva não era objeto alvo desse documento oficial. Por conseguinte, esse cenário sociohistórico ficou pressuposto e partiu-se do princípio que os professores compreendiam as tensões mundiais e

nacionais que influenciavam a educação daquela época, entre outros aspectos. Isso implicou na incompreensão da implementação de novas práticas docentes por meio desses parâmetros, entre outras consequências.

Então, nos PCN foram definidas, segundo Prado e Cunha (2003, p. 72), “[...] as concepções sociocognitivas que favoreciam uma nova visão do ensino e aprendizagem de LE”. Nesse sentido, os PCN têm como objetivo:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1998).

A justificativa para a elaboração dos PCN foi tentar também construir um consenso entre os debates e as reflexões realizadas, apesar das diferenças regionais em todas as regiões brasileiras, a fim de possibilitar um CORE (conhecimentos e saberes essenciais) no currículo escolar. Esse desafio possibilitaria a democratização do ensino.

Sob esse prisma, não podemos negar certa flexibilidade inserida nas entrelinhas desses parâmetros, criados para servirem como referenciais apenas, e não como receitas metodológicas de práticas docentes.

No entanto, nem todos os profissionais da educação conseguiram vislumbrar essas brechas, visto que foram formados por uma racionalidade instrumental apenas e também porque outros fatores intervenientes influenciaram nesse “olhar”, tais como: ausência de formação contínua e continuada nas diversas regiões brasileiras; desvalorização do profissional do magistério, não havendo um consenso acerca do piso salarial da educação básica; e ausência de autoridade e de respeito à identidade docente, pois lutas de classes eram travadas nesse percurso.

Tal panorama não contribuiu para que os PCN fossem compreendidos como material de apoio, distinto de um material seguido à risca.

O currículo oficial do ensino médio, segundo os PCN, ficou assim definido:

- **Linguagens e Códigos e suas Tecnologias:** Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Literatura, Ed. Física, Artes;
- **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias:** Biologia, Física, Química, Matemática;
- **Ciências Humanas e suas Tecnologias:** Filosofia, Sociologia, História e Geografia;

- **Temas transversais:** ética, política, saúde, meio ambiente, educação sexual, entre outros (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, houve uma tentativa de interação e integração das diferentes áreas do conhecimento, por meio dessa reorganização curricular que visava facilitar a construção de múltiplas aprendizagens, à luz da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos, buscando o desenvolvimento de competências básicas para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento de atividades profissionais.

A proposta da interdisciplinaridade é estabelecer ligações de complementaridade, pontos de intersecção, isto é, articulações entre as áreas diversificadas do conhecimento, de modo que múltiplos saberes sejam construídos.

Nesse contexto, a escola aparece com a função de preparar o aluno para o mundo globalizado e o SCMB por meio de seus colégios militares, percebe esse importante papel dessa instituição como uma ponte, um elo entre setores militares e civis, ou seja: como a sociedade mudou, problemas mais complexos foram sendo ingeridos pelas próprias relações sociais, o que provocou outras soluções complexas a esses desafios de cunho interdisciplinar.

Um exemplo disso foram as questões ambientais e as questões de segurança nacional, sobre as quais o Exército Brasileiro teve de se posicionar, trabalhando, inclusive, com grupos denominados *forças-tarefas*, que eram, na verdade, grupos formados por especialistas das mais diversas áreas do conhecimento, unidos para a resolução de determinados problemas que afligiam a sociedade.

Tal necessidade foi modificando o pensamento dominante da época, propiciando outro “olhar” às questões emergentes. Isso implicou quebras de paradigmas, que aos poucos têm ocorrido nas escolas militares, influenciando o espírito militar.

Sob esse prisma, os ideais defendidos pelo Exército Brasileiro foram disseminados, e novos colégios militares surgiram em todas as regiões do país, totalizando 12 colégios, atualmente, em posições sociopolíticas e geográficas estratégicas. Dizemos dessa forma já que há locais em que existem dois CMs, como é o caso de Minas Gerais, por exemplo, com um colégio localizado em Juiz de Fora e outro em Belo Horizonte; assim como no Rio Grande do Sul, onde há um colégio em Porto Alegre e outro em Santa Maria.

Em contrapartida, há estados brasileiros que apesar de serem extensos territorialmente não possuem nenhum colégio militar, como, por exemplo, o Acre, o Pará e alguns localizados em áreas de fronteiras.

Já nos estados de Rondônia, Maranhão, Tocantins, Piauí, entre outros, não há também nenhum CM, apesar das poucas condições socioeconômicas, culturais e educacionais, vivenciadas pelos militares que trabalham nesses locais. Tal demanda justificaria a criação de novos colégios, a fim de atender à família do militar.

Em São Paulo funciona a EspCex (Escola Preparatória para Academia Militar), localizada na cidade de Campinas, não havendo também nesse estado nenhum colégio militar. Já no Rio de Janeiro, além do CMRJ, existe a AMAN (Academia Militar de Agulhas Negras), de nível superior, localizada em Rezende.

Nesse contexto, havia necessidade de incentivar as carreiras militares, para a defesa das fronteiras e reservas naturais do país e resolução dos problemas de segurança nacional. Internacionalmente, havia também conflitos entre nações, o que de certa forma trazia preocupação, pois o Brasil poderia participar nesses impasses. Além disso, poderiam ocorrer as missões de paz, como no Haiti, já no século XXI, onde houve grande participação brasileira. Portanto, havia certa intencionalidade e necessidade de formação de quadro militar.

Nesse cenário, emaranhado de variantes, o inglês surge como um saber necessário ao empoderamento do discente, em virtude das tecnologias, entre outros elementos. Além disso, conhecimentos articulados e interconectados pela mídia tornam essencial o aprendizado dessa língua-alvo, que adquire *status* de língua franca entre os povos, tornando-se um capital simbólico necessário ao cidadão deste milênio.

Nessa perspectiva, as normatizações legais, dentre outras, que prepararam o terreno educacional atual, no que diz respeito ao ensino dos colégios militares são:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96);
- Lei do Ensino no Exército – Lei nº 9.876, de fevereiro de 1999;
- Regulamento da Lei do Ensino do Exército, Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999;
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998);
- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, DCNEM, 2000);
- Normas de planejamento e gestão escolar no SCMB (NPGE/2012);

- Normas internas para avaliação educacional/2012 (NIAE/DEPA).

No caso do inglês, visto com demasiada importância pelo Exército Brasileiro, por motivos já mencionados, foi também criado o SEAN (Sistema de Ensino e de Aprendizagem por Níveis), que instrumentalizou as seções de LEM com os seus *English Halls* (corredores onde se deveria falar, obrigatoriamente, o inglês), entre outras transformações já mencionadas anteriormente.

Com os PCN (BRASIL, 1998) e as novas demandas do ENEM, outros contornos foram desenhados nesse cenário. Nesse sentido, os PCN recomendam o desenvolvimento de certas habilidades, dentre elas: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problemas, construir argumentação e elaborar diversificadas propostas de soluções aos problemas do cotidiano, reconhecendo também a língua-alvo como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

Isso implica modificações no jeito de pensar os processos de ensino e de aprendizagem, viabilizando, entre outros aspectos: a construção do conhecimento em contextos interdisciplinares e multiculturais, na sala de aula de língua inglesa.

Nessa trajetória, em 2006, a Secretaria Federal de Educação Básica, através do Departamento de Política do Ensino Médio, enviou aos professores algumas orientações curriculares para o ensino médio, com intuito de transformar a prática docente em sala.

Tal documento normatiza:

Ao se tratar da organização curricular tem-se a consciência de que a essência da organização escolar é, pois, contemplada. Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas (BRASIL, 2006, p. 7-8).

Com relação às orientações curriculares, especificadamente para línguas estrangeiras, os seus objetivos são:

Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de LE; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores globalizantes e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de LE; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas

tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de LE por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

No que diz respeito às habilidades a serem trabalhadas nesse contexto, o mesmo documento destaca a aquisição da leitura, a prática escrita e a comunicação oral, contextualizadas pelo momento e pelo local em que os alunos estão inseridos.

Nesse documento há, nas entrelinhas, uma crítica ao fato de a escola regular ministrar a aprendizagem da língua inglesa por meio da abordagem instrumental inserida em uma perspectiva funcional e pragmática da linguagem, sem considerar o conceito de cidadania como um dos objetivos principais do ensino médio.

No que diz respeito a essa abordagem tradicional, a qual o texto acima se refere, essa prática está na contramão das demandas da contemporaneidade, visto que a escola regular não possui os mesmos objetivos da escola de idiomas livre, como já mencionado.

Portanto, a escola como instituição social deve contribuir para a formação do cidadão que atuará neste milênio, com uma perspectiva de preservação e conservação do meio ambiente, entre outros aspectos; um cidadão que saiba seus direitos e deveres para com os outros, que respeite a diversidade, enfim, alguém consciente e não alienado, que possa contribuir para a construção de um mundo melhor, que, apesar de globalizado, possa ser também mais humano.

Outras demandas na sociedade tecnológica emergiram, não estamos mais diante de uma sociedade industrial, as relações socioeconômicas, humanas e culturais se transformaram. E as relações de poder trocaram seus vestuários. Assim, o Estado mínimo de direito preconizado pelo neoliberalismo tornou-se mais radiante. E múltiplas formas de ver o mundo, de pensar, de avaliar contextos foram se integrando aos que já existiam.

Nesse cenário, surgiu o ENEM, como política pública afirmativa de democratização ao ensino superior e não somente uma avaliação do nível de qualidade do ensino médio. Isso implicou o surgimento de cotas destinadas aos alunos egressos de escolas públicas, alunos afrodescendentes, alunos indígenas, alunos de famílias carentes; dessa forma, tem se delineado o acesso às universidades brasileiras de modo mais justo.

Abordamos no próximo tópico as transformações na prática docente envolvendo diversas ações pedagógicas, por meio de considerações acerca da

interdisciplinaridade e do multiculturalismo, na sala de aula de língua inglesa, no CMF inserido no SCMB.

6.3 Conceituando interdisciplinaridade e multiculturalismo no contexto da reforma do Colégio Militar de Fortaleza inserido no Sistema Colégio Militar do Brasil

Desde a LDB nº 9.394/96 já se falava em interdisciplinaridade, por isso esse conceito é antigo. No entanto, ainda se encontra em construção no ideário educacional, uma vez que sua prática está sendo construída.

A interdisciplinaridade consiste em uma abordagem relacional de convergências, de intersecções dos saberes. O produto oriundo dessa intersecção revela outro campo científico construído através da interação dos conhecimentos nele envolvidos. Tal atitude docente necessita de um planejamento coletivo e de uma postura que possibilite a integração das áreas afins.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade carrega em sua bagagem uma atitude de humildade entre os profissionais da educação, visto que o conhecimento é provisório, pois não há “donos da verdade” acerca desse mesmo saber, uma vez que ele é construído e reconstruído, socialmente e historicamente, em um contexto.

A interdisciplinaridade pressupõe uma interação de campos disciplinares que guardam o seu próprio método de análise. Ela mantém relações com outras áreas do conhecimento, buscando soluções multirreferenciais aos problemas complexos. Ter uma abordagem interdisciplinar significa articular conhecimentos diversos, a fim de solucionar problemas do cotidiano, interligando e religando saberes.

Já o multiculturalismo pressupõe uma postura crítica e reflexiva diante dos fenômenos sociais. Isso não significa abordar temas culturais diversos em sala de aula, promovendo tão somente a diversidade de opiniões, mas significa que o professor é além de um divulgador cultural, um artesão que recolhe o que tem disponível, ou seja, a cultura que o seu aluno traz, e constrói outros significados e sentidos, juntamente com o aluno, produzindo outro “artesanato” cultural. O *design* dessa construção multicultural é fundamentado pela criticidade e respeito às diversificadas culturas discentes, possibilitando a tolerância e levando a uma cultura de paz.

Portanto, se quisermos abordar um determinado tema na sala de aula de língua inglesa, por exemplo, articulando-o com um fato ou fenômeno sociohistórico,

devemos ir além de sua descrição. Devemos analisá-lo, criticamente, a fim de compreendermos como foi construído, o porquê de sua ocorrência, quais as consequências e implicações que surgiram, entre outros fatores intervenientes. Em uma visão multicultural é essencial a compreensão do objeto alvo inserido em um movimento dinâmico, dialético, das lutas de classes entre as minorias étnicas nas quais a sociedade se encontra.

Exemplificamos também essa ação docente com a análise da fala do presidente Barak Obama, quando em campanha política, em 2008, visando à presidência dos Estados Unidos, afirmou: “*YES, WE CAN*”.

Esse enunciado não retratou apenas uma possibilidade, indo além da tradução literal da sentença, ou seja, das aparências, significando que a maioria das minorias étnicas americanas – latinos, homossexuais, asiáticos, afrodescendentes, dentre outros – poderia também ter uma qualidade de vida melhor e ser respeitada com dignidade, sem nenhuma discriminação, entre outros significados e sentidos. Portanto, possibilitar essa transformação didática na sala de aula de língua inglesa significa ter uma postura interdisciplinar e multicultural crítica.

Na sala de inglês, essa abordagem sócio-histórica dos conteúdos é privilegiada, porque o docente pode falar, usando essa língua-alvo, sobre inúmeros temas de diferentes áreas do conhecimento, contextualizando o passado com o presente, o presente com o passado, assim como pode fazer inferências sobre o futuro.

Além disso, o pensamento crítico só é possível com o diálogo dos diferentes. E a perspectiva multicultural permite adentrar nesse diálogo de compreensão entre os povos. Não podemos mais tolerar barbáries como as que ocorreram ao longo de nossa trajetória histórica, como o Holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial.

Assim, somente com discussões, debates, entendimentos de percursos históricos acerca da construção de nossas identidades, podemos nos aproximar de acordos coletivos. No entanto, ainda vislumbramos o preconceito, a discriminação, as lutas de majorias ou de minorias étnicas pelo poder, como a Guerra Civil na Síria⁹. Por

⁹ A República Árabe Síria enfrenta, desde março de 2011, uma guerra civil que já deixou pelo menos 130 mil mortos, destruiu a infraestrutura do país e gerou uma crise humanitária regional. Quase três anos depois, as partes envolvidas e a comunidade internacional tentam fazer estabelecer em conjunto os termos para paz. O contestado presidente Bashar al-Assad, da minoria étnico-religiosa alauíta, enfrenta há quase três anos uma rebelião armada que tenta derrubá-lo do poder.

isso, o ato pedagógico em sala de aula é um ato político e deve ser visto com seriedade e comprometimento, já que contribuímos para a formação integral de nossos aprendizes.

Estamos em um processo de mudança de modelos pedagógicos, como já mencionado anteriormente, e precisamos investir na mudança do pensamento, para que possamos transformar a ação docente, apesar dos discursos já proferidos e dos documentos oficiais já normatizados.

No entanto, já vemos ventos favoráveis a outros rumos e diversas rotas estão surgindo devido ao processo de revisão curricular, processo pelo qual o CMF está passando e que traz múltiplos olhares e outras vozes para a discussão.

Passamos a abordar a importância da aquisição da LEM, mais especificamente o inglês, como um capital cultural essencial à comunicação, à compreensão entre os povos, visando à formação do cidadão globalizado.

6.4 A importância da Língua Estrangeira Moderna (LEM) na contemporaneidade

“Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania. Isso não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas sim, oferecendo um ensino de qualidade [...] O ensino de Línguas Estrangeiras deve, então, centrar-se nesse compromisso de formar educandos, e não apenas em situações linguísticas; colaborando, assim, com o desenvolvimento da cidadania” (ARAUJO, 2009, p.77-83).

Ao longo do século XX, o capitalismo global ficou mais forte porque diversos modos de ser e pensar foram adquiridos, apesar de serem contraditórios e desiguais. A mundialização cultural, caracterizada por uma cultura de massa, foi intensificada pela mídia e combinada com o *marketing*, difundindo valores e padrões culturais determinados pela ideologia dominante. A língua inglesa contribuiu para esse cenário, sendo um passaporte para tal finalidade. Dessa forma, essa língua-alvo, transformou-se em

[...] língua universal, uma espécie de língua franca, por meio da qual se articulam e expressam indivíduos, grupos e classes com países dominantes e dependentes, centrais e periféricos, tribais e oligárquicos e democráticos, capitalistas e socialistas, em suas relações políticas, econômicas e culturais (IANNI, 2001, p. 8).

O inglês é uma língua internacional, um instrumento ideológico de poder. Por isso, sua aquisição de maneira crítica e reflexiva é essencial ao aluno, uma vez que viabiliza a comunicação oral e escrita com o mundo global.

Nesse contexto, os objetivos formativos (cognitivos e afetivos) implícitos nos PCN (BRASIL, 1998) têm um lugar importante no âmbito escolar, já que os conteúdos escolhidos e trabalhados pelos professores podem demonstrar maneiras diferenciadas e inovadoras na sala de aula.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira, ao se referirem à elaboração/definição dos objetivos no ensino da LEM, normatizam que: “É preciso lembrar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade emocional e não só intelectual” (BRASIL, 1997, p. 66). Isso porque o aluno é um ser cognitivo, afetivo e criativo. Portanto, o aspecto emocional não pode ser desconsiderado nos processos de ensino e de aprendizagem do inglês, ou de qualquer outra disciplina, uma vez que ele é intrínseco aos indivíduos. E é primordial que o professor tenha consciência disso, para que possa conduzir sua prática sob tal perspectiva.

Ainda com relação ao ensino de línguas estrangeiras, “[...] para que a aprendizagem tenha um sentido, o critério de gradação e de adequação dos conteúdos deve levar em conta os conhecimentos do aluno em língua materna e seus conhecimentos de mundo” (PRADO & CUNHA, 2003, p. 119). É necessário que o professor valorize os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo, para que o processo de aprendizagem do inglês torne-se *sígnico* aos alunos nessa aldeia globalizada.

Segundo Ferreiro (2002, p. 88), o grande desafio do professor do futuro é justamente “[...] transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica”. Isso significa aproveitar as diferenças sociolinguísticas, culturais e o conhecimento prévio do aluno para mediar situações na língua-alvo, pois “[...] o monolinguismo é um mito” (FERREIRO, 2002, p. 89). O respeito às diversidades dos alunos, aos seus ritmos, limites próprios e às suas experiências de vida, por exemplo, é essencial ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem que visam à ruptura de estereótipos na sala de aula.

Por isso, para alguns professores, a interpretação dos PCN é equivocada, pois o interpretam literalmente, ou seja: “[...] ignoram a heterogeneidade linguística e a variação social da língua” (MARCUSCHI *apud* BAGNO, 2002, p. 15). A língua é

proveniente das diversas classes sociais, por isso deve ser respeitada em toda a sua heterogeneidade. E o professor de inglês deve ter conhecimento desse aspecto dinâmico e mutável da língua para poder entender e respeitar a linguagem oral e escrita, isto é, a cultura do seu aluno, para que este possa alcançar novos voos.

Se o aluno não consegue expressar o seu pensamento, interpretar, escrever, ler em língua materna, ou apresenta outras dificuldades, cabe ao professor de qualquer área do conhecimento auxiliá-lo, apoiando-o e estimulando-o para o processo de aprendizagem, porque escrever é um processo dialógico, na medida em que o escritor escreve para alguém e sobre algo, num determinado momento histórico, e o escrito, de certa forma, tem significado para ambos.

Segundo Bagno (2002, p. 14, grifo nosso), o objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é

[...] formar **cidadãos** capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade.

Portanto, a língua-alvo, seja materna ou estrangeira, deve ser ensinada aos alunos respeitando os conhecimentos sociocultural e linguístico que estes trazem consigo, pois somente dessa forma terão chances de acesso ao conhecimento dominante, podendo também participar das tomadas de decisões de sua comunidade.

Esse respeito à cultura e ao conhecimento do aluno parece ser óbvio. Contudo, temos registrado falas de alguns professores que ainda não têm essa compreensão. Tal pensamento é ainda resquício da formação que tivemos, uma formação submetida à racionalidade instrumental apenas, por meio da qual entendíamos que o conhecimento era ensinado somente nos bancos escolares e víamos a verdade como um dogma que não podia ser questionado.

Sob essa ótica, é essencial saber comunicar-se, escrever uma carta, um bilhete, um *e-mail*, falar com clareza, por exemplo, nas redes sociais, sobre seus princípios, sobre seus direitos e deveres, redigir um documento oficial, seja na língua materna, seja na estrangeira, pois a comunicação possibilita a participação do indivíduo na sociedade. Tal como Peirce (1995 *apud* MELO, 2002, p. 34) afirma:

É através da linguagem que uma pessoa negocia o senso do eu, dentro e através de diferentes espaços, e é através da linguagem que uma pessoa ganha – ou não – acesso a relações sociais de poder que dão aos aprendizes a oportunidade de falar.

Essa oportunidade de expressar o pensamento através da linguagem oral consiste em poder participar, por meio dessa linguagem, das relações de poder. Isto porque, ao se manifestarem através da linguagem oral ou escrita, os interlocutores têm consciência sobre com quem falam e sobre o que podem falar. Nesse caso, a língua estrangeira moderna corresponde a esse passaporte na sociedade contemporânea, porque a ideologia impõe como tal. E esse capital cultural consiste no patrimônio a ser construído, essencial à formação do aluno, do cidadão deste milênio.

Ainda com relação ao processo de ensino do inglês, Prado e Cunha (2003, p. 72) assinalam que essa língua contribui de maneira singular para o enriquecimento do processo educativo, visto que “[...] conduz a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumentando a compreensão de seu funcionamento e desenvolvendo uma maior consciência do funcionamento da língua materna (LM)”.

Portanto, o processo de ensino e de aprendizagem da LEM possibilita ao aluno entender melhor o idioma materno por meio da metacognição (ir além do conhecimento linguístico), propiciando-lhe novas inferências, abrindo outras portas de novas realidades do mundo.

Nesse sentido, ao aprender a língua materna o aluno precisa saber que a linguagem apresenta elementos semânticos e sintáticos universais que servem para o entendimento de qualquer língua. Essas estruturas sintagmáticas (estruturas de significado) possuem determinados aspectos que colaboram para a apreensão das palavras, assim como no sentido destas.

Kleiman (1993, p. 7) também se refere à aprendizagem da língua materna como essencial, já que “[...] a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura”. Portanto, a responsabilidade de facilitar a participação do aluno na sociedade letrada (acadêmica) é de todos os professores. Além disso, se o aluno não entende sua própria língua materna, dificilmente compreenderá novos saberes por meio de uma abordagem interdisciplinar.

É nesse cenário que emerge o inglês como língua franca, já que por meio da linguagem podemos apreender diversas culturas, outras formas de pensar e de ser, resistindo à homogeneização cultural que a globalização nos impõe.

Como essa aldeia global é um campo de tensão e de lutas ideológicas, apoderando-se desse idioma o aluno poderá internalizar múltiplas formas de entender a realidade em que vive, desenvolvendo um pensamento crítico visando à cidadania. Isso

significa refletir sobre os valores que os meios de comunicação de massa difundem por meio das novas tecnologias, entre outros aspectos.

Portanto, a língua inglesa constitui um poder simbólico, um capital cultural, no qual o *habitus* (BOURDIEU, 2005) é construído nesse campo de tensão da escola. Esse capital cultural torna-se, então, vital para que o aluno participe, politicamente, de seus arredores, comunicando-se com esse mundo que se descortina. Por isso, constitui ferramenta estratégica de aquisição àqueles que anseiam participar também das relações de produção dessa sociedade contemporânea.

Para a educação, isso reflete consequências que traduzem a importância de um currículo adequado a esse capital cultural como forma de apoderamento das relações socioeconômicas, políticas, culturais e históricas.

Na atualidade, esse currículo integrador que tem em suas bases a ciência da história é essencial para a compreensão do que fomos e fizemos para podemos vislumbrar onde estamos e aonde queremos ir. Isso implica algumas considerações acerca da razão entendida apenas como uma lógica oriunda do pensamento, como se este fosse neutro, imparcial e único, verdadeiro.

A escola deve ser palco de manutenção de tradições e costumes nacionais, mas também de rupturas de paradigmas que norteiam outros olhares, neste milênio. Assim, a escola também reflete resistências à hegemonia dominante, pois sem essa tensão não há mudanças, não há transformações.

No entanto, a ruptura desse pensar, de forma racional, não resulta apenas da tomada de consciência, como algo mágico ou, simplesmente, automático, mecânico, pois a transformação de proposições só acontece quando ultrapassamos outras, das quais elas são o produto, ou seja, quando inserimos a metacognição das nossas próprias construções acerca desse conhecimento em reconstrução.

Então, a escolarização deve propiciar uma experiência política inserida na multiplicidade de ideias e nos contraditórios, sem os quais construímos apenas estereótipos humanos. Essas considerações, entre outras já mencionadas ao longo do texto, fundamentam nosso olhar multifocal acerca do objeto alvo deste estudo.

Retornando ao ensino ministrado nos colégios militares, verificamos que esse ensino está normatizado na LDB (1996), assim como, nos PCN do Ensino Fundamental e Médio (1998, 2000) e nas novas demandas do ENEM que retratam um ensino de cunho interdisciplinar, multicultural, contextualizado, permeado pela

complexidade de inúmeras variantes intervenientes nos processos de ensino e de aprendizagem. As políticas públicas denominadas afirmativas influenciam também esse percurso, visto que o ENEM é resultante desse prisma, acrescido de outros elementos.

Nesse sentido, o ensino dos colégios militares é subordinado ao Ministério da Educação (MEC), como também a leis específicas do Exército Brasileiro. Sob essa ótica, a língua inglesa é uma ferramenta de apoderamento desse saber globalizado, uma vez que permite, por meio da linguagem, a construção de um olhar multifocal, plural, valorizando todas as culturas e promovendo o diálogo, a construção do consenso na sala de aula, evitando, assim, a homogeneização de valores impostos pela globalização e os radicalismos, fanatismos que podem levar à intolerância.

Há professores que já trabalham à luz da complexidade, interligando o senso comum, a dimensão prática e outras variantes possíveis com diversificados saberes científicos das várias áreas de conhecimento. Tal abordagem interdisciplinar tem sido desenvolvida por meio de projetos temáticos, entre outras atividades já mencionadas, na sala de língua inglesa.

Portanto, a interdisciplinaridade e o multiculturalismo, como categorias da contemporaneidade estão sendo implementadas no CMF, uma vez que o sistema passa por uma reconstrução curricular, oportunidade histórica de transformação do próprio ensino do Exército Brasileiro.

Abordamos, no tópico seguinte, a práxis do professor de língua inglesa no CMF.

6.5 A práxis do professor de língua inglesa no Colégio Militar de Fortaleza

“[...] Ensinar a condição humana é ensinar a diversidade cultural” (MORIN, 2005, p.47).

Abordamos a práxis dos professores de inglês, no CMF, por meio de suas falas transcritas e analisadas, entre outros aspectos registrados, durante a observação participante realizada nesse *lócus* da pesquisa.

Entendemos cultura como uma estrutura de significados socialmente e historicamente construídos. Dessa forma, compreendemos ser imprescindível o alargamento dos significados dos enunciados no discurso humano.

Nesse sentido, as crenças e concepções sobre o objeto alvo do estudo são reveladas pelas falas transcritas e as ações docentes são também desveladas, por meio da observação participante em sala de aula e reveladas por meio das construções e análises realizadas pelo pesquisador neste estudo.

A equipe docente que integra a Seção de LEM, no que diz respeito à língua inglesa, é composta por aproximadamente 15 professores licenciados em Letras – Habilitação em Português e Inglês e suas Literaturas. Além disso, são todos efetivos, e em relação à formação acadêmica, 2 têm Mestrado na área de Linguística e 1 na área de Educação, outro docente tem Doutorado na área de Linguística.

A maioria já estudou no exterior, em países de colonização inglesa, o que possibilita inferir que esses docentes já experimentaram outras vivências culturais, trazendo em seus *backgrounds* outras formas de pensar e existir nessa aldeia global.

Sob esse prisma, a ação didática do professor de inglês deve estar fundamentada em suas concepções de linguagem e língua, assim como na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem desse idioma. Por isso, o porquê de ensinar essa língua-alvo, aos alunos do ensino médio deve, de uma determinada maneira, balizar a ação docente.

Segundo Almeida Filho (1999, p. 12), “[...] os professores de línguas precisam explicar porque ensinam línguas, como ensinam e porque seus alunos aprendem como aprendem”.

Por conseguinte, a prática não está dissociada da teoria, apesar de alguns professores ainda ansiarem por receitas metodológicas. Mas isso é ainda resquício da abordagem tradicional que nos inculcou certos dogmas. Por exemplo: há necessidade de se ter certo e errado, da culpa do aluno em não apreender o que foi ensinado, da autoridade absoluta do professor em sala, entre outras “verdades”.

Além disso, nós, professores, ainda temos pouco poder de decisão sobre a escolha dos conteúdos, bem como sobre a opção de nossa metodologia de trabalho na escola. Para inovar é necessário, às vezes, transgredir as regras; segundo Morin (2008, p. 113), “é evidente que, para fazer funcionar o sistema que oprime, é preciso trapaceá-lo”. Nesse sentido, o sistema hegemônico em que ainda predomina apenas a cultura da razão não respeita a diversidade humana e suas manifestações culturais; por conseguinte, constitui esse próprio sistema que deve ser superado.

Contudo, somente com posicionamentos de vanguarda, imbuídos de uma teoria crítica que analisa o contexto em sua complexidade e totalidade de variantes, é que nos é possível visualizar caminhos diferentes, percorridos já pela ciência da pós-modernidade.

Ainda segundo Morin (2008, p. 115), essa resistência contra a razão lógica do pensamento é essencial à humanidade, porque a tecnologização:

[...] nos leva ao isolamento, ao conceito de técnica apenas, separando e distinguindo o que devemos tentar pensar conjuntamente. Em outras palavras, a resistência à tecnologização da epistemologia é problema não só especulativo, mas também vital para a humanidade.

Diante do exposto, a tecnologização, o uso exacerbado do olhar técnico apenas nos mecaniza, nos torna robôs, escravos das tecnologias, de máquinas que não nos permitem inovar, porque, muitas vezes, tudo já está pronto, acabado.

Nessa perspectiva, a complexidade é a incompletude do ser humano, já que somos seres diversos, múltiplos, inacabados e, ao mesmo tempo, físicos, biológicos, culturais, sócio-históricos, ideológicos, econômicos, espirituais, entre tantos outros elementos que nos compõem. Por esse motivo, a complexidade encontra-se na articulação e no entrelaçamento desses componentes no currículo escolar e na *práxis* docente.

Nesse prisma, a prática não deve se dissociar da teoria, uma vez que o professor não ensina o inglês sem nenhum aporte teórico. Reconhecer os vários aspectos que influenciam a prática do professor de língua inglesa constitui um desafio, pois a compreensão de que a ação docente prescinde de conhecimentos teóricos e práticos, simultaneamente, é muitas vezes ignorada pelos docentes.

A teoria é imprescindível à prática, uma não é eficaz sem a presença da outra. É o que Ellis (1997, p. 14) denomina “teoria-na-ação”, ou seja, um conhecimento inerente à prática, utilizado eficazmente.

Para Stern (*apud* MELO, 2001, p. 27-30), uma boa teoria consiste em alguns critérios:

[...] na utilidade e na aplicabilidade, onde a teoria deve auxiliar no processo de tomada de decisão, na sala de aula; na profundidade, onde a teoria não deve ser superficial, ficando tão somente nas aparências; na coerência e consistência, ou seja, em uma sequência lógica, um modelo a seguir.

Não há que se falar em teoria sem mencionar a ação que consiste em sua própria impulsão de existir. Na tomada de decisões, na resolução de problemas é que o referencial teórico se faz presente.

Segundo Prabhu (1990), a melhor teoria não existe, em virtude da subjetividade do contexto e da dificuldade de julgar o que é melhor, como algo quantificável. O autor afirma que avaliar de modo qualitativo é um processo de longo prazo. Dessa forma, a ingênua busca da melhor teoria, ou de receitas, ou ainda de fórmulas de maneiras de agir, não deve existir, pois o professor precisa nortear sua ação por meio de uma herança teórica e crítica, fundamentada em conhecimentos práticos e teóricos que são construídos ao longo de sua carreira acadêmica e profissional.

É o que Bourdieu (1996, p. 18) denomina *habitus* que constitui o *background* do sujeito, construído ao longo de sua caminhada profissional impregnada e inserida em um contexto sócio-histórico, cultural, simbólico, político, econômico. Isso implica um “capital” que todos nós tecemos ao longo de nossas vidas. Portanto, o “*habitus* traduz um conjunto unívoco de escolha de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Todavia, alguns professores veem-se como práticos, não como teóricos. A causa disso está na formação deficiente, que não os capacita para aproveitar as contribuições que a teoria pode trazer, efetivamente, para sua prática.

Nós podemos optar por seguir alguns atalhos, mas devemos saber o porquê de tal tomada de decisão. Tal empreitada deverá se guiar a partir de uma reflexão crítica e reflexiva, em que a decisão docente será por opção e não por falta de alternativas, visto que a tradição e a cultura nos impõem, muitas vezes, certos mitos, uma vez que pertencemos a um contexto cultural e sócio-histórico que nos constrói, mas podemos mudar o que nos aflige, desmistificando certos fetiches nessa transição de milênio.

Nessa linha de pensamento, somente através da autorreflexão, o professor poderá reconstruir sua prática pedagógica, pois o ser humano não tem atitudes neutras, não é imparcial, ele possui princípios construídos durante sua formação e também outros que são resultados de sua experiência de vida.

Então, a prática do professor de língua inglesa, no CMF, vem sendo reconstruída, por meio dos seus princípios, dos seus valores, das suas ideologias, das suas experiências de vida, de sua ética profissional. Contudo, o professor necessita também de outros conhecimentos teóricos sobre os processos de ensino e de

aprendizagem dessa língua-alvo, adicionados ao *habitus* que o professor desenvolve ao longo de sua carreira profissional.

A Seção de LEM do CMF muito tem contribuído para essa transformação didática no currículo escolar, uma vez que foi designada para conduzir o processo geral de reforma do currículo de LEM, no SCMB, mas, por questões hierárquicas e outros fatores intervenientes, tal condução não se concretizou.

A seguir, abordamos a categoria da interdisciplinaridade, ou seja, as concepções dos professores entrevistados acerca desse elemento no currículo.

6.5.1 Sobre a categoria da interdisciplinaridade

Conversamos com os participantes da pesquisa acerca das seguintes indagações:

- (1) Qual é o seu conceito sobre interdisciplinaridade?
- (2) No ensino médio, você considera ser importante esta prática docente?
Por quê?
- (3) Sua formação foi interdisciplinar? Você se sente seguro para atuar dessa maneira em sala de aula? Justifique.
- (4) Você pode identificar iniciativas e práticas de inter/transdisciplinaridade no currículo do ensino médio, no CMF? Quais?
- (5) Na era digital, é possível fazer uso da interdisciplinaridade, na sala de aula, ou isso é apenas modismo? Justifique sua resposta.

Segue a fala do professor S1 participante da pesquisa, revelando o que pensa sobre as indagações acima acerca da interdisciplinaridade:

S1: “Ela está relacionada a todas as outras disciplinas; aquilo que você trabalha em sala de aula, envolvendo todas as disciplinas. No meu caso, eu não trabalho somente a estrutura da língua, mas toda uma gama ideológica, cultural e histórica que esse idioma traz consigo, além do que, trabalho o elemento emocional com o meu aluno, sua autoestima, por exemplo, por meio do respeito e do meu vínculo com ele, além de atividades sugeridas, através de projetos temáticos em sala de aula”;

Essa fala revela uma concepção contemporânea da aquisição da linguagem, uma vez que enfatiza a maneira pela qual o docente atua com seus alunos, ou seja, não apenas trabalha a estrutura morfosintática da língua-alvo, mas também outros

elementos que fazem parte desse processo. E ainda acrescenta o aspecto emocional que circunda o indivíduo nos seus processos de aprendizagem, bem como sua autoestima. O aluno não consegue aprender nenhuma área do conhecimento se não estiver bem consigo mesmo.

Com relação à interdisciplinaridade, o docente mencionou uma interação entre as disciplinas, o que ele pensa ser essa categoria. No entanto, quando fala do aspecto emocional do indivíduo, dá o tom de possibilitar o conhecimento do método da psicologia (da escuta), ou seja, desvela a preocupação com o desenvolvimento da intersubjetividade humana e tal procedimento está no campo da psicologia. Assim, realiza, em sala de aula, por meio de atividades propostas, a promoção da autoestima e da formação integral do aprendiz.

Seguem outras falas dos participantes da pesquisa:

S2: “A prática interdisciplinar é uma prática difícil de acontecer. É cercada de dificuldades. Eu sou bom em história, em física, mas se eu sair da minha área, eu me sinto inseguro. A gente ficou preso à fragmentação do conhecimento. As verdades passam a ser a “verdade” exclusiva e excludente. Nessa era digital de tanta complexidade, de tantas conexões, a minha área de conhecimento é minha, mas é difícil no nosso sistema compartilhar. Temos muitas reuniões, muita burocracia. O currículo é pesado, uma carga horária pesada com atividades classe e extraclasse, artísticas, desportivas e culturais. Aos professores falta tempo para sentar juntos e planejar essa nova prática, já que agora temos coordenações de séries. Nós vamos ter que enfrentar isso porque a interdisciplinaridade, a contextualização são temas desse processo de reconstrução curricular”.

S3: “as aulas interdisciplinares têm sido feitas de forma gradativa, mas estão sendo construídas aos poucos [...]”.

S4: “trazemos uma situação-problema do cotidiano fazendo relações das diferentes áreas do conhecimento”.

S5: “a interdisciplinaridade aqui no CMF é feita por meio da Feira de Ciências, na sala de aula ainda está em construção [...]”.

S2 revela que apesar dessa categoria promover a religação dos saberes, é ainda algo difícil de acontecer no SCMB. Isso porque há muitas reuniões administrativas, muita burocracia e não há tempo para se “sentar junto”. Ou seja, para que haja a interdisciplinaridade deve haver planejamento em conjunto com professores das diversas áreas do conhecimento, e isso não tem ocorrido, apesar de a reforma

curricular pressupor tal procedimento e os professores das mesmas séries do ensino médio já estarem juntos no mesmo lócus de trabalho.

Essas falas desvelam ainda que, apesar do resquício da abordagem tradicional do ensino, caracterizado pela fragmentação das diferentes áreas do saber, entre outros aspectos, é inevitável a transformação didática, uma vez que a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos já fazem parte da agenda da reforma curricular, visando ao currículo integrado.

Outros docentes mencionaram o ENEM como um fator de estímulo às transformações didáticas, isso porque esse exame exige a interação das áreas do conhecimento. Seguem suas falas transcritas:

S6: “O ENEM exige interdisciplinaridade, exige muito do aluno, mas o 3º ano é uma revisão e o aluno chega sem base, sem conteúdos, então se para fazer a interdisciplinaridade é necessário trabalhar primeiramente os conteúdos específicos, da área específica, para depois o aluno ter condições de pensar interdisciplinarmente”.

S7: “No ensino médio já se tem aulas mais elaboradas devido ao ENEM e os professores estão começando a planejar juntos também, o que é difícil fazer aqui no CMF”.

Na fala do participante S7 também encontramos o planejamento coletivo, condição essencial para que a interdisciplinaridade ocorra. Sem esse elemento, caímos no ato de planejar individualmente, o que não é condizente à abordagem do ensino por competências adotada pela escola.

Todavia, um dos participantes ressaltou algo interessante sobre essa categoria, afirmando que a interdisciplinaridade não subestima os conteúdos específicos das disciplinas, pois vai além, já que pressupõe os conhecimentos desses campos específicos para poder dialogar com outros campos. Isso implica em dominar o conteúdo específico, por exemplo, de biologia, para depois fazer conexões com outras áreas, tais como: química, física, geografia, história, entre outras. Isso é revelado em sua fala:

S8: “Creio que para ser interdisciplinar é preciso ser disciplinar, ou seja, não podemos subestimar ou menosprezar os conteúdos específicos das disciplinas para ir, além disso, com nossos alunos”.

Outro participante revelou:

S9: “Trabalhamos a interdisciplinaridade por meio de projetos como o do trânsito e do TI (trabalho interdisciplinar). Em sala há muitos conteúdos específicos a serem trabalhados [...]”.

Essa fala retrata que a interdisciplinaridade só é possível por meio de projetos temáticos que tenham o mesmo tema gerador. Concordamos com esse docente, pois sem eixos temáticos definidos previamente pelas diferentes áreas do conhecimento só é possível algumas aproximações interdisciplinares.

Para que haja a interdisciplinaridade, os docentes têm de sair da sua zona de conforto para adentrar em outros campos desconhecidos. Por isso, há resistência, mas isso faz parte do processo de transformação didática.

Um exemplo disso: um tema gerador como o lixo foi reconstruído por todos os docentes com seus alunos, por meio de atividades que fizeram intersecções com outras áreas. Isso significa que esse tema pode ser abordado pelo método histórico, na aula de história, pelo método da geografia, pela metodologia de línguas estrangeiras, pela abordagem das ciências humanas, entre outras.

Esse exemplo é denominado projeto temático porque une um mesmo tema às diversas áreas do conhecimento. Contudo, isso pode e deve ser feito não tão somente nos “Projetos Interdisciplinares”, mas em sala de aula, uma vez que há no planejamento anual das diversas áreas do conhecimento temas que coincidem, que se aproximam, que têm afinidades entre si, bastando apenas planejar dessa forma, ou seja, em conjunto.

Outro participante revelou sua preocupação acerca da avaliação escolar. Para esse participante, os exames escolares precisam se adequar ao padrão interdisciplinar, pois a forma que se ensina em sala tem de ser a mesma nas avaliações. Segue a seguir, sua fala transcrita:

S10: “Para que possamos trabalhar interdisciplinarmente temos que também saber avaliar assim. De nada adianta trabalhar de um jeito em sala e depois ter que avaliar de outro nas provas, e isso não é simples [...]”.

Finalizando essa etapa, acerca dessa categoria elencada, outros participantes revelaram:

S11: “Não estamos acostumados a fazer a interdisciplinaridade, mas estamos num caminho sem volta, isso é o futuro e não voltamos mais”.

S12: “A contextualização dos conteúdos é fruto da interdisciplinaridade, por isso avançamos e estamos melhorando a qualidade do nosso ensino cada vez mais”.

Isso significa que há um entendimento de que a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes estão imbricadas, pois possibilitam pensar de forma relacional, promovendo inúmeras soluções aos problemas complexos do cotidiano. Portanto, a religação dos saberes tem sido o “calcanhar de Aquiles”, como um participante da pesquisa mencionou, uma vez que ainda estamos em reforma de pensamento e por isso as práticas docentes ainda refletem tal transição.

No entanto, sobre essa categoria, notamos uma progressiva transformação didática, visto que há muitos elementos intervenientes nesse conceito em construção, mas que já se fazem presentes nas crenças, nas representações sociais, nas ações e na *práxis* dos professores do CMF.

Portanto, no que diz respeito à ação didática do professor de língua inglesa, a interdisciplinaridade tem sido uma característica recorrente. Isso porque os professores têm, ao longo de suas aulas, promovido a interação das diversas áreas do conhecimento por meio de projetos temáticos, entre outras atividades.

Os livros paradidáticos são escolhidos com base em temas geradores que se relacionam com outras disciplinas do currículo escolar. A escolha de *Dom Quixote*, de Miguel Cervantes, por exemplo, está relacionada com as novelas de cavalaria que a literatura aborda no Ensino Médio.

Temas transversais, como a ética, a política, entre outros, são abordados em sala de aula, motivando discussões acerca desses assuntos na língua-alvo. Assim, a interdisciplinaridade no currículo escolar pode colaborar para a formação do cidadão crítico.

Segundo Araujo (2012, p.22) a contextualização e a interdisciplinaridade são pressupostos para um ensino focado no desenvolvimento de competências como esclarece:

[...] **Contextualização** deve ser entendida como um modo de se realocar o texto/o conhecimento ao seu ponto de origem ou a outro contexto que lhe dê significado e construa sentido. Assim compreendida é que a Educação por Competências evoca o conceito de contextualização como um de seus pressupostos fundamentais. A ideia de construir uma aprendizagem significativa parte da consideração de se relacionar diversos contextos aos **objetos de conhecimento**. Uma vez que as ações visam à resolução de situações-problema, é imprescindível que o conteúdo mediado seja posto dentro de um contexto conhecido ou articulado. A educação monodisciplinar não proporcionava ao educando uma aprendizagem integrada, inter-relacionada e dinâmica, mas fragmentada e estática. A **interdisciplinaridade**

é uma estratégia que visa a uma comunicação efetiva entre as disciplinas/objetos de saber, que possibilita a construção do saber pelo educando de modo integrado. Logo, constitui-se num pressuposto fundamental para que o ensino por competências ocorra de forma plena [...].

Tais considerações nos fazem refletir sobre a importância de diversificadas formas de ensinar e aprender, para que temas interligados e não mais fragmentados das diversas áreas do conhecimento possam fazer sentido ao discente, tornando a aprendizagem significativa. Isso implica em outro sistema de ensino que permite uma nova didática em sala de aula.

Nessa linha de raciocínio, na sala de aula de língua inglesa, já que os docentes podem abordar qualquer área de conhecimento, uma vez que se utilizam da ferramenta do inglês que constitui a língua franca entre os povos, tratando das diferentes culturas e subculturas existentes no mundo globalizado, surgiu o multiculturalismo.

Essa categoria não apareceu nas observações participantes em salas de aulas, assim como, na transcrição de entrevistas e bate papos informais com os sujeitos participantes deste estudo das outras disciplinas e por esse motivo ressaltamos sua presença na sala de LEM do CMF.

6.5.2 Sobre a categoria do multiculturalismo

Foi realizado um bate papo informal acerca do significado dessa categoria na sala de aula de Língua Estrangeira Moderna (LEM), e os professores revelaram o que se segue:

S12: “O multiculturalismo tem uma perspectiva intercultural porque valoriza as diferentes culturas e subculturas na sala de aula”.

S13: “Ao fazer as apresentações orais, individuais, em inglês há a escuta de todos os diferentes jeitos e modos de falar. Esses sotaques e modos diferentes de se expressar e de se comunicar dos alunos são respeitados”.

S14: “O multiculturalismo enfatiza as diferenças culturais e ao possibilitar que os alunos falem sobre seus costumes, suas tradições, suas origens, nós valorizamos esse conhecimento, a diversidade”.

S15: “Fazemos a contextualização das falas dos alunos com os dias atuais e problemas do cotidiano e isso contribui com o entendimento da história das minorias étnicas. Questões de ética, de valores ligados à exploração de grupos da sociedade são discutidos na sala de aula”.

Essas falas revelam que o multiculturalismo consiste na escuta das diversas linguagens e culturas em sala de aula. Os professores afirmam que respeitam as diferenças de seus alunos, promovendo a diversidade cultural. Todavia, essa categoria vai, além disso, porque pressupõe entendimentos dos processos que fizeram a história de seus descendentes.

Isso significa discutir os porquês da concentração de renda e de sua má distribuição, da reprodução das classes trabalhadoras, ora minorias étnicas raciais, da discriminação racial num país construído por diferentes etnias, da homofobia, da xenofobia, entre outros fatores existentes na contemporaneidade.

A intolerância, a incompreensão relacionada com aspectos religiosos, econômicos, políticos, étnicos, entre outros, geram guerras, conflitos entre os povos. Segundo Adorno (2006, p.1-9):

[...] É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. A diferença cultural ainda persistente entre a cidade e o campo constitui uma das condições do horror, embora certamente não seja nem a única nem a mais importante. Repudio qualquer sentimento de superioridade em relação à população rural. A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista. Não foi por acaso que os nazistas enalteciam e cultivavam tais barbaridades com o nome de "costumes". Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Finalmente, o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita.

Nesse sentido, tais recomendações ensejam o entendimento da história dos povos, das minorias étnicas, dos costumes e tradições oficiais em detrimento das subculturas, ou seja, do domínio e colonização ocidental que tanto escravizou povos, como os negros, por exemplo. Isso pressupõe o multiculturalismo em sala de aula. Para uma cultura de paz é necessário desconstruir certas crenças e “jeitos” de falar, que exemplificam e instigam preconceitos, discriminações de raça, sexo, religião, culminando em conflitos armados.

O multiculturalismo permite conhecer como se constituiu o imperialismo econômico e cultural de alguns povos em detrimento de outros, por exemplo. Essa compreensão colabora com entendimentos de aceitação mútuos. Isso não significa achar “culpados”, mas pode contribuir para o exercício da alteridade na sala de aula.

Portanto, o multiculturalismo contribui para uma educação que valoriza a diversidade cultural, questionando as diferenças e superando posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior delas mesmas. Nesse sentido, a postura multicultural reitera a importância de uma visão fundamentada na equidade, ao invés da homogeneidade na sala de aula.

A equidade é um princípio que advém do Direito que significa o uso da imparcialidade para reconhecer o direito de cada um, usando a equivalência para se tornarem iguais, e vem do latim *equitas*. A equidade adapta a regra para um determinado caso específico, levando em conta o contexto, a fim de deixá-la mais justa.

A homogeneidade, ao contrário, possui um sentido de igualdade linear, ou seja, somos todos iguais. Isso traz consequências à Educação, porque somos iguais, na medida em que somos diferentes, ou seja, a diversidade, a pluralidade de ideias e opiniões estão sempre presentes na sociedade democrática.

Dessa forma, o multiculturalismo traz em seu ideário princípios e valores que compreendem o ser humano em sua heterogeneidade, em sua totalidade. Na sala de aula, tal entendimento é condição vital para o respeito às diferenças e às opções de cada um.

Na sala de inglês, a abordagem multicultural é privilegiada porque podemos abordar inúmeros assuntos de diferentes áreas do conhecimento na língua alvo, temas atuais, inclusive, contextualizando o passado com o presente, o presente com o passado, assim como, fazendo também inferências sobre o futuro.

Além do que, a construção do pensamento crítico só é possível com o diálogo e com o contraditório. Portanto, a perspectiva multicultural permite adentrar nesse diálogo de compreensão entre os povos, contribuindo para a diversidade e o respeito à dignidade humana.

Segundo MORIN (2005, p.100): “A compreensão não desculpa nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória [...] Se soubermos compreender antes de

condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas”. Para tal desafio, a educação multicultural se faz necessária na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, um dos principais objetivos do Ensino Médio consiste na emancipação dos alunos diante de desafios do cotidiano. Desmistificar mitos e fetiches que estiveram sempre presentes na história oficial subestimando outras culturas, que no caso brasileiro, podemos exemplificar, as culturas indígenas e africanas, é condição essencial para o desenvolvimento da criticidade nos alunos, possibilitando a autonomia.

Isso posto, o multiculturalismo crítico consiste numa exigência da contemporaneidade, mas que é pouco compreendido e difundido nos bancos escolares. Essa categoria exige entendimentos diversos da sociedade brasileira inserida num contexto globalizado, bem como compreensões de diversas áreas do conhecimento sobre inúmeras culturas e subculturas. Para essa postura multicultural crítica é necessário fazer pontes de entendimentos, articulações que se esbarram na inter/transdisciplinaridade.

Diante disso, a interdisciplinaridade e o multiculturalismo na sala de aula de LEM estão imbricadas, pois relacionam-se, articulam-se nos processos de ensino e de aprendizagem na abordagem do ensino por competências que a escola, locus desta pesquisa adota visando à religação dos saberes e ao currículo integrado.

Por isso, elas constituem desafios nesse processo de transformação curricular no CMF. Além do que, já vislumbramos mudanças didáticas, porque o pensamento docente já não é o mesmo, ou seja, avançamos em nossas práticas em sala de aula, conforme este estudo nos revela.

Abordamos, a seguir, as conclusões provisórias acerca do objeto alvo desta pesquisa, retomando a partida, no intuito de revelar um currículo oriundo da religação e da integração de conhecimentos e saberes, transformado pela abordagem do Ensino por Competências, modelo pedagógico adotado no CMF.

7 CONCLUSÕES PROVISÓRIAS: RETOMANDO A PARTIDA NA TENTATIVA DE ANCORADOUROS

O objetivo geral deste estudo consistiu em acompanhar, registrar e analisar o processo de reforma curricular do Ensino Médio no CMF, no período de 2010 a 2014, dentro da reforma maior que atinge todas as unidades do SCMB, à luz das seguintes categorias: Currículo, Interdisciplinaridade e Ensino por Competências. Ressaltamos que essa reforma curricular ainda está em andamento. Por isso, apresentamos algumas conclusões provisórias acerca do objeto alvo dessa investigação.

Para esse empreendimento elencamos os seguintes objetivos específicos, como já explicitados anteriormente:

- Descrever o processo de mobilização do CMF para reformar seu currículo e o que o motivou para tal empreitada;
- Contextualizar a reforma curricular do CMF nos documentos curriculares oficiais, nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na matriz do ENEM, assim como nos documentos oficiais do SCMB sobre as categorias Currículo, Interdisciplinaridade e Ensino por Competências;
- Analisar os significados dados às categorias elencadas pelos sujeitos participantes dessa pesquisa;
- Caracterizar a trajetória de docentes no processo de implementação curricular, com base no exemplo do ensino de inglês, língua estrangeira moderna (LEM).

Estamos em pleno processo de reforma curricular e isso implica em transformações desde o modo de pensar e de agir na sala de aula. Por isso, há entraves, resistências, lutas de interesses e relações de poder que permeiam esse percurso. Em virtude disso, a reforma curricular é um desafio que delinea outro retrato do CMF, lócus desta pesquisa.

Nossa tese consiste em desvelar esse novo currículo integrado que já se encontra nos documentos oficiais, bem como em práticas inovadoras docentes no currículo em ação, no cotidiano escolar.

Acompanhamos, registramos e analisamos como a reconstrução desse novo currículo escolar tem sido realizada, já que isso não constitui simplesmente mudar a disposição das cadeiras ou listar outros conteúdos, ou ainda fazer diversificados Planos de Sequências Didáticas (PSD), mas envolve a compreensão de outro modelo pedagógico que fundamenta os processos de ensino e de aprendizagem neste milênio.

Portanto, isso implica também em mudança de mentalidade, de transformação de paradigmas que norteiam nossas ações, atitudes, formas de compreender o nosso entorno, nossa realidade.

Nesse sentido, os participantes da pesquisa sentem-se coautores desse processo, pois estão participando de reuniões situacionais, isto é, encontros que ocorrem na escola e reuniões intituladas presenciais que consistem em eventos fixados pela DEPA, que ocorrem com representantes de todos os colégios militares, a fim de se fazer acordos acerca das modificações curriculares.

O ano letivo de 2013 foi decisivo para que pudéssemos “fotografar” esse processo, visto que os Planos de Sequência Didáticas, construídos pelos professores coordenadores das diversas áreas do conhecimento em conjunto com os demais professores e profissionais da educação estão sendo vivenciados em sala de aula.

Nesse contexto, podemos experienciar um período de transição do pensamento pedagógico, isso porque saímos de um currículo centrado em objetivos para um currículo focado em competências, ancorado em outro modelo de ensino e de aprendizagem. Essa transformação didática é histórica, uma vez que o currículo tradicional, fragmentado por disciplinas isoladas, sempre foi adotado pelo SCMB e pelo CMF.

Todavia, diante das múltiplas demandas da contemporaneidade, esse currículo caracterizado por objetivos, inchado por conteúdos variados e sem articulações com as diversas áreas do conhecimento não se sustentou mais. Por isso, houve a necessidade da religação dos saberes.

Dessa forma, podemos vislumbrar a interação e a integração das disciplinas por áreas de conhecimentos, devido às negociações e consensos construídos entre os docentes, autoridades e demais profissionais da educação no CMF.

As oficinas didáticas institucionalizadas pela DEPA, que se iniciaram em março de 2013, no estágio de formação continuada na escola, estenderam-se ao longo do segundo semestre de 2013, contribuindo para a promoção de intercâmbios entre os

docentes e outros profissionais da educação acerca das práticas docentes diversificadas que esse currículo focado na abordagem de competências pressupõe.

Essa formação continuada tem promovido reflexões, críticas e avanços no que diz respeito à ação docente e demais atitudes que também influenciam os processos de ensino e de aprendizagem na escola, à luz do Ensino por Competências, ora adotado pelo SCMB.

Os professores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática estiveram reunidos em Porto Alegre, no intuito de formalizar a interação e a integração dessas áreas afins. Eles também analisaram os planos anuais das séries, denominados Planos de Sequência Didática (PSD) do CMF, entre outros, objetivando reajustes no currículo, visando às práticas inter/transdisciplinares e contextualizadas na sala de aula.

Esse percurso foi interessante e acreditamos que o currículo integrado já é real, pois práticas diversificadas e inovadoras na sala de aula do Ensino Médio já coexistem, trazendo à tona categorias como: a interdisciplinaridade, a contextualização dos conhecimentos e saberes e o multiculturalismo.

Essa pesquisa nos possibilitou a refletir sobre os objetivos do Ensino Médio, ou seja, da Educação Básica. Isso parece óbvio, porém, tínhamos ainda resquícios da abordagem tecnicista da década de 70 que privilegiava conhecimentos específicos e técnicos, em detrimentos das diversas áreas.

Além disso, os saberes não eram nem sequer relevantes para os processos de ensino e de aprendizagem. Havia os pré-requisitos e o aluno que não os tinha era considerado aluno com dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, podemos refletir sobre o que fazemos, como fazemos e porque tomamos determinadas atitudes fundamentadas em teorias pedagógicas que nos levam às ações didáticas diferenciadas, na medida das dificuldades e dos ritmos dos sujeitos das aprendizagens.

Os resultados de nossa pesquisa nos demonstraram outras possibilidades, visto que as teorias e os modos de analisar e perceber a realidade estão imbricados com o contexto sociopolítico, econômico, histórico e cultural que nos rodeia.

Diante disso, pudemos perceber como avançamos em nossas práticas desde 1995, quando adentramos no SCMB. E como a individualidade é fruto da evolução da coletividade, o CMF inserido no SCMB também evoluiu. Isso porque o homem se

transformou diante das múltiplas demandas e exigências da contemporaneidade e o século XXI nos exigiu essa metamorfose.

Acompanhar, registrar e analisar o processo de implementação e integração curricular do Ensino Médio na escola que trabalhamos não foi tarefa simples. Isso porque pressupõe conhecer o entorno em suas peculiaridades e esse entendimento pode ser perigoso, se o pesquisador não conseguir ter uma postura de “estranhamento”, isto é, tentar se manter longe do objeto alvo do estudo, mas perto, simultaneamente. Isso parece ser um paradoxo, porém, foi condição essencial para que conseguíssemos desenvolver esse trabalho.

Entendemos que a imparcialidade não existe, todavia, para assegurar a integridade e o anonimato dos sujeitos participantes desse estudo, fizemos o possível para cumprir essa tarefa.

Poderíamos ter escolhido qualquer outro *locus* para a realização dessa pesquisa, mas no intuito de contribuir com algo mais na instituição em que trabalhamos, compomos essa pesquisa, enfrentando esse desafio.

Nessa perspectiva, o ensino da língua inglesa surgiu a fim de exemplificar como estávamos também inseridos no processo de reforma curricular e como nos transformamos, isto é, como aconteceu uma “reforma íntima” conosco também, ao longo desse percurso.

Dessa forma, pesquisar esse objeto alvo, significou ir além da coleta e da análise dos dados, pois nos possibilitou a descoberta de nós mesmos no contexto de reforma do CMF. Além do que, estávamos desmotivados ao trabalho docente e esse estudo nos cativou, novamente, para a nobreza de ensinar.

Nessa transição, avançamos em nossas práticas de sala de aula, pois os dados coletados e as concepções dos sujeitos participantes nos desvelam tais conquistas.

No entanto, há muito por fazer ainda. Por isso, fazemos algumas inferências acerca das possibilidades e diferentes “olhares” que esse estudo nos possibilitou.

É necessário investir na formação contínua e continuada docente, possibilitando outras reflexões acerca do processo de reforma curricular que ainda continua.

Nesse caminhar, torna-se essencial o aprofundamento do aporte teórico que fundamenta a transformação didática. Esse procedimento deve ser revisitado à luz das teorias da educação, no contexto em que foram concebidas. Isso implica em revisitá-las de maneira diacrônica, por exemplo. Não é simplesmente descolá-las da realidade, mas compreende-las inseridas em uma totalidade, em uma sequência de eventos, de acontecimentos históricos.

É imprescindível que façamos intercâmbios com outras instituições de ensino; a Revista *Educare* tem favorecido esse diálogo acadêmico, no entanto, ainda estamos muito tímidos. A realização de fóruns, de mesas redondas, de diálogos é vital nesse contexto de reforma do pensamento, de continuidades e descontinuidades com o paradigma dominante, para que possamos transformar a didática na sala de aula. Portanto, é essencial cultivarmos a humildade, a fim de “escutar” outras vozes nesse percurso.

É importante também realizar encontros com os pais para que saibam as transformações pelos quais estamos passando, para que possam também compreender o modelo pedagógico que o CMF adotou no cotidiano, no intuito de transformar a cultura escolar.

A valorização do professor pesquisador deve ser incentivada pela instituição. Mas, como fazer isso? Talvez remanejando os profissionais que tem qualificação na área, ao invés de prestigiar cargos de confiança. Será que um dermatologista poderia fazer uma cirurgia de coração? Nesse sentido, é importante rever os conceitos de notório saber, entre outros, que estão em nosso ideário pedagógico.

Os dados analisados nos possibilitaram inferir que durante as aulas observadas no Ensino Médio, os docentes já perfazem outro caminhar, um novo retrato se instaura, à medida que a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e o multiculturalismo já marcam presença no currículo em ação, na sala de língua inglesa e nas demais disciplinas e áreas do conhecimento.

Todavia, com relação à religação dos saberes, a interação e a integração das áreas do conhecimento, estamos no rumo certo, mas ainda há muito por fazer. Por isso, é necessário que haja incentivos à pesquisa docente acerca do Ensino por Competências, modelo pedagógico que o CMF, inserido no SCMB adotou nesse percurso.

Finalizando, esse estudo nos possibilitou vislumbrar diversas possibilidades de pesquisa, a fim de continuar esse processo que não é linear, mas dialético, dinâmico e complexo. Então, convidamos outras vozes, diversos pesquisadores para que possam preencher as lacunas que ficaram nessa investigação, trazendo também múltiplas contribuições com seus ecos e outros estudos vindouros nessa perspectiva.

Segue o poema de João Cabral de Melo Neto (1999), para que nos inspire e nos fortaleça nessa jornada de reforma curricular, porque precisamos de uns aos outros, de união, para que possamos “tecer uma manhã”, construindo uma nova história no Colégio Militar de Fortaleza.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(Tecendo a Manhã, João Cabral de Melo Neto, 1999, apud SECCHIN, 2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 4ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1999.

ARAÚJO, N. **A educação a distância na revisão curricular de inglês do Colégio Militar de Fortaleza**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Aperfeiçoamento Militar) – Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, Rio de Janeiro, 2012.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira: alguns desencontros. **Revista Educare**, v. 1, p. 77-83, 2009.

AUSUBEL, D. **Theory and problems of child development**. New York, USA: Grune & Stratton, Inc., 1970.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é e como se faz**. Loyola: São Paulo, 2002.

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

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. **O poder simbólico**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. Exército Brasileiro. Decreto nº 7.831, de 2 de outubro de 1989. Cria o Quadro Complementar de Oficiais do Exército.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica\Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes de Currículos e Educação Integral**. Brasília, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério do Exército. Departamento de Ensino e Pesquisa. Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino. **Fundamentos para a modernização do ensino**. 1995.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Exército Brasileiro. Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999a. Regulamenta a Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no

Exército Brasileiro e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 set. 1999, Seção 1, p. 3.

BRASIL. Exército Brasileiro. Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999b.

BRASIL. Exército Brasileiro. Regulamento dos Colégios Militares (R-69).

BRASIL. Exército Brasileiro. Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica.

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE nº 10.172. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Portaria nº 137, de 28 de fevereiro de 2012. **Boletim Especial do Exército [do Ministério da Defesa]**, Brasília, DF, n. 1, 2 mar. 2012, 2ª parte, p. 9-12.

CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p. 161-181, 2001a.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001b. p. 15-43.

DELORS, J. Relatório Mundial da UNESCO para a Educação do século XXI, 1996.

DIÓRIO, R. **As concepções dos professores e as expectativas dos alunos sobre o ensino de língua inglesa da 8ª série do Ensino Fundamental**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), na Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2006.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ELLIS, R. **Research and Language Teaching.** Oxford: OUP, 1997.

FAZENDA, M. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, F. F.; ALBUQUERQUE, A.C. de C.; MAGALHÃES, S. M. da C. *Uma Concepção Pedagógica de Ensino Militar: reflexões para a elaboração de um plano de desenvolvimento do ensino militar.* In: GOMES, J. C.; SCHAFFEL, S. (orgs). **Currículo: limites e possibilidades.** RJ: Centro de Estudos de Pessoal, CEP, 2010, pag.109-128.

FREIRE, F.; FEITOSA, A.; CARDOSO, G. (Orgs.). **Caderno de Orientações da Formação Continuada dos docentes do SCMB – Ensino por Competências.** Rio de Janeiro: Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), 2013.

GIROUX, H. A. **Ideology, culture and the process of schooling.** Philadelphia, USA: Temple University Press, 1981.

_____. **Theory & resistance in education.** The pedagogy for the opposition. Massachusetts, USA: Bergin & Garry Publishers, Inc., 1985.

_____. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IANNI, O. **A sociedade global.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOODLAD, J. **Curriculum inquiry: the study of curriculum practice.** New York: Mc Graw Hill, 1979.

GOMES, J. C.; SCHAFFEL, S. (Orgs.). **Currículo: limites e possibilidades.** Rio de Janeiro: Ed. Centro de Estudos de Pessoal-CEP, 2010 a.

_____. **Ciências militares em foco.** Rio de Janeiro: Ed. CEP, 2010b.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cadernos do Cárcere**: volume 1. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1999.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth generation evaluation**. California, USA: Sage Publications, Inc., 1989.

HOBSBAWM, E; RANGER, T. **Invenção das tradições**. 2ª. Ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2012.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 6ª Ed. Campinas: Pontes, 1993.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACLAU, E. Power and representation. In: POSTER, M. (Ed.) **Politics, theory and contemporary culture**. New York: Columbia University Press, 1993.

LEAL, F. **Por trás dos Portões – a disciplina do Colégio Militar de Curitiba (1959-1964)**. Monografia do Curso de História. Universidade Tuiuti do Paraná, 2009.

MARQUES, J. P. **Rememranças**: Eduardo Hugo Frota e suas memórias dos tempos do Colégio Militar do Ceará (1931-1936). Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009a.

_____. A casa do amor imorredouro: história e memória da educação militar no Ceará. **Revista Educare**, Fortaleza, v. 1, 2009b. ISSN 1984-328.

_____. **Educação Brasileira em múltiplos olhares**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MELO, T. M. **A conjugação teoria e prática na sala de aula comunicativa de LE**: uma experiência de pesquisa-ação. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada, Interação e Discurso)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MELLO, G. Afinal, o que é competência? **Nova Escola**, São Paulo, n. 160, mar. 2003.

_____. **Educação Escolar Brasileira**: o que trouxemos do século XX. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MESQUITA, S. **História do ensino secundário no Ceará**: entre documentos, revistas, jornais e memórias do Colégio Militar de Fortaleza (1962-1968). 2011. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2011.

MINAYO, M. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Formação do professor de Línguas: discurso, construção do conhecimento e cidadania. **Anais do 1º Seminário Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras**, UFSC, 1996.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Brasília-DF: Cortez, UNESCO, 2005.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do séc. XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas e contradições dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14 (1), p. 49-71, Universidade do Minho.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRABHU, N. S. **There is no best method-why?** *TESOL Quarterly*, 24, p. 161-176, 1990.

PRADO, C e CUNHA, J. C. **Língua Materna e Língua Estrangeira na Escola. O Exemplo da Bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RAMUNDO, M. **Assimetria e construção do conhecimento no contexto militar**. Dissertação de Mestrado na UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1992.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

_____. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

_____. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª. Ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998c.

SECCHIN, A. C. **Melhores Poemas – João Cabral de Melo Neto**. São Paulo: Global, 2013.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, M. J. **Currículo e multiculturalismo no Brasil: uma discussão sem fronteiras?** Dissertação de Mestrado na Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2000.

SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALA, A. **A prática educativa: como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

CRONOGRAMA DA REVISÃO CURRICULAR

Execução: de março a dezembro de 2012.

Representantes dos CMs: 4 docentes das disciplinas por CM; equipe da Seção Psicopedagógica.

Local da reunião: ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e colégios militares selecionados.

Até 14 de março: cadastro dos representantes do CM no portal de ensino do EB;

Até 19 de março: disponibilização do AVA;

De 19 a 30 de março: ambientação na plataforma, leitura e discussão de textos de apoio, material sobre competências (PCN, PLAEST, PLADIS);

De 2 a 20 de abril: discussão dos textos; as atas deverão ser postadas no AVA, semanalmente;

De 23 de abril a 4 de maio: elaboração dos conteúdos das disciplinas;

De maio a junho: elaboração das propostas de cada CM;

15 de junho: colocação das propostas no AVA;

De 18 a 29 de junho: os colégios responsáveis pelas disciplinas deverão elaborar uma proposta que contemple a sugestão dos 12 CMs para a crítica;

2 de julho: colocação dos Planos de Sequência Didáticas (PSD) com a proposta dos 12 CMs em sua versão consolidada;

De 2 de julho a 20 julho: leitura das propostas e críticas;

De 23 de julho a 30 de agosto: trabalho dos CMs responsáveis pelo ajuste dos PSDs;

3 de setembro: colocação das propostas de PSD;

De 3 de setembro a 21 de setembro: segunda crítica aos PSDs;

De 24 a 28 de setembro: ajuste final dos PSDs;

1º de outubro: colocação da versão final dos PSDs no AVA;

De 1º a 26 de outubro: colocação dos descritores no AVA;

Novembro/2012: ajustes e correções finais.

Em 2013: haverá a integração das disciplinas nos Planos de Sequência Didáticas (PSD) nas disciplinas de Química, Física e Biologia, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática (Reunião em Porto Alegre).

Fonte: Elaboração própria. 2º Semestre de 2012.

APÊNDICE 2

Entrevista semidirletiva

1. Quando começou a reconstrução curricular no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)?

S17: “Em fevereiro de 2011, o Departamento de Educação e Cultura do Exército, DECEEx, iniciou a implantação do Ensino por Competências nas Escolas Militares (EsPCex, AMAN, EsAO etc.). A DEPA, como diretoria subordinada ao DECEEx, iniciou também o processo no Sistema Colégio Militar do Brasil, que abrange os 12 Colégios Militares”.

S17: “No segundo semestre de 2011, houve a primeira reunião de revisão curricular tendo como base o Ensino por Competências. As disciplinas de CFB e Biologia construíram seus currículos tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Em uma primeira etapa, os representantes de cada CM – 12 ao todo – tiveram acesso a um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, disponibilizado no Portal de Ensino do Exército. A partir de um cronograma, que consistia na leitura dos PCN e nos debates entre os representantes, o currículo foi construído. Além dos 12 representantes, cada CM indicou mais 2 professores da disciplina para participarem dos fóruns do AVA. Na segunda etapa, os 12 representantes, juntamente com a equipe pedagógica da DEPA, reuniram-se no CMRJ para consolidar as propostas dos novos PSD – Planos de Sequências Didáticas – de cada ano escolar. O relatório da reunião foi publicado em Boletim Interno da DEPA autorizando a aplicação dos novos PSD de CFB/Biologia, em 2013, para validação dos mesmos”.

3. Qual é o cronograma previsto?

S17: “Em 2013, os PSD estão sendo testados no SCMB. Cada CM detalha como pretende ministrar as aulas e apresenta seus descritores, que servirão de base para as avaliações da disciplina”.

S17: “Primeiramente, atender a determinação do Comando do Exército, dentro do processo de "Transformação do Exército". Em segundo lugar, alinhar a Educação Básica praticada no

4. Qual(is) foi(ram) o(s) porquê(s) de tal inovação curricular? Sistema Colégio Militar do Brasil com a Educação Básica vigente no país. Acreditamos que o Ensino por Competências permite maiores possibilidades de termos aulas mais contextualizadas e interdisciplinares”.

5. Quais são as perspectivas?

S17: “Ainda este ano, 2012, daremos início às revisões curriculares das outras disciplinas. A diferença é que a primeira etapa durará o ano inteiro de 2012 e será exclusivamente não-presencial, ou seja, será realizada por meio do AVA. Pretendemos em 2013 validarmos os PSD de todas as disciplinas e, ao final do processo, iniciarmos as reuniões presenciais por áreas de conhecimento, visando integrar as disciplinas dentro de uma visão interdisciplinar”.

6. Como o senhor sente a reação dos professores e demais profissionais da educação com relação a tal processo?

S17: “O primeiro retorno que tivemos foi durante a revisão de CFB/Biologia. Os professores participaram ativamente do processo e conseguiram mobilizar seus CMs para também contribuírem com propostas para o ensino da disciplina”.

7. Está sendo um processo de construção coletiva? Por quê?

S17: “Sim. Apesar da insegurança de alguns diante da nova proposta filosófica/metodológica – o ensino por competências –, os profissionais têm respondido positivamente. É preciso que os professores se sintam ‘autores’ das revisões. Sem esta autoria, o processo torna-se nulo; a participação, o debate e a experiência de sala de aula são fundamentais para o sucesso das revisões”.

8. Quais são as novas demandas e implicações em virtude dessa inovação curricular com relação ao ensino médio e ao ENEM?

S17: “A base da revisão são os PCN e as Matrizes de Referência do ENEM e do SAEB. Ao implantarmos o ensino por competências em nossos CM, estaremos contribuindo para a formação de um aluno crítico e consciente de sua cidadania; estaremos formando cidadãos autônomos prontos a servir a sociedade em qualquer área profissional, civil ou militar”.

9. Há participação dos professores, de

S17: “Cada CM se faz representar nos AVA por meio de seus interlocutores - professores

todos no AVA? Como isso é feito? De que modo as falas docentes e profissionais são registradas e analisadas no AVA?

da disciplina indicados para participarem do processo. Cada AVA possui um coordenador da DEPA que faz a mediação entre os debates. Os fóruns ficam registrados e servem de guia para o desenvolvimento das atividades”.

Fonte: Elaboração própria. Nota: Entrevista realizada em 2012.