

RESILIÊNCIA DE PROFESSORES(AS): ENSAIO SOBRE PROCESSO FORMATIVO NA MICRORREGIÃO DO CARIRI CEARENSE EM PARTICIPAÇÃO DE PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Alexcian Rodrigues de Oliveira¹

Resumo

O ensino médio tem sua problemática histórica e a reflexão sobre o norteamento e métodos empregados nessa modalidade se faz necessária com ninguém melhor que professores e professoras que estão em sala de aula. Identificar e analisar a forma como alguns professores e professoras receberam e lidaram com um novo programa educacional é o escopo desse trabalho. Os relatos de alguns fatores aqui descritos vêm subsidiar a formação de professores e professoras com experiência. Trata-se de um ensaio científico que objetiva analisar situações significativas vivenciadas em 5 momentos formativos presenciais, cada um de 16h em Crato-CE para professores responsáveis por implantar o programa para aos colegas de escola distribuídos por 12 municípios. Momentos de expectativa e execução no que diz respeito a que material usar e qual método seguir, demonstraram limitação e despreparo em lidar com o novo associado a intolerância de discutir determinados temas; angustias e incertezas como resistências ao programa a nível regional e a falta de apoio pelos professores das universidade as demandas postas pelos docentes das escolas foram relatadas; imprevistos e inovações como limitações físicas e operacionais assim como sua superação foram constatadas demonstrando necessário investimento para transpassar as dificuldades de diálogos inerentes ao “status quo” do processo ensino/aprendizagem. Apesar de tudo a maioria dos professores e professoras se dedicaram para aproveitar os momentos de socialização dos conhecimentos. De forma geral os professores e professoras se encontram abertos a discussões de novos aprendizados ansiando apenas por apoio concreto desse novo mundo em constante reconstrução.

Palavras-chave: professora, formação, continuada

1. Formador Regional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento de Ensino Médio pela 18ª Crede/Seduc-CE durante todo ano de 2014. Professor concursado do estado de Ceará regente na EEMTI Liceu do Crato Prof. Raimundo C.B. de Farias situada em Crato-CE. Biólogo. Especialista em Docência do Ensino Superior. Pesquisador Epidemiologista. Mestre em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará.

Abstract: RESILIENCE OF TEACHERS: ESSAY ABOUT EDUCATIONAL PROCESS IN THE MICRO REGION OF CARIRI CEARENSE IN NATIONAL PARTICIPATION PROGRAM OF CONTINUING EDUCATION

The high school has your historical problems and the reflection of directions and methods used in this modality is necessary with anyone better than teachers who are teaching. Identify and analyze how some teachers received and treated with a new educational program is scope of this work. Reports of some factors described herein are to subsidize future training of teachers with experience. It's an essay that intention to analyze significant situations experienced in 5 formative moments each one of 16h in Crato-CE to teachers responsible for implementing the program to the classmates propagation over 12 municipalities. Expectation's moments & implementation with respect to which one use materials and which following method showed limitation and unprepared to deal with the "new" associated with intolerance to discuss certain topics; anxieties & uncertainties how resistance to the program at regional level and the deficiency of support by the professors of university in order to demands posed by teachers in schools have been reported; unexpected situations & innovations as much as physical and operational constraints as well as overcoming self were cited showing required of investment to run through the difficulties inherent to dialogue "status quo" of the teaching/learning. Despite of all the most of teachers dedicated themselves to enjoy the moments of socialization of knowledge. In general teachers are open to discussions of new learning yearning only for concrete support of this new world in constant reconstruction.

Keywords: teacher, training, continued

Resumen: CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN DE MAESTRAS: ENSAYO SOBRE PROCESO FORMATIVO EN MICRORREGIÓN DEL CARIRI CEARENSE EN PARTICIPACIÓN DE PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN CONTINUADA

La Educación Secundaria tiene una problemática histórica y la reflexión sobre el orientado y métodos empleados en esa modalidad se hace necesaria con nadie mejor que profesores y profesoras que están en el aula. Identificar y analizar la forma en que algunos profesores y profesoras recibieron y lidiar con un nuevo programa educativo es el ámbito de este trabajo. Los relatos de algunos factores aquí descritos vienen a subsidiar la formación de profesores y profesoras con experiencia. Se trata de un ensayo científico que objetiva analizar situaciones significativas vivenciadas en 5 momentos formativos presenciales, cada uno de 16 horas en Crato-CE para maestros responsables por implantar el programa para los compañeros de escuela distribuidos por 12 municipios. Momentos de expectativa y ejecución en lo que respecta a qué material usar y qué método seguir, demostraron limitación y despreparo en lidiar con el nuevo asociado a la intolerancia de discutir determinados temas; angustias e incertidumbres como resistencias al programa a nivel regional y la falta de apoyo por los profesores de la universidad las demandas planteadas por los docentes de las escuelas fueron relatadas; los imprevistos y las innovaciones como limitaciones físicas y operativas así como su superación fueron constatadas demostrando necesaria inversiones para driblar las dificultades de diálogos inherentes el "status quo" del proceso enseñanza / aprendizaje. A pesar de todo la mayoría de los profesores y profesoras se dedicaron a aprovechar los momentos de socialización de conocimientos. De esta forma generales los profesores y profesoras se encuentran abiertos a discusiones de nuevos aprendizajes ansiando apenas por el apoyo concreto de este nuevo mundo en constante reconstrucción.

Palabras clave: maestra, formación, continuada

1. INTRODUÇÃO

No Brasil a educação formal teve sua história problematizada por contrastes, descasos, contradições e inconsistências manifestadas em larga escala por vários registros e em diversos aspectos (CURY, 1991; HAIDAR, 1972; SILVA, 1961). O ensino médio tem sua problemática histórica por manifestar não incubência de alfabetização (por considerar uma etapa já superada pelo nível fundamental) e desencontrar-se com formações específicas (convencionadas a ensinamentos superiores ou técnicos). Nesse contexto a reflexão sobre o norteamento e métodos empregados nessa modalidade se faz necessário a ninguém melhor que os agentes ativos da execução dessas transformações por meio de capacitações dos novos docentes na escola de um mundo em constantes transformações sociais e tecnológicas para trilhar os novos rumos do ensino médio.

Sendo assim o programa “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” (corriqueiramente enunciado no seio educacional de “pacto”) foi criado com intuito de melhorar a educação por meio de formação continuada de professores(as) de forma proativa, lúdica, contemporânea, inter e transdisciplinar com professores que presenciam cotidianamente o processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, usando uma base nacional comum de conteúdos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014) a serem discutidos, mas também aberto a investidas de programas regionais.

Identificar e analisar a forma como alguns professores(as) receberam e lidaram com esse novo programa educacional é o escopo desse trabalho, além de analisar as repercussões no decorrer das formações.

Os relatos de alguns dos fatores formativos contribuíram para subsidiar modos operacionais de futuras formações, assim como identificar situações que podem ser evitadas em formações de professores para melhorar os caminhos insólitos de quem se aventura a formar mestres de carreira.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Fundamentação teórica

Assim como em outros países, no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita nos meios de comunicação consonante ao ganho de liberdade de expressão. Quando se cogita examinar a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira e mundial ao longo dos últimos séculos pode-se identificar axiomas do tipo “professoras com domínio do conteúdo a transmitir, desconsiderando-se a didática-pedagógica” até “professoras transmitindo as incertezas que determinados conhecimentos trazem por si só”.

Diante de tais práticas, cabe aqui citar os pensamentos de um professor universitário perto de se aposentar em meados de 2000 (que por razões éticas não será identificado) exclamando numa noite de aula sobre intervalos numéricos o seguinte “determinados assuntos não devem ser transmitidos aos alunos porque eles simplesmente não conseguem entender”.

Relatar tal discurso e discordar de tal paradigma vem a calhar, tendo em vista que muitas crianças diversas vezes transcendem seus limites como o caso da garota Betsy Davies de apenas 7 anos de idade na Inglaterra, que diante de um desafio público conseguiu invadir um laptop por meio da rede Wi-Fi em cerca de 10 minutos (MOORE, 2015) ou a adolescente Sushma Verma que teve uma infância nada típica, mas aos 13 anos, filha de uma família pobre do Norte da Índia, foi matriculada na universidade para obter mestrado em microbiologia (EDUCAÇÃO, 2013). Tais fenômenos podem mais bem ser evidenciados hoje em dia com o advento da internet e demonstram a necessidade de mudanças do que se ensina e como se ensina nas universidades, no que diz respeito à formação docente.

Formar professores é um desafio! E se assumir uma sala de aula tem lá seus inconvenientes em função dos diversos comportamentos inerentes ao ser humano, assumir uma sala em que os alunos são professores(as) e colegas de trabalho que lidam com

realidades diferentes e desgastantes significa um “titan” ainda maior, tanto pela responsabilidade de se aproveitar a possibilidade de melhorar um sistema educacional que necessita de mudanças, como pela responsabilidade de agregar valor e, se possível, retirar algumas “pedras” de quem encara o processo de ensino de nossas crianças não como dever heróico, mas um ofício humanista.

2.2. Metodologia

Este trabalho trata-se de um ensaio científico que objetiva analisar situações significativas vivenciadas em 5 momentos formativos presenciais de 7 que deveriam ter sido ministrados no decorrer de 8 meses de trabalho do “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” no Ceará programado para o ano de 2014, em específico, entre professores intitulados Formadores Regionais (FR’s) com professores intitulados Orientadores de Estudo(OE’s) da 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (18ªCrede), que abrange 12 municípios, contando com a sede(Crato). Os OE’s foram os professores(as) que receberam formação(figura 1) e foram responsáveis por implantar de forma presencial os estudos do pacto com professores das escolas(figura 2) que se encontravam a lecionar em sala de aula. Foram registrados alguns aspectos oriundos desse processo formativo que são aqui relatados e discutidos: expectativa e execução; angustias e incertezas; imprevistos e inovações.



Figura 1-Capacitação do Formador Regional com Orientadores de Estudo.(Fonte: próprio autor)



Figura 2- Visita do FR aos OE’s e professores(as) da E.E.M.Liceu do Crato, atual EEMTI Liceu do Crato Prof. Raimundo C.B. de Farias (Fonte: próprio autor)

2.3. Resultados e discussões

2.3.1.Expectativa e Execução

Antes de tudo, um bom acolhimento do corpo docente foi essencial para incentivar a participação efetiva no programa, já que o mesmo apresenta profissionais heterogêneos em muitos aspectos, a começar pelas distancias físicas, já que a 18ªCrede abrange municípios com mais 130km de distância podendo chegar a mais de 200km com mais de 3h de traslado em função das rotas dos transportes comerciais, depois pelo fato de alguns professores lidarem com realidades distintas, como alunados de zona rural e outros de zona urbana, e como não se poderia deixar de mencionar, os diferentes níveis de periculosidade que são mais acentuados em alguns ambientes e outros menos. Esses fatores geram fadiga que precisam ser superadas. Sendo assim, a concepção do pacto a nível nacional e estadual foi implantada com propostas dinâmicas de trabalho e fontes de informações para esclarecer dúvidas, assim como consideração das realidades escolares diversas.

A expectativa de se conhecer o novo programa veio acompanhada de curiosidades do que fazer na escola. Algumas críticas foram bem recebidas e a impressão de que se haveria a necessidade de ler bastante e interar-se de novas práticas educacionais sempre foi bem acolhida pela maioria do grupo. Exceção pode ser feita a alguns poucos professores

(3 dos 49 OE's) que manifestaram negativa em conduzir os trabalhos que não fossem pertencentes a base nacional do programa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014) e ditaram críticas aos temas regionais.

Importante ressaltar que este escopo de discussão, a base comum aqui citada se trata a oferecida na época para professores, não a tão discutida em meios educacionais que já fora homologada pelos poderes oficiais do estado nacional (BRASIL, 2018) e muito polêmica, quando não rejeitada por diversas entidades educacionais (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação-CNTE, 2018; FUTURA, 2018; APEOC, 2018)

Não se adaptar à realidade é compreensível, já que o homem necessita produzir continuamente sua própria existência para em lugar de se adaptar à natureza adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la (SAVIANI, 1984), mas alguns colegas professores parecem não entender, ou não querer entender que um programa de cunho nacional não significa fechar-se num currículo totalitário imune de ser enriquecido com outras fontes, como foi o caso do Ceará que decidiu agregar temas como "aprendizagem cooperativa" (PINHO; FERREIRA; LOPES, 2013), "Exame nacional do ensino médio" (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015), "Jovem de Futuro" (CEARÁ, 2015) e "fóruns online na plataforma própria: solar" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2015) para ampliar os momentos formativos. Essa limitação que alguns poucos OE's manifestaram evidenciou o despreparo em lidar com o novo associado à intolerância de discutir temas considerados preconceituosamente "inúteis".

Não há intenção aqui de se fazer juízo se determinado tema/programa "A" ou "B" tem mérito de ser ministrado. Contudo a prerrogativa de apenas não conhecê-los interrompe os envolvidos de saberem não apenas seus méritos, mas também suas limitações e possíveis incoerências. Tal intransigência não leva em consideração que não é objetivo do pacto implantar qualquer programa, mas sim lhe dar ciência. A falta de discussão nas escolas sobre determinados programas privou até de

eliminar possíveis dificuldades as incumbências escolares como foi o caso do "primeiro aprender" (CEARÁ, 2008) que ainda existe, mas deixou de ser implantado de forma compulsória após diversas críticas pelo corpo docente do estado no início de sua implantação.

2.3.2. Angustias e Incertezas

No geral os OE's ressaltaram boa relevância nos temas discutidos e desenvoltura nas dinâmicas de grupo. Contudo um inconformismo sobre a forma como o material didático "cadernos de estudo" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014) foi disposta (ausência de sequência alfanumérica) e a falta de método sobre como trabalhar o pacto nas escolas desgastaram o processo, situação exposta claramente pela grande maioria da turma nos 5 encontros. Na prática ocorreu o seguinte entendimento no âmbito nacional: usar a sequência caderno I, depois caderno II, caderno III e assim por diante. Contudo não foram seguidos esses passos e a repetição da questão por parte dos OE's "como vou trabalhar o Caderno VI se ainda não trabalhei nem o Caderno V?" incomodou por todo o decorrer do curso, sendo que o Caderno VI tratava de avaliação, enquanto o Caderno V tratava de gestão democrática, ou seja, eles queriam a sequência numérica dos cadernos de qualquer forma, mesmo sem um campo de estudo ser pré-requisito do outro.

Diante do caso e não sendo intenção desse trabalho questionar regras de formatação, mas tendo em vista driblar a tendência positivista impregnada, seria interessante, a fins didáticos, não mais sequenciar numericamente as fontes de estudo para melhor adequação das metodologias empregadas, assim como facilitar o entendimento dos saberes a serem discutidos.

De qualquer forma é imprescindível traçar uma crítica ao comportamento positivista manifestado pelo corpo docente, sabendo que determinados esclarecimentos em torno do material incapacitam indivíduos a tomarem decisões autônomas por entenderem inviabilidade de determinadas situações, nesse caso uma não sequência que não existe.

Observa Moura(2014) que o esclarecimento na crítica severa ao positivismo moderno científico representa avanços ao conhecimento humano e, portanto, merece destaque. Em suma, preocupa a eventualidade de uma simples sequência alfanumérica não ser seguida comprometer o processo de discussões de assuntos que embora relacionados não são sequenciais e estão presentes nas escolas independente de serem perceptíveis ou não.

Sobre como trabalhar a formação nas escolas, este sim é um aspecto formativo que precisa ser enfaticamente discutido, pois se apenas a leitura do material não garante a formação e a proposta do pacto era agregar maiores dizeres, a maioria dos professores e professoras das Instituições de Ensino Superior(IES) deixaram a desejar quando ignoraram a aplicabilidade do curso, negligenciando uma relação entre a vida real da licenciatura e a acadêmica como é sentido por diferentes profissionais, quando saem das universidades e fomentam a crítica em torno de como as universidades lidam com situações reais da profissão de professor (GIORDANI, Estela Maris et al, 2006; CUNHA, 2006; DIAS SOBRINHO, 2005; CATANI,2010). A ânsia e cobranças por métodos para trabalhar o pacto nas escolas eram demandadas constantemente, tanto pelos FR's quanto pelos OE's e se mostraram ponto ainda a ser superado pelos professores da IES.

2.3.3. Imprevistos e Inovações

Diferente de outros trabalhos, a docência é recheada de imprevistos, não importa o quanto se planeje ou se programe, prova disso são as greves e a violência que expõe tanto professores como alunos a constrangimentos não almejados por nenhuma escola (MAIA, 2013; ABRAMOVAY, 2002; AQUINO, 1998; CAMPOS, 1989).

A ausência de espaço físico compatível com os trabalhos e dinâmicas foram por diversas vezes superados com ajustes e mudanças dos ambientes de vivência do curso, fato considerado favorável para o aceite de novos métodos e teorias já que muitas escolas também dispõem de recursos finitos. Nesse ponto muitos professores se apresentaram como mestres e prosperaram em superar suas limitações

para aprender, o que se pode ser levado em consideração como fator propício a implantação de cursos de aperfeiçoamento.

Apenas quesitos de ordem técnica como sumiço de OE's na plataforma do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle(BRASIL, 2014), avaliações incompletas, notas baixas e sistemas não correspondendo a comandos, levaram a solicitação voluntária de alguns OE's abandonarem o pacto. Em contrapartida, estudar no tempo reservado as horas de planejamento na escola foi propício para implantação do programa, principalmente quando comparado a grupos que ressaltaram dificuldades em ministrar formações em horários alheios aos momentos de planejamento coletivo dos professores e professoras. Os casos de desligamento de docentes também pode ser constatado por falta de apoio da gestão escolar, principalmente pela escolha dos OE's eleitos que não foram indicados pelo gestor(a) escolar, mas aclamados pelo corpo docente da escola e sofreram posteriores limitações para implantação do programa, como não disposição de tempo de estudo no planejamento coletivo, além de assédios morais confidenciais. Contudo, os casos de pedido desistência foram minoria(2 dos 49 OE's), o programa como um todo foi mais que executado em todas as escolas, foi bem acolhido e praticado com apoio da maioria dos gestores(as) e pela maioria dos docentes (ver figura 1 e 2).

Também houve transtornos esporádicos que ao serem constatados, medidas para não piorar os desgastes foram tomadas, como minimização das cobranças, ao máximo, até pelo menos os benefícios das bolsas de estudo prometidas pelo Ministério da Educação em função da participação no curso começarem a ser depositadas. Essa estratégia resultou em acomodação e posterior melhora dos ânimos que passaram a ser de expectativa com as formações, fato que pode ser sentido até em tempos de férias (quando o pacto não funciona) mas muitos recorriam em perguntar pela retomada das atividades.

As bolsas são, com certeza, um fator propício à participação ativa no programa de formação, propiciando um aproveitamento considerado eficaz dos estudos.

3. CONCLUSÃO

Embora haja entraves, como há de se esperar em todo programa pioneiro, o pacto foi acolhido como oportunidade de aprendizado pela maioria dos docentes que favoreceram sua implantação na escola.

A título de informação sobre alguns docentes envolvidos que demonstraram descompromisso com o processo, ficou a impressão de que não dão relevância se o que fora ensinado é importante ou não, mas se são atendidos em seus ideais, sejam políticos, filosóficos ou talvez até pessoais. Isso por deveras assola o meio educacional, já que deprecia o processo de enriquecimento filosófico/científico das discussões nas formações e muito provavelmente, também, no âmbito escolar. Lidar e superar tais resistências são cruciais na evolução de um sistema educacional que visa alcançar não apenas nossos alunos(as) prodígios, mas também os indivíduos mais menos abastados e que precisam de apoio ainda maior, além da família.

A realidade da escola é essa, diversa, plural e com falhas, afinal de contas é por causa de equívocos e lacunas que já poderiam ter sido preenchidas que o programa de formação foi criado. Justificar o pouco rendimento escolar em função da pobreza é um paradigma já superado por alguns países que passam por problemas econômicos seculares, a exemplo de Cuba[MÉSZÁROS, 2005] e, portanto, investir no que pode ser feito e transpassar as dificuldades de diálogo inerentes ao “status quo” significa olhar para o futuro construindo um presente desenvolvido com crítica não pela crítica, mas por uma formação mais ampla e integralizada. Em suma, e de forma geral os professores e professoras se encontram abertos a discussões e novos aprendizados, anseiam apenas por apoio concreto e não devaneios desse novo mundo em constante reconstrução.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violência nas escolas. In: Violência nas escolas. Unesco, 2002.

APEOC. NOTA APEOC: Dia D pela revogação da Reforma do Ensino Médio e contra a BNCC. Disponível em: <<https://apeoc.org.br/nota-apeoc-dia-d-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-e-contra-a-bncc/>>. Acesso em: 18/12/2018.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, dezembro/1998.

BRASIL. Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle. 2014. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/login.php>>. Acesso em 09/02/2015.

BRASIL. 2018. Base nacional comum. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18/12/2018.

CATANI, Denice. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. Educ. rev., Curitiba, n. 37, May 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 09/02/2015.

CAMPOS, Rogério Cunha. A luta dos trabalhadores pela escola. Edicoes Loyola, 1989.

CEARÁ. Projeto Jovem de Futuro. 2015. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3176-projeto-jovem-de-futuro>>. Acesso em: 12/02/2015.

CEARÁ. Primeiro aprender. 2008. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas/projeto-primeiro-aprender>>. Acesso em: 09/02/2015.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação-CNTE, 2018. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/bncc.html>>. Acesso em: 18/12/2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006

CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. Ensino Médio como Educação Básica. In: MEC/SENEB/PNUD: Ensino médio como educação básica. Cadernos Seneb.n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28. Jan./Abril.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100014&script=sci_arttext>. Acesso em: 09/02/2015.

EDUCAÇÃO. Menina-prodígio começa mestrado em microbiologia aos 13 anos na Índia. 2013. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/menina-prodigio-comeca-mestrado-em-microbiologia-aos-13-anos->>

na-india,6b00f70808131410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html >Acesso em: 20/12/2013.

FUTURA. Não haverá implementação da Base somente com documentos, leis e decretos. 2018. Disponível em: <<http://www.futura.org.br/caleidoscopio/base-nacional-curricular-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 18/12/2018.

GIORDANI, Estela Maris et al. Formação e atuação do professor universitário. Apresentação de Trabalho/Comunicação, 2006. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/008e5.pdf>>. Acesso em: 13/02/2014.

Haidar, M. de L. O ensino secundário no Império. São Paulo: Grijalbo e Edusp, 1972.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Exame nacional do ensino médio. 2015. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 12/02/2015

MAIA, Marta Regina; PINTO, Maria Aparecida. O enquadramento da greve dos professores estaduais nas páginas do jornal estado de minas. Cadernos de Comunicação, v. 17, n. 2, 2013.

MÉSZÁROS, István; TAVARES, Isa. A educação para além do capital. Boitempo editorial, 2005.

MOORE, Michael. Primary School Child Learns How To Hack A Laptop In Ten Minutes. 2015. Disponível em: <<http://www.techweekeurope.co.uk/security/primary-school-girl-hacks-laptop-159984> >. Acesso em 10/02/2015.

MOURA, Leandro Renner de. Novas perspectivas epistemológicas no contexto educacional da pós-modernidade. Salão do Conhecimento, v. 2, n. 01, 2014.

PINHO, E. M.; FERREIRA, C. A.; LOPES, J. P. As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 913-937, set./dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. 1984. Disponível em: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/22/Sobre-a-natureza-e-especificidade-da-educacao.pdf> >. Acesso em: 09/02/15

SILVA, G. B. Introdução à crítica do ensino secundário. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1959

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Ambiente virtual de aprendizagem da Universidade Federal do Ceará. 2015. Disponível em: <<http://www.solar2.virtual.ufc.br/>>. Acesso em 12/02/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio. 2014. Disponível em: <<http://www2.virtual.ufc.br/portal2/index.php/curso/extensao/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio>>. Acesso em: 11/12/2014.