

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL**

Márcia Heinz Kirchhof

**RESGATE DE EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO
MÉDIO PARA O CONHECIMENTO ACERCA DOS DESAFIOS
PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADOR.**

Santa Maria, RS

2022

Márcia Heinz Kirchhof

**RESGATE DE EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PARA
O CONHECIMENTO ACERCA DOS DESAFIOS NA (RE)CONSTRUÇÃO DE
UM CURRÍCULO INTEGRADOR.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas gestão educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliza da Rosa Gama

Santa Maria, RS

2022

Kirchhof, Márcia Heinz

RESGATE DE EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO
PARA O CONHECIMENTO ACERCA DOS DESAFIOS PARA A
(RE)CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADOR / Márcia Heinz
Kirchhof.- 2022.

102 p.; 30 cm

Orientador: Maria Eliza da Rosa Gama
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. Currículo 2. Aulas remotas 3. Desafios trabalho
docente 4. Mudanças curriculares 5. Currículo integrador
I. Gama, Maria Eliza da Rosa II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MÁRCIA HEINZ KIRCHHOF, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Márcia Heinz Kirchhof

**RESGATE DE EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PARA
CONHECIMENTO ACERCA DOS DESAFIOS NA (RE)CONSTRUÇÃO DE UM
CURRÍCULO INTEGRADOR.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas gestão educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovada em 04 de fevereiro de 2023.

Maria Eliza da Rosa Gama, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Luciana Bagolin Zambon, Dra. (UFSM)

Luís Carlos de Menezes, Dr. (USP)

Santa Maria, RS

2022

AGRADECIMENTOS

Uma das palavras que mais tenho usado, nos últimos tempos, tem sido “obrigada”. A minha gratidão àqueles que me estão próximos é enorme, falo de todos que me rodeiam porque tenho tido o cuidado de me cercar de pessoas boas, do tipo que acredita no valor da troca, da ajuda, do respeito mútuo e da empatia.

Então, mais uma vez, aqui, digo obrigada.

À minha orientadora e amiga Maria Eliza agradeço muito. Gratidão por ter acreditado ser possível no início e ter caminhado comigo neste desafio. Ao bem-querer da adolescência somou-se uma admiração pela profissional de tanto conhecimento com que me deparei agora.

Expresso minha gratidão à professora Luciana Zambon, ao professor Luiz Menezes e à professora Débora Leão, por terem sido sempre tão solícitos comigo. A todos da banca agradeço pelas excelentes contribuições e peço desculpas se não pude, de alguma forma, corresponder às expectativas.

Aos meus amigos e primos queridos – parte da alegria da minha vida – agradeço demais pelo incentivo. São muitos e, além disso, não preciso citar seus nomes porque eles sabem o quanto eu os amo, já que os procuro sempre, oferecendo-lhes meu carinho. Entretanto, não posso deixar de citar alguns nomes que foram fundamentais para que meu mestrado acontecesse porque me deram um suporte incrível, com orientações, auxílio em questões tecnológicas e burocráticas, empréstimos de livros, opiniões e muitas outras coisas: Marcos Ferreira, Anidene Cecchin, Gabriela Colbeich, Maíra Couto, Marlize Dressler, Tatiana Camargo e Daniela Moraes. Nunca esquecerei o quanto me ajudaram!

Quero dizer que sou grata a Deus pela vida e agradeço a fé que tenho naquela que acredito ser a representação do amor feminino, de mãe cuidadora: Nossa Senhora – minha protetora.

Por fim, meu agradecimento maior, sempre: à minha família Heinz: pai André, mãe Dionete, mana Andréa, sobrinha Júlia e meu tudo: meu filho Gabriel Heinz Kirchhof. Sempre juntos, efetivando na realidade o lema de uma ficção: “um por todos, e todos por um”, em todas as horas felizes e difíceis. Uma união por amor. Sem vocês, nada! Amo demais!

RESUMO

RESGATE DE EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PARA CONHECIMENTO ACERCA DOS DESAFIOS NA (RE)CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADOR.

AUTORA: Márcia Heinz Kirchhof
ORIENTADORA: Maria Eliza da Rosa Gama

Esta pesquisa é uma abordagem sobre a temática currículo com foco na possibilidade de implementação de uma proposta curricular integradora. O contexto é de escola estadual de Ensino Médio no período de 2020 a 2022, durante e pós-pandemia. Esse processo investigativo está vinculado ao Projeto denominado “Desafio enfrentado pelos professores da Educação Básica para o desenvolvimento de seu trabalho em tempos de e pós- pandemia” (DETRAPAN), um estudo exploratório com o qual pudemos obter dados gerais sobre a situação pessoal e profissional dos professores durante o ensino remoto. Esta pesquisa é, portanto, um desdobramento, também coordenado pela Profa. Dra. Maria Eliza da Rosa Gama, com o objetivo de analisar a possibilidade da implementação, manutenção ou resgate de uma proposta curricular integradora após as mudanças advindas de fatores externos à escola. O problema de pesquisa está centrado neste questionamento: de que modo as experiências vivenciadas durante as mudanças provocadas por fatores externos podem contribuir na implementação, manutenção ou resgate de uma prática curricular integradora? Esse problema da pesquisa se desdobra nestas três questões: (1) Como se caracterizava a proposta curricular inicial da escola; (2) Que adaptações foram realizadas na proposta curricular com as mudanças decorrentes de fatores externos (reestruturação feita pela Secretaria de Educação, o trabalho remoto e o Novo Ensino Médio); (3) Como se caracterizam os principais desafios enfrentados pelos professores para a possibilidade de implementação, manutenção ou resgate, em aulas presenciais, de práticas curriculares integradoras? Julgamos pertinente a escolha da abordagem qualitativa, porquanto foi necessário analisar narrativas, descrições e opiniões dos professores e gestores das escolas que trouxeram à tona suas vivências e perspectivas para a construção de novas propostas curriculares. O método utilizado é o estudo de caso, e as narrativas foram coletadas por meio de entrevistas do tipo semiestruturada, organizadas em quatro tópicos: (1) dados (pessoais e profissionais), (2) proposta curricular antes da pandemia, (3) a prática docente e a questão curricular durante a pandemia, no ensino remoto e (4) a prática curricular no retorno das aulas presenciais. Assim, almejamos ter uma melhor compreensão acerca dos processos de mudanças necessárias a um currículo integrador que atente para o multiculturalismo, para uma educação capaz de formar cidadãos críticos e atuantes. Com essa visão ampla obtida por meio da análise dos dados, pretendemos buscar possíveis respostas para as questões relativas ao problema que norteia este estudo. E, após essas análises, concluímos que se vislumbram possibilidades de, no futuro, haver mais práticas integradoras, resgatando experiências anteriores, porque os docentes acreditam que um currículo integrador é o melhor caminho para os alunos estarem no protagonismo e se tornarem críticos e atuantes na sociedade.

Palavras-chave: Currículo. Aulas remotas. Desafios trabalho docente. Mudanças curriculares. Currículo integrador.

ABSTRACT

RESCUE OF EXPERIENCES IN A HIGH SCHOOL TO LEARN ABOUT THE CHALLENGES IN THE (RE)CONSTRUCTION OF AN INTEGRATIVE CURRICULUM

AUTORA: Márcia Heinz Kirchhof

ORIENTADORA: Maria Eliza da Rosa Gama

The following research is an approach to the topic of curriculum, focusing on the possibility of implementing an integrative curriculum proposal. The context is a state high school in the period from 2020 to 2022, during and after the pandemic. This investigative process is linked to a Project called "Challenge faced by Basic Education teachers for the development of their work in times of pandemic as well as after that" (DETRAPAN), an exploratory study with which general data could be collected on the personal and professional situation of teachers throughout the distance learning. The following research was then an unfolding work also coordinated by Dr. Maria Eliza da Rosa Gama, aiming at analyzing the feasibility to implement, maintain or retake an integrative curricular proposal after the changes that have happened due to factors external to the school. The research problem is based on the following question: in what way the facts experienced throughout the changes caused by external factors may contribute in the implementation, maintenance or retake of an integrative curricular practice? This research problem unfolds into three questions: (1) how was the initial curricular proposal of the school characterized; (2) what adaptations were conducted in the curricular proposal with the changes from external factors (restructuring conducted by the Public Department of Education, distance working and the new curricular basis for High School (3) how were characterized the main challenges faced by teachers for the possibility of implementing, maintaining or retaking of integrative curricular practices in regular classes. We consider that the choice of qualitative approach is pertinent, as it was necessary to analyze narratives, descriptions, and opinions of teachers and school managers who will brought to light their experiences and perspectives for the construction of new curricular proposals. The method used is the case study, and the narratives were collected through semi-structured interviews, organized into four topics: (1) data (personal and professional), (2) curriculum proposal before the pandemic, (3) teaching practice and the curricular issue during the pandemic, in online teaching and (4) curricular practice in the return of face-to-face classes. Thus, we aim to have a better understanding of the processes of change that are necessary for an integrative curriculum that pays attention to multiculturalism, for an education capable of forming critical and active citizens. It is intended to seek possible answers to the questions related to the problem that guides this study taking into consideration this broad view obtained through data analysis. And, after these analyses, we concluded that there are possibilities for more integrative practices in the future, rescuing previous experiences, because professors believe that an integrative curriculum is the best way for students to be in the spotlight and become critical and active in the society.

Keywords: Curriculum. Online classes. Teaching work challenges. Curriculum changes. Integrative curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Conceito de currículo	24
Quadro 2 -	Quadro comparativo das teorias curriculares	29
Quadro 3 -	Marcos regulatórios e programas governamentais – EM	31
Quadro 4 –	O professor, sua identidade ao longo do tempo	39
Quadro 5 –	Aspectos básicos para o desenvolvimento de pesquisa	47
Quadro 6 –	O processo de coleta de dados	49
Quadro 7 –	Distribuição das áreas de estudo	53
Quadro 8 –	A análise das informações – resultados	55

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Figura 1 -	Escola na linha do tempo até a metade do século XIX	18
------------	---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEED	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DETRAPAN	Desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica e Superior para o desenvolvimento de seu trabalho em tempos de e pós-pandemia
DOCEFORM	Docência, Escola e Formação de Professores
ECA	Estatuto da criança e do Adolescente
EM	Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FIC	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PPGE	Políticas Públicas e Gestão Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
RH	Recursos Humanos
SEDUC RS	Secretária de Educação do Rio Grande do Sul
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFN	Universidade Franciscana
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	11
	INTRODUÇÃO	14
1	TEORIAS E REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO	17
1.1	UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA PARA A COMPREENSÃO ACERCA DE CURRÍCULO	17
1.2	O CURRÍCULO – ETIMOLOGIA, DEFINIÇÕES E CONCEITOS	21
1.3	TEORIAS E DIMENSÕES CURRICULARES	28
1.4	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO	30
1.4.1	Uma síntese dos marcos regulatórios e programas governamentais para o Ensino Médio	30
1.4.2	1.4.2 O currículo no Ensino Médio segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	34
1.4.3	Currículo no Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	35
1.5	O DEBATE SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR	36
1.5.1	Organização curricular e sua implicação na prática docente	37
1.5.2	Trabalho docente no Ensino Médio	38
1.5.3	Juventudes no ensino Médio	40
1.5.4	Crise do currículo no Ensino Médio	42
1.5.5	Currículo para o Ensino Médio – mudanças – visão integradora	44
2	METODOLOGIA DE PESQUISA	47
2.1	ASPECTOS BÁSICOS DO ESTUDO E A NATUREZA DA PESQUISA	47
2.2	INFORMAÇÕES SOBRE O CASO, O DOCUMENTO E O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS	50
3	UM DOCUMENTO CRIADO PARA SER O CAMINHO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR	56
3.1	3.1 UM PROJETO COM RAÍZES NA COLETIVIDADE E NA PRÁTICA DIALÓGICA	56
3.2	OLHARES VOLTADOS PARA UMA ESCOLA DIFERENCIADA	57
4	MUDANÇAS A PASSOS RÁPIDOS, PORÉM INCERTOS	64
4.1	O ENSINO REMOTO: UMA CHAMADA PARA MUDANÇAS, AJUSTES E ADAPTAÇÕES	64
4.2	MUDANÇAS CURRICULARES À REVELIA DE UM CORPO DOCENTE	72
5	CONCLUSÕES	82
5.1	5.1 UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO COM BASES NA INTENÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE	82
5.2	UM NOVO CURRÍCULO E UMA REESTRUTURAÇÃO EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CALCADA NA IDEIA DE UMA PRÁTICA INTEGRADORA	84
5.3	(RE)CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADOR: TÃO POSSÍVEL QUANTO DESAFIADOR	87
6	O PRODUTO PARA QUE SE EFETIVE A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADOR NA ESCOLA	87
	REFERÊNCIAS	90
	APÊNDICES	92

APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO DE DADOS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	95
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO	96
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE DOS DADOS	97
APÊNDICE 4 – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO	99
	100

APRESENTAÇÃO

Buscar, em minha memória, as etapas e vivências de minha trajetória profissional é fazer um exercício de reflexão acerca de erros e acertos e entender meu processo de construção como professora, mas, principalmente, é identificar o que corroborou com o aperfeiçoamento de minha prática docente para saber buscar novas alternativas e desafios que me possibilitarão continuar minha formação. Com essa busca, vêm à mente fatos e pessoas que tornaram importante para mim a necessidade de um maior envolvimento com a escola pública, conscientizando-me acerca da necessidade da luta por mais investimentos vindos do poder público, da valorização da educação e dos professores e da resiliência por parte de quem luta por uma educação libertadora, de qualidade.

Dessa forma, o que é relatado tem grande relevância para a compreensão da professora que hoje sou e dos caminhos que pretendo seguir, como profissional comprometida com meus alunos e com a sociedade em geral, ciente do papel importante que a educação tem para o desenvolvimento amplo (emocional, cognitivo, cultural, profissional, etc.) dos cidadãos. São cinquenta e cinco anos de vida e mais de trinta de graduação no Curso de Letras – Português na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC), hoje Universidade Franciscana (UFN). Nesse Curso, já no estágio obrigatório, feito no Educandário São Vicente de Paula, constatei a importância de me tornar uma professora preparada para desafios, ciente de que minha atuação precisaria ser mais do que meramente acadêmica. Eu, uma ex-aluna de escolas particulares de ensino fundamental e médio e uma acadêmica de uma faculdade particular, deparei-me, à época, com uma realidade totalmente diferente, a de uma escola assistencial. Vi-me em um contexto de salas com alunos em situação de precarização social e econômica, com bagagens e aspirações diversas e relações familiares difíceis.

O primeiro momento frente a alunos foi, portanto, de incertezas, mas, paradoxalmente, tornei-me convicta: reconheci que a situação exigia de mim questionamentos e busca de respostas as quais não tinha a certeza de encontrar, mas percebi que estava certa de que as procuraria incansavelmente. Por conseguinte, três palavras se tornaram chaves: investigação, empatia e resiliência. Comecei a entender que a questão da construção de saberes em uma escola como o Educandário perpassa pelo comprometimento de toda a comunidade escolar, principalmente dos gestores e professores, que devem ser cientes de que a educação tem um objetivo bem maior que trabalhar com saberes isolados relativos a conteúdos programáticos, a educação deve ser voltada para a formação de um cidadão competente para lidar com diversas situações que a ele se apresentem, por mais abstrusas que sejam.

Já com meu diploma de graduação, em 1992, comecei a trabalhar em cursos preparatórios. O primeiro preparava alunos para fazerem provas do Supletivo pelo Estado. Nesse curso, ficou claro para mim o quanto é importante o incentivo aos alunos para que busquem novos ensejos, reconhecendo-os como capazes, ainda que se apresentem muitas dificuldades. Depois disso, passei por vários cursos preparatórios para concursos, seguindo com esse trabalho até hoje. Com essa prática, ratifico a convicção de que a educação pode oferecer muitas oportunidades a todos.

Em 1997, passei no meu primeiro concurso para a docência como professora municipal. Iniciei assim um trabalho com o ensino fundamental, experiência que me fez reforçar a importância do diálogo entre gestores, professores, alunos e sua família, além de me levar à convicção de que minha atuação exigiria afeto, criatividade, perseverança e flexibilidade, pois é preciso compreender a singularidade e o tempo de cada criança no que se refere ao desenvolvimento de suas habilidades. Isso me levou a buscar mais conhecimentos por meio de leituras diversas, como autodidata.

Ainda nesse ano, por meio de um processo de seleção simplificado para o Quadro Temporário, passei a fazer parte do corpo docente do Colégio Militar de Santa Maria e, em 1998, passei a integrar o Exército Brasileiro, como Oficial Técnico Temporário, tendo, assim, a oportunidade de continuar trabalhando como professora no referido colégio. Esse período me trouxe desafios muito grandes, o que incluiu certos conflitos pessoais no que tange a questões ideológicas e de percepção da sociedade civil e militar. Apesar de ter que assumir tarefas relativas à minha patente militar, meu foco continuou sendo a prática educativa, e a flexibilidade foi fundamental para isso.

No final desse período, tornei-me mãe, e a maternidade trouxe novo olhar para as questões da educação. Com a preocupação de bem educar meu filho, passei a ler sobre pessoas que exigem uma atenção diferenciada no que se refere à educação. Percebi o quanto estivera despreparada até então, pelo parco conhecimento, para entender as demandas de pessoas hiperativas, com altas habilidades, com necessidades especiais, em situação de risco e outras. Essa busca autônoma, ainda que limitada, trouxe-me à luz uma melhor compreensão de muitas situações de sala de aula e fez aumentar minha paixão pela busca do conhecimento e pela docência. Também ratificou a importância do engajamento profissional e pessoal dos gestores da escola para que esta possibilite a tais alunos uma convivência positiva e um crescimento integral, considerando-se as particularidades de cada um. Em 2004, passei a trabalhar em escolas particulares e, em 2012, houve a posse como professora estadual, o que segue até hoje.

Assim, saí de uma realidade escolar privilegiada, no que se refere a investimentos em aquisição de materiais e em estrutura física e fui para outras, nas quais se apresentava precarização. Entretanto, apesar dessa dicotomia, em ambos os contextos, deparei-me com alguns estudantes fragilizados, cujas carências eram diversas (afetivas, econômicas e outras) e uns bem estruturados, social, emocional, cultural e economicamente.

Para melhorar minha atuação como professora, segui com minhas leituras e cursos de aperfeiçoamento, buscando algumas respostas e novas direções. Convenci-me da necessidade de que cada aluno, professor e gestor seja resiliente, pois as adversidades sempre existirão, independentemente do contexto, e o grande desafio é saber enfrentá-las, para se tornar efetivamente pertencente e atuante na sociedade plural em que vivemos.

Dessa convicção, surgiu outra: a da importância de retomar meus estudos acadêmicos, buscando a orientação de profissionais da área da educação e visando à troca de experiências para a aquisição de novos conhecimentos. Ingressei no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Um novo desafio que enfrento com motivação e responsabilidade, comprometendo-me, por acreditar em que o conhecimento adquirido com a pesquisa possa ser de extrema importância para mim e para outros que trabalham com a docência, já que pode embasar uma concepção do fazer docente em que sejam incluídos novos formatos de aula presencial com inter-relações disciplinares, sem que se perca o que já se tem como eficaz e adequado para cada contexto. Nesse intuito, participo das ações do projeto “Desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica e Superior para o desenvolvimento de seu trabalho em tempos de e pós pandemia” (DETRAPAN), que estão sendo realizadas pelo Grupo de Pesquisa Docência, Escola e Formação de Professores (DOCEFORM), do qual faço parte.

Assim, sigo os passos para meu crescimento pessoal e profissional com o desejo de contribuir com a Educação deste país. Estou certa de há muito ainda a ser feito e tenho vontade de fazê-lo

INTRODUÇÃO

Falar sobre educação no Brasil implica pensar nos muitos desafios existentes. Um deles é implementar um currículo integrador, o qual busca uma educação que respeite cada indivíduo, sua realidade, intenções, suas potencialidades e desejos. Segundo Sacristán (2000), o currículo com perspectiva de integração torna possível estabelecer relações, valorizando, assim, a diversidade, e para Morin (2000) integração é um pensamento que não se fecha no particular, mas concebe os conjuntos, sendo capaz de “fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais e dedicar-se a eles.” (MORIN, 2000, p. 102)

Na escola, isso, obviamente, está relacionado ao trabalho do professor. Assim, ressalta-se a importância de um olhar para as questões de formação docente. Pode-se dizer, inclusive, que essa é uma tendência teórica a qual tem impactado as políticas educacionais desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), passando pelas diretrizes e tentativas de reformas vividas com força nas últimas três décadas.

Docentes precisam atentar à necessidade de um ensino que forme cidadãos capazes de lidar com a realidade que os cerca. Isso fica sinalizado claramente nestes trechos do texto da BNCC “os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais” e que os estudos e práticas curriculares devem acontecer “sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 476). Nesse contexto, o professor assume um papel importante de aliar teoria e prática, possibilitando a incorporação e a aplicação de diversos saberes, incluindo os conhecimentos advindos dos diferentes contextos dos alunos. Como pontua Arroyo (2007), o corpo docente deve estar qualificado a “Incorporar o conhecimento vivo, do trabalho, dos movimentos sociais, da sobrevivência como conhecimento que interroga os saberes acumulados e sistematizados.” (ARROYO, 2007, p.50). Para isso, é preciso “repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular. [...] repensar e superar lógicas estruturantes dos currículos” (ARROYO, 2007, p.19).

O se fala aqui é de uma produção de conhecimento que atente para a ideia de se chegar a uma boa noção da realidade, a qual não é fragmentada. Pensando-se o ato educativo a partir da obtenção de conhecimentos diversos e amplos, que vão além da dimensão isolada de cada conteúdo, analisam-se possibilidades de maiores correlações entre as diferentes disciplinas das áreas do conhecimento para proporcionar aos alunos um ensino em que sejam consideradas suas diferenças, suas aspirações, seus interesses, seu contexto.

Assim, esta pesquisa se propõe a um estudo sobre gestão curricular, com o objetivo de analisar a possibilidade da implementação, manutenção ou resgate de uma proposta curricular integradora. Pretendemos problematizar de que modo as experiências vivenciadas pelo corpo docente podem contribuir na implementação, manutenção ou resgate de uma prática curricular integradora. Afinal, um momento de tensão e grandes desafios leva pessoas, em diferentes espaços, a superar suas condições e criar práticas, na tentativa de superação das dificuldades impostas pela conjuntura a que são submetidas.

A possibilidade de uma proposta curricular, integradora, passa a ser analisada, então, por meio de um estudo de caso, uma escola pública de Ensino Médio de Santa Maria, RS. Essa escola foi criada a pedido da comunidade, por não haver escolas de Ensino Médio na região na época, e iniciou com uma proposta de efetivar a interdisciplinaridade no dia a dia, nas aulas. Além disso, foi escolhida como uma das escolas-piloto para a implementação do Novo Ensino Médio. Isso tudo implicou muitas mudanças na escola, sendo uma delas a curricular, o que motivou que fosse o caso deste estudo, além do fato de ser uma escola com muitas particularidades, dentre elas ter um corpo docente que fez um movimento interessante relativo a uma perspectiva mais integradora entre os componentes curriculares das diversas áreas.

Com esse estudo de caso, passa-se a entender o currículo dessa escola pública de Ensino Médio em diferentes períodos: antes da pandemia, durante e no retorno para as aulas presenciais. Essa proposta envolve a inter-relação entre os saberes, a partir de um resgate de experiências singulares vivenciadas durante o ensino remoto, como um norte para mudanças das práticas e como parte de um grande desafio pedagógico.

Para tanto, buscamos respostas para estas questões de pesquisa: (1) como se caracterizava a proposta curricular da escola; (2) que adaptações foram realizadas na proposta curricular da escola com as mudanças decorrentes de fatores externos (reestruturação feita pela Secretaria de Educação, o trabalho remoto e o Novo Ensino Médio); (3) como se caracterizam os principais desafios enfrentados pelos professores da escola para a possibilidade de implementação, manutenção ou resgate, em aulas presenciais, de práticas curriculares integradoras.

Assim, justifica-se considerar a possibilidade de repensar a gestão do currículo, a partir das experiências de enfrentamento a mudanças na escola de Ensino Médio. A relevância deste estudo está em se pensar o ato educativo, considerando as correlações entre as diferentes disciplinas das áreas do conhecimento. Trata-se de se considerarem possíveis mudanças nas práticas curriculares a partir da importância do que já foi experienciado no processo de

aprendizagem no ensino remoto e presencial, pensando-se em propostas curriculares integradoras e transformadoras que proporcionem o desenvolvimento multidimensional de cada aluno. Isso aparece fundamentado no texto da BNCC, que “propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (BRASIL, 2018, p. 15).

Iniciamos o processo investigativo a que nos propomos com uma pesquisa exploratória acerca do contexto geral dos professores durante o ensino remoto. Após, partimos para a investigação sobre um aspecto mais específico acerca da prática docente: o currículo.

A partir de entrevista, buscamos respostas para as questões relativas à currículo. Para isso, julgamos ser necessário analisar as narrativas, descrições e opiniões dos docentes acerca de suas vivências pedagógicas. Pretendemos chegar a uma visão ampla sobre a temática e melhor compreensão dos processos de mudanças necessárias a um currículo integrador que atente para o multiculturalismo. O produto pretendido é uma proposta de formação continuada para os professores somada à construção de uma proposta curricular integrada que suporte as prerrogativas legais.

1 TEORIAS E REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO

O currículo pode ser definido como “tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola” (LIBÂNEO, 2012, p. 489), supondo um planejamento para se chegar ao esperado. Trata-se, então, de se compreender a prática curricular como algo carregado de intencionalidade – a qual vem se modificando com o tempo. Diante disso, falar em currículo implica compreender os caminhos que servem a essa intencionalidade, analisando-os em diferentes momentos.

Assim, objetivando uma melhor compreensão do objeto desta pesquisa – gestão curricular – parte-se de uma breve revisão histórica, passa pelo uso inicial do termo currículo, suas definições e conceitos, para após tratar sobre as teorias e dimensões curriculares ao longo dos anos.

1.1 UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA PARA A COMPREENSÃO ACERCA DE CURRÍCULO

O termo currículo passou a ser usado em meados de 1920, nos Estados Unidos, e, portanto, seus conceitos são, de certa forma, coetâneos. Entretanto, ao se investigar acerca desse tema, buscam-se informações de períodos anteriores, visto que o currículo – com outras denominações – já vinha sendo usado, como uma forma de organizar as práticas educativas.

Oficialmente, o termo currículo se originou na Antiguidade Clássica e seu significado foi usado para servir a estudos, passando a ser aplicado em universidades. A primeira tradição de representação do currículo encontra-se na Idade Média, cuja perspectiva técnica de conceber a escola e a formação de professores, baseou-se em uma forma de organização dos chamados “*trivium* (gramática retórica e dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética)” (SILVA, 2005, p. 26). A partir daí, houve o desenvolvimento de práticas educativas diversas que tiveram a finalidade de regular a vida e os costumes.

Alguns tópicos, mesmo que em uma sucinta revisão histórica, podem mostrar isso. É o que nos traz a Figura 1. Trata-se de uma linha do tempo, até a segunda metade do século XIX, com a qual se pode perceber que currículos voltados para a doutrinação e interesses da classe dominante vêm de longa data. Pode-se evidenciar, por meio da Figura 1, a relação entre escola e currículo, detenção de poder e dominação, além de ela possibilitar identificar o papel que o professor assume nesse contexto.

Figura 1 – Escola na linha do tempo até a metade do século XIX.



Fonte: elaborada pela autora com base em Varela e Alvares-Uria (1992).

Essa retomada histórica apresentada na Figura 1 contribui no sentido de possibilitar a identificação dos erros que vêm de um tempo longínquo e que, passados tantos anos, portanto, não deveriam se repetir: a manipulação sutil e individualizada do pensamento (como foi feito no período medieval), locais de ensino em que os jovens não têm protagonismo e são objetos de doutrinação (como aconteceu nas escolas dos jesuítas) e tudo que já corroborou, e pode ainda estar corroborando, para aumentar as desigualdades sociais.

Essa revisão histórica também pode contribuir para reconhecermos a necessidade de propostas de reestruturação curricular a fim de que o currículo se liberte do viés de colonização (de séculos passados), passe a ter relação com o contexto social, valorize aspectos relevantes da sociedade atual, partindo desta e lhe servindo, trazendo, assim, sentido para os estudantes e professores.

Essa construção de sentido é um objetivo importante, conforme Canário (2006), pois, segundo o autor, é uma “construção decisiva”, e que “traz consequências importantes no âmbito da concepção e do exercício da profissão docente”. (CANÁRIO, 2006, p. 99). O referido autor também afirma que o sentido das situações escolares não pode ser definido de forma autoritária e unilateral, o que pressupõe uma ação coletiva.

Então, um currículo que valorize as questões sociais e que faça sentido aos alunos e professores não pode estar essencialmente a serviço dos interesses das classes dominantes, um ensino elitizante, como o referido por Menezes (2001):

Se nos reportarmos aos anos 50, 60 e começo dos 70, a função das escolas públicas de ensino médio era principalmente a de preparar, para as universidades, jovens de uma elite cultural, originários de uma elite econômica e de classes médias em ascensão. Eram escolas altamente seletivas, com exigentes exames de ingresso, que filtravam uma “nata da nata” (MENEZES, 2001, p. 201).

Se não se quer perpetuar esse quadro – que, convém ressaltar, não é uma situação exclusiva do período citado por Menezes (2001) – precisa-se pensar em um currículo que possibilite mais reflexão na maior parte dos processos de ensino nas instituições escolares. Entretanto, não é o que vem acontecendo, pois, segundo SILVA, o trabalho de educação

reduz-se, numa projeção idealizada, ao da produção dualista de dois tipos de sujeitos. De um lado, a produção do sujeito otimizador do mercado, do indivíduo triunfante e predador, da nova “ordem” mundial. De outro, a produção da grande massa que vai sofrer o presente em desespero e contemplar sem esperança o futuro nos empregos monótonos e repetitivos das cadeias de *fast-food* ou nas filas de desemprego (SILVA, 1999, p. 8 - 9).

Conforma Silva (1999), então, a educação ainda está voltada para a produção de sujeitos que venham a servir de mão de obra barata no mercado de trabalho, ou seja, os currículos ainda estão servindo aos interesses das classes dominantes.

Em vista disso, urge refletir acerca de currículo e, a partir de uma ideia de mudanças curriculares, repensar o papel dos educadores e de suas práticas no processo de aprendizagem. É necessário um currículo que leve a práticas não excludentes, que considerem as diferenças das pessoas e do contexto histórico e social, sendo tarefa dos professores trazer à tona questões relativas ao campo do social e do político. Assim, torna-se possível uma produtividade escolar, em que se perceba a pluralidade, as multiplicidades de sentidos e as ressignificações desses para os alunos.

Cabe, neste ponto, um olhar para esses jovens no contexto atual. É possível dizer que muitos continuam não sendo protagonistas de seu processo de aprendizagem, sendo ainda vistos como meros receptores de informações, muitas das quais com viés doutrinador. Libâneo (2012) embasa esse pensamento ao afirmar que “a escola continuou a mesma desde quando atendia às camadas médias e altas da sociedade, grupos sociais que tinham poder sobre o Estado e, de certa forma, direitos já assegurados.” (LIBÂNEO, 2012, p. 258). Mesmo que tenha havido avanços relativos às questões curriculares, o que se vê, em muitas escolas, é a perpetuação do currículo tradicional, porém, agora, com “nova roupagem”, com novas técnicas de transmissão de conhecimento, que incluem recursos da tecnologia. Sobre isso, o referido autor discorre:

A pedagogia tradicional e a tecnicista são mais tradicionais e politicamente conservadoras. A primeira centra-se na mera transmissão de conteúdos e na autoridade do professor, tendo ainda forte presença nas escolas [...]. A pedagogia tecnicista [...] está também associada à transmissão de conteúdos, mas põe um peso forte no desenvolvimento de habilidades práticas, no saber fazer. [...] Entre os aspectos que atraem os pais está a formulação de conteúdos por especialistas nas disciplinas (frequentemente na forma de “pacotes” curriculares) e a utilização de técnicas mais refinadas de transmissão, incluindo o computador e as mídias (LIBÂNEO, 2012, p. 244).

Podemos dizer que os currículos escolares continuam, em boa parte, servindo ao propósito da transmissão de conteúdos e de modelagem de condutas. O objeto de doutrinação ainda existe, ainda que seja diferente – constatação que advém do fato de que a reflexão não ocupa a maior parte das grades curriculares. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) confirma isso, quando “encurta” os currículos para disciplinas que muito propiciam o debate, tais como: Filosofia, História e Sociologia, por exemplo. Assim, reduz-se a possibilidade de mais espaços e tempos nas escolas para discussões sobre cidadania, direitos humanos e processos históricos que podem ampliar a compreensão da realidade atual. Além disso, há a inserção, nos currículos, das novas disciplinas, que podem ser ministradas por pessoas de notório saber. Sobre isso trata o Ministério da Educação no Portal do MEC:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 61, IV) permite a atuação dos profissionais com notório saber exclusivamente para atender a formação técnica e profissional e estes profissionais deverão ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2018).

Assim, saem do cenário escolar, bastantes professores – muitos deles especialistas, mestres e doutores em suas áreas – e entram conhecedores de determinados saberes – muitas dessas pessoas não sendo da área da educação. São elas, portanto, que passam a desenvolver boa parte das práticas curriculares nas escolas. Diante desse contexto, a reflexão acerca de currículo torna-se bastante pertinente e necessária.

Estudar esse tema implica ir além de saber o que já houve em termos de práticas curriculares em outros tempos; esse estudo exige aprofundar conhecimentos teóricos. Nesse intento, inicialmente buscamos saber sobre a etimologia, as definições e os conceitos de currículo.

1.2 O CURRÍCULO – ETIMOLOGIA, DEFINIÇÕES E CONCEITOS

A palavra currículo origina-se do vocábulo caminho. Pensando-se em educação como um processo no qual o aluno está inserido, torna-se pertinente falar em caminhos a percorrer. Em se tratando de educação institucionalizada, como é o caso da escola, esse percurso, então, precisa ser amplamente discutido a fim de que haja um plano (pretendido) para o corpo docente no que diz respeito a comportamentos didáticos, políticos, administrativos e outros.

Assim, muitas definições de currículo vão surgindo com a análise de estudiosos da Educação ao longo dos anos. A reflexão sobre alguns conceitos possibilita tencionar a questão de novas possibilidades na prática curricular.

Com o resgate histórico exposto anteriormente, é possível reconhecer, primeiramente, o currículo como um instrumento de poder daqueles que o constituem para tal finalidade. O currículo atende a interesses daqueles que o pensam, condicionando, muitas vezes, os alunos a direções já pré-determinadas para que estes cumpram o papel que setores dominantes acreditam que lhes cabe. Assim conceitua Tomás Tadeu da Silva:

O currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. [...] O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2005, p. 147 e 148).

Já o Canal do Educador, em referência ao MEC, menciona a questão etimológica da palavra currículo, citando que “é de origem latina e significa o caminho da vida, o sentido, a rota de uma pessoa ou grupo de pessoas.” (BRASIL ESCOLA, 2022) e ainda traz estes conceitos:

Currículo indica processo, movimento, percurso, como a etimologia da palavra recomenda. Currículo é o ambiente do conhecimento, assim como, o espaço de contestação das relações sociais e humanas e também o lugar da gestão, da cooperação e participação. O currículo deve ser entendido como componente central do procedimento da educação institucionalizada. (BRASIL ESCOLA, 2022).

Percebe-se, nesse trecho, a relevância dada à questão curricular, posta no centro dos processos educacionais. porque a ação pedagógica gira em torno do currículo. Isso não significa que este deva engessar a prática docente, o que já foi alertado por Sacristán, o qual referiu que “É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua da índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, racionalizá-la.” (SACRISTÁN, 2000.p.13).

Arriscamos a dizer que essa prática se apresenta muito relacionada à visão do professor acerca de questões educacionais, sociais e políticas, podendo, portanto, apresentar muitas diferenças, ainda que entre professores de uma mesma escola. Há aqueles docentes que fazem de seu comportamento didático um verdadeiro enfrentamento contra o preconceito; trata-se de profissionais que se desafiam a ensinar com vistas a uma sociedade plural e mais justa. Esse tipo de professor geralmente é o que põe as questões curriculares em discussão constante.

Assim, o currículo é posto como cerne da discussão pedagógica. Passou-se a ter, então, a necessidade de ampliar os estudos acerca desse tema, e assim o fizeram autores importantes como Saviani, Sacristán e outros.

Segundo Saviani, currículo são

atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem (SAVIANI, 2002, p. 39).

O autor supracitado, ao adjetivar as atividades curriculares, já deixa clara a importância dos debates acerca destas. Sua conceituação leva à compreensão de que se deve entender currículo como um campo prático basilar para o aluno efetivar a compreensão de sua realidade. Convém destacar ainda que, com o conceito apresentado, é possível entender que a seleção de “prioridades” para cumprir os objetivos do ensino são, de certa forma, relativizadas, pois estão atreladas às singulares existências humanas.

Corroborando com o entendimento de currículo como campo prático, já referido anteriormente, Sacristán trata sobre esse tema, abordando a questão da relação entre teoria e prática. Assim, conceitua currículo como “algo que define forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto” (SACRISTÁN, 2000, p. 9). O mesmo autor ainda faz considerações sobre currículo e significação, ao dizer que a prática curricular

se conforma como prática realizada num contexto, uma vez que deixemos claro seu significado cultural. [...] Não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura (SACRISTÁN, 2000, p. 9).

Este conceito proporciona a compreensão de que o corpo docente de uma escola, ao reavaliar as questões curriculares desta, deve pensar na possibilidade de os alunos perceberem um sentido nas práticas pedagógicas. Para tanto, estas devem ter relação com o contexto social e cultural dos educandos. Assim, eles ganhariam o direito de se verem referidos, representados, identificando-se durante seu processo de aprendizagem, tornando-se pertencentes a esse. Relacionado a isso, há a referência de Sacristán (2007) com relação à questão dos direitos do educando na definição de que o currículo

é formado pelos conteúdos que, transformados em aprendizagens, devem e têm o direito de adquirir os alunos durante o período em que estão escolarizados para serem capacitados como cidadãos livres, autônomos, capazes de compreender e participar no mundo complexo em que vivemos.” (SACRISTÁN (2007, p. 147).

Possibilitar ao corpo discente compreender e fazer parte de seu processo de aprendizagem é, portanto, conforme o conceito acima, um caminho para a capacitação ao exercício da sua cidadania. A partir dessa percepção, é pertinente dizer que, a possibilidade contrária poderia levar o educando a uma posição à margem de seu contexto, relegando-o a ser não proativo, podendo ser subjugado em suas ideais e pretensões. Nesse viés, é possível relacionar currículo com certa dominação social à medida que ele pode desconsiderar os sujeitos da aprendizagem e se ater a interesses de outros. Reforçando essa ideia, há esta definição de currículo como um instrumento de controle social: “a área do currículo tem suas origens no terreno do controle social” (APPLE, 1989, p.75).

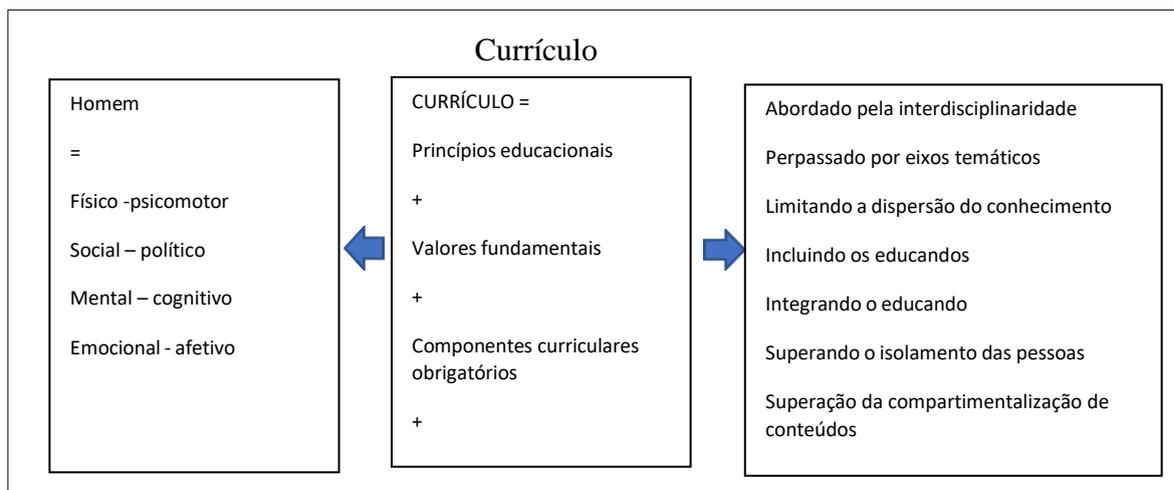
Assim, o currículo “reflete um conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Portanto, ele pode transformar o espaço de aprendizagem em um contexto opressor para o aluno, mas, por outro lado, pode ser a “passarela para a diferença”, segundo Melo e Oliveira, que conceituam as práticas curriculares como “experiências que tomam de assalto aquele espaço-tempo e passam a constituí-lo, também, a partir de suas características e demandas” (MELO; OLIVEIRA, 2020, p.9). Apresenta-se aí a ideia de que a prática curricular pode servir às necessidades do ambiente de aprendizagem, podendo ser, portanto, o que poderá proporcionar mudanças positivas. Sobre isso, discorrem:

A condição de diferente que exige o seu reconhecimento social enquanto agência educativa e produtora de saber contribui para a criação daquilo que Ranniery (2018, p. 215) chama de “currículos que suportam a vida”. O jogo democrático, nesse sentido, é projetado como horizonte na passagem da diferença no currículo, passagem que o transforma – mesmo que de forma parcial e contingente – em um lugar seguro para viver, não independentemente das diversas formas de vida, mas, justamente, em

razão da multiplicidade incontável que entorna a vida. (MELO; OLIVEIRA, 2020, p. 9).

A questão curricular, além de muitos pontos que serão debatidos posteriormente nesta pesquisa, compreende um plano educativo no qual se inserem as diversas disciplinas, as quais podem dialogar para que o currículo alcance o objetivo de possibilitar a compreensão do aluno acerca de sua realidade, o que lhe possibilitará atuar em seu contexto social e cultural. Com essa ideia, pensa-se em um currículo integrador que considere os aspectos físico, emocional, social e mental do aluno. Esse currículo é conceituado no quadro 1.

Quadro 1- Conceito de currículo



Fonte: elaborada pela autora com base em Lopes e Macedo (2011).

Com o Quadro 1, reafirma-se a relação do currículo com questões de ordem social e política, mas também de outras ordens, como a emocional e a cognitiva. Assim, debater sobre currículo implica envolver discussões acerca de classe, gênero, raça e outras questões que envolvem os sujeitos do contexto escolar, integrando o educando. Para tanto, é preciso falar em currículo integrador, que supere a ideia de compartimentalização de conteúdos. Essa integração é definida por Morin (2000) como

um modo de pensar capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados. [...] um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos [...] fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais e dedicar-se a eles. (MORIN, 2000, p.102)

Silva (2017), em sua dissertação intitulada “Desafios para a integração curricular no ensino médio em uma escola pública de educação básica” defende a ideia de um currículo integrador, ao afirmar que

a integração curricular tem potencial para articular as disciplinas de forma que proporcione uma melhor apreensão dos conhecimentos desenvolvidos em cada uma, buscando evitar o privilégio de alguns poucos indivíduos em favor da exclusão de muitos no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo desta forma para a geração de um aprendizado de qualidade de maneira igualitária entre os alunos. (SILVA, 2017, p. 57)

Ao se pensar em currículo integrador, outras conceituações e caracterizações se tornam relevantes, como as que tratam sobre integração de disciplinas, integração dos saberes dos professores. Percebida essa relevância para este estudo, fazemos referência a mais algumas teorias.

Para possibilitar a ampliação da reflexão acerca da integração entre as disciplinas, são oportunas as referências de José (2008) acerca de interdisciplinaridade e o texto do MEC, que trata de transdisciplinaridade.

Para José (2008) a interdisciplinaridade didática,

tem como objetivo básico articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem. É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção, o que ainda não é o suficiente. [...] podemos considerar a interdisciplinaridade uma categoria de ação, pois leva em conta a dinâmica real da sala de aula, com todos os seus implicadores (JOSÉ, 2008, p.86)

Convém ressaltar que o currículo abrange práticas diversas, que possibilitam um elo entre a escola e a sociedade. Dentre essas ações, estão aquelas que possibilitam as relações interpessoais e a cooperação em um contexto no qual se pretenda atuar a partir da apreensão de diversos saberes. Assim, ampliando a questão da função social do currículo a partir da inter-relação de disciplinas, o texto do Canal do Educador do MEC define que

A transdisciplinaridade considera o que está ao mesmo tempo **entre** as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e **além** de toda disciplina e sua finalidade é compreender o mundo atual. A transdisciplinaridade é a investigação da acepção da vida através de relações entre os diversos saberes das ciências exatas, humanas e artes, estimulando a vinculação e indicando uma visão contextualizada do conhecimento, da vida e do mundo. A transdisciplinaridade busca a compreensão do conhecimento, busca a inclusão, procura parceria, adiciona, compartilha, coopera, agrega (BRASIL, 2022).

Estendendo-se nessa questão da cooperação na aprendizagem, soma-se o texto de Canário (2006, p 64), destacando que “as escolas poderão transformar-se em organizações capazes de “aprender”, no quadro das quais, os grupos docentes assumem o estatuto de comunidades de aprendizagem.”

Assim, a ação docente precisaria ir além dos limites de cada disciplina, o que coloca o professor – cuja atuação será abordada posteriormente - em uma posição importante no que se refere a possibilitar a efetividade de uma prática curricular integradora. Diante disso, são basilares as teorias sobre a integração dos saberes docente.

Para Tardif (2012), o saber docente deve ser plural, um conjunto de saberes, fruto de uma formação que permita aos professores fazerem a articulação entre a ciência e a prática docente, visto que esta é

uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2012, p. 37).

Para Tardif (2012), os professores, a fim de desenvolverem um currículo integrador, para fazerem práticas curriculares integradoras, precisam embasar-se na gama de saberes por eles adquiridos: culturais (fruto de sua formação pessoal e suas vivências na sociedade), curriculares (apresentados na estrutura dos programas institucionais), experienciais (apreendidos com suas práticas no exercício de suas funções profissionais). Assim, práticas curriculares integradoras perpassam por um saber docente heterogêneo.

Além da participação dos docentes com seus múltiplos saberes, um currículo integrador possibilita a participação do aluno em seu processo de aprendizagem. A integração curricular, então, precisa atentar não só ao currículo formal, estabelecido pelos sistemas de ensino, e o currículo real, decorrente do projeto pedagógico e dos planos de ensino, mas também ao currículo oculto, o qual, segundo Libâneo (2013),

Refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciados na própria escola [...] O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. (LIBÂNEO, 2013, p.143)

Para isso, segundo Silva (2017) torna-se importante “os professores considerarem a realidade dos alunos, em aspectos sociais e cognitivos, para pensar individual e coletivamente sobre a realização do trabalho docente. (SILVA 2017, p. 66). Para que as diferentes realidades dos alunos passem a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que o currículo atente aos interesses destes e às demandas sociais, autores como Lopes; Macedo (2011) falam de uma integração via interdisciplinaridade, por meio de projetos e de temas transversais.

No caso dos projetos, a aprendizagem acontece na busca de uma solução para um problema, respondendo a questões que surjam. Assim, as atividades passam a ser “organizadas pelos alunos em função de suas necessidades pessoais, cabendo ao professor orientar a inter-relação dos saberes necessários à solução das questões colocadas pelo projeto (LOPES; MACEDO, 2011, p. 125). Já, no caso de uso de temas transversais,

Assim, há a compreensão de que o currículo integrador perpassa pelo currículo oculto, os conhecimentos oriundos das vivências dos alunos, e pela articulação entre campos disciplinares, ou seja, por questões interdisciplinares (ou transdisciplinares), com a pretensão de integrar o aluno no processo de aprendizagem.

Nesse viés, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em sua Resolução 04/2010 Art. 13, definem currículo como um “Conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.” (BRASIL, 2010). No parágrafo 2º, traz que é um conjunto de experiências, ligadas ao conhecimento e articuladas com as vivências dos alunos.

Assim, com uma proposta de um currículo integrador, crítico, relacionado a questões sociais, pode-se resgatar a identidade do professor, do aluno e da escola – e esta será um local onde todos ensinam e aprendem, e não um lugar para mera perpetuação daquilo que advém da visão dos grupos dominantes.

Dessa forma, compreendendo a construção histórica do currículo e seus conceitos, é possível tratar sobre questões relativas a ele, referentes às suas dimensões e os debates que surgem a partir destas. Assim, busca-se entender currículo a as reflexões acerca da viabilidade de mudanças na prática curricular.

1.3 TEORIAS E DIMENSÕES CURRICULARES

De forma breve e simplificada, como o fez Silva (SILVA, 2000) é possível, assim apresentar as visões de currículo: tradicional, tecnicista, crítica e pós-estruturalista. Esse autor define que a visão tradicional é humanista e conservadora no que se refere às funções sociais e culturais da escola; a tecnicista é semelhante à tradicional, com a diferença na ênfase dada às dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; a crítica reflete e reproduz as estruturas de classe da sociedade capitalista; a pós-estruturalista enfatiza o currículo como prática cultural e de significação.

As teorias tradicionais sobre currículo, segundo Tomaz Tadeu da Silva, trazem que “O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.” (SILVA, 2010, p. 12)

Posteriormente, foram acentuadas pelas teorias críticas e pós-críticas as discussões acerca destas questões: qual conhecimento deve ser ensinado; quais os sujeitos pretendem-se formar; para qual sociedade esse currículo é pensado. Pode-se entender melhor as teorias curriculares com o Quadro 5:

Quadro 2 – Quadro comparativo das teorias curriculares

Teorias curriculares: conceitos que se utilizam para conceber a "realidade".		
Teorias acríticas	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
<ul style="list-style-type: none"> - O ensino-aprendizagem acontece por meio de técnicas de transmissão de conteúdo e de memorização. - São as teorias neutras, científicas. - Baseiam-se em questões técnicas (Tecnicismo). - Os saberes e os conhecimentos são inquestionáveis, então a preocupação é buscar a melhor forma de transmiti-los. - Pretende tirar o educando da marginalização, mas impede que transcenda socialmente. - Conhecimentos hierarquizados. - Gera alienação – ignorância do não querer ver, não querer sentir, não querer se expressar. - Excesso de informações que mantém o aluno ocupado, causando a ilusão de saber muito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Defesa de que nenhuma teoria é neutra, e, sim, está implicada em relações de poder; - Questionam-se os saberes. (Por quê? Para quê? Para quem?) - Preocupação com conexões entre o saber, a identidade e o poder; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Currículo integrado, interdisciplinar, metodologia de projetos – tendo o professor como mediador ou facilitador; - Uso de temas transversais – esses temas são usados como um assunto extra e/ou como meio para abordar os conteúdos considerados “básicos” das áreas de ensino. - Visão do currículo tradicionais como causa da desigualdade social. - Desenvolvimento de competências e habilidades. - Visa ao empoderamento de camadas sociais mais baixas por meio da luta para que haja a transformação social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Defesa de que nenhuma teoria é neutra, e, sim, está implicada em relações de poder; - Questionam-se os saberes. (Por quê? Para quê? Para quem?) - Preocupação com as conexões entre o saber, a identidade e o poder; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - As diferenças são postas em questão não como algo extra ou secundário; - Busca de reconhecimento das diversas culturas, levando à legitimidade; - Os saberes transcendem os espaços físicos dos colégios; - Estudos culturais em vários ambientes de ensino (bibliotecas, museus, feiras, etc.); - Questiona-se o porquê de cada saber. Por que um e não outro? Qual a importância e o sentido de cada saber, considerando-se o contexto?; - As experiências dos sujeitos são saberes para serem trocados por meio da prática dialógica, o que permite que cada sujeito seja atuante; - Valorização da manifestação de todos os sujeitos igualmente.
<p>Palavras-chaves das teorias acríticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino / aprendizagem - Avaliação quantitativa - Metodologia / didática - Organização / planejamento - Eficiência / objetivos 	<p>Palavras-chaves das teorias críticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ideologia / capitalismo - Reprodução cultural e social - Poder / classes sociais - Conscientização - Libertação / resistência - Currículo oculto 	<p>Palavras-chaves das teorias pós-críticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identidade/representatividade/ subjetividade / diferenças - Significação e discurso - Saber / poder - Cultura / multiculturalismo - Questões de gênero, raça, etnia e sexualidade

Fonte: elaborado pela autora com base em SILVA (2010) e LOPES e MACEDO (2011).

As informações do quadro 2 nos possibilitam perceber claramente o quanto o protagonismo dos alunos é desprezado nas teorias acríticas e valorizado nas teorias pós-críticas. E infelizmente muitas escolas ainda não atentaram para a importância de uma prática curricular em que o aluno tenha a oportunidade de ser parte importante da construção de seu conhecimento, sendo ouvido, respeitado em suas individualidades, podendo sentir-se realmente pertencente ao processo de ensino-aprendizagem. E o que é preciso, segundo Canário, é “organizar o currículo para dar a palavra aos alunos de forma sistemática” (CANÁRIO, 2002,

p.71), pois se sabe que o uso da palavra é significativo para que os estudantes produzam conhecimentos.

A produção de saberes – e não mera transmissão ou repetição de informações – exige uma estruturação do currículo que parta de práticas dialógicas, em que se discutam visões críticas e diversas com relações às informações. Nesse viés, as práticas pedagógicas do profissional de educação, então, não podem contribuir para um acúmulo de informações – o que é próprio da escola tradicional, mas, sim, para um processo reflexivo, em que pesem a voz e os interesses dos educandos.

Urge que isso aconteça na educação, mas a comparação entre as informações do quadro 5 e a realidade do ensino atual, em sua maior parte, aponta para o fato de que a escola ainda está distante do que propõem as teorias pós-críticas no que diz respeito a uma prática com mais integração entre os componentes curriculares. Integração esta pontuada em textos de políticas educacionais.

1.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Para se refletir acerca das práticas curriculares nas escolas de Ensino Médio, é preciso conhecer suas políticas educacionais, pois estas podem fundamentar as considerações que possam surgir sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar.

Busca-se, assim, a legislação que rege os vários sistemas de ensino, os quais são um “conjunto de instituições de ensino que, sem constituírem uma unidade ou primarem por seu caráter coletivo, são interligadas por normas, por leis educacionais, e não por sua intencionalidade” (LIBÂNEO, 2012, p. 323).

1.4.1 Uma síntese dos marcos regulatórios e programas governamentais para o Ensino Médio

Muitos ainda não reconhecem a escola como sendo um espaço social e político. Isso se dá por várias razões, tais como: não se entende que, na escola, acontece a formulação de novas políticas nem que ela está relacionada às questões políticas de governo. Além disso, faz-se relação de política com viés ideológico de direita ou esquerda, o que causa desconforto para alguns.

As políticas educacionais têm seu alcance nas escolas e nos seus agentes. Por meio destes, as ideias serão materializadas em ação, que podem ser traduzidas na gestão educacional e escolar. Com isso, para se pensar em nova dimensão de currículo e nova proposta para o fazer pedagógico com dimensão interdisciplinar para o Ensino Médio, é preciso conhecer a legislação brasileira acerca da educação. E isso foi possibilitado por meio de um trabalho de coleta de dados e elaboração de quadro-síntese com os principais marcos regulatórios do ensino no Brasil sobre o Ensino Médio.

Quadro 3 - Marcos regulatórios e programas governamentais - EM

Marcos regulatórios e programas governamentais - EM	
<p>A) A Constituição Federal (5 de outubro de 1988).</p>	<p>Define que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e aos demais que não tiveram acesso na idade própria, com progressiva universalização para o Ensino Médio. (Ementa Constitucional 59/2009) - O Plano Nacional de Educação (decenal) deve trazer diretrizes, metas e objetivos a fim de assegurar o desenvolvimento da educação e erradicar o analfabetismo, melhorar a qualidade do ensino, promoção do país dentre outras.
<p>B) O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069 (13 de julho de 1990).</p>	<p>Define que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A educação é direito de toda a criança e do adolescente para fim de desenvolvimento intelectual, preparo para a cidadania e para o trabalho. - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o acesso ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, com respeito às características individuais de cada estudante e liberdade de criação e acesso às fontes de cultura.
<p>C) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº. 9.394 (20 de dezembro de 1996).</p> <p>Alterada pela Lei nº. 13.415/17</p>	<p>Reforça o direito ao acesso à educação trazidos na Constituição Federal.</p> <p>Define que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os estados têm incumbência de oferecer o Ensino Fundamental e de priorizar o Ensino Médio a todos que necessitarem. - Os currículos devem ter base nacional comum, complementada por uma parte diversificada conforme características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (itinerários formativos), podendo realizar a integralização curricular conforme critérios estabelecidos em cada escola, projetos e pesquisa, envolvendo os temas transversais. Os currículos devem estar voltados para a formação integral do aluno e voltados para a construção do seu projeto de vida. - A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define direitos e objetivos de aprendizagem ao Ensino Médio nas áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas. Já a parte diversificada deverá estar ancorada na BNCC com vistas às características próprias de cada estabelecimento de ensino. Incluirá obrigatoriamente a prática de educação física, arte, sociologia e filosofia e o ensino da língua portuguesa e matemática (ambas nos três anos) e língua materna às comunidades indígenas. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino. O Ensino Médio Técnico poderá ser cursado em consonância ou posteriormente ao Ensino Médio “normal”, preparando o estudante para o exercício de

	profissões técnicas.
D) RESOLUÇÃO CEB Nº 3 (26 DE JUNHO DE 1998)	<p>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM):</p> <p>Art. 6º Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.</p> <p>Art. 7º Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social:</p> <p>Art. 8º Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que: I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;</p> <p>Art. 9º Na observância da Contextualização as escolas terão presente que: I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado; II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania; III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.</p>
E) O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) Portaria nº 1.140 22 de novembro de 2013)	<p>Representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito.</p> <p>Duas ações estratégicas estão articuladas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o redesenho dos currículos para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI - Formação continuada de professores - universidades responsáveis pela formação; para professores das escolas de Ensino Médio e gestores das Secretarias de Educação; inscrição individual; auxílio financeiro.
F) O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei Nº. 13.005 (25 de junho de 2014)	<p>Define:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diretrizes para o Ensino Médio: universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais com ênfase na na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação (...); estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
G) O Plano Estadual de Educação (PEE) Lei Nº.14.705 (25 de junho de 2015).	<p>Define (Diretrizes semelhantes às do PNE).</p>
H) A Lei 14.113 (25 de dezembro de 2020)	<p>Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. - Aplicação do mínimo de 25% dos impostos e transferências em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino. - A distribuição dos recursos é realizada com base no número de alunos

	<p>da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme Art. 211 da Constituição Federal. Os estados, com base no número de alunos do Ensino Fundamental e Médio, têm repasse de 100% do valor nacional por aluno.</p> <p>- União repassa a complementação aos estados e respectivos municípios que não alcançam com a própria arrecadação o valor mínimo nacional por aluno estabelecido a cada ano.</p>
--	--

O papel do Estado brasileiro, no que se refere à educação, é o de criar políticas de governo – o Estado em ação – que garantam o cumprimento do que prevê a Constituição Brasileira (1988): a educação como um direito de todos. Além disso, essas políticas educacionais buscam trazer mudanças no âmbito educacional.

Um dos objetivos de novas políticas na área da educação é que esta contemple as necessidades da sociedade, em constante mutação com o decorrer dos tempos. É o que se percebe com o texto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), por exemplo, que se volta para a questão da cidadania e da participação do aluno, ou seja, há a pretensão de mudar a ideia do aluno como mero receptor de informações.

A ideia de qualificação para a plena cidadania é uma pretensão a que se pode chegar se cumprido o estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), o qual pontua que a educação precisa respeitar a individualidade de cada estudante, dando-lhes liberdade de criação e acesso às fontes de cultura. Trata-se de a educação escolar pensar no aluno como um todo, ou seja, entender-lhe como um cidadão participativo. MENEZES (2001) afirma que

A nova escola de nível médio, que não há de ser mais um prédio com professores agentes e com alunos pacientes, mas um projeto de realização humana recíproca e dinâmica de alunos e professores numa relação que deverá estar mediada não somente por conteúdos disciplinares isolados, mas também articulados com questões reais apresentadas pela vida comunitária, pelas circunstâncias econômicas, sociais, políticas e ambientais de seu entorno e do mundo (MENEZES, 2001, p. 205).

Já o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI traz pontos sobre o redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de um ensino de qualidade com foco na formação humana integral. Aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo.

Assim, como já foi referido, as políticas educacionais trazem, em seus textos, garantias para que todos tenham acesso à educação, mas, na prática, nem sempre é o que ocorre. De

positivo, porém, há o fato de que nos tempos atuais há um maior número de pessoas acessando as instituições públicas de Ensino Médio, assunto sobre o qual discorre Menezes (2001)

O ensino médio público atual teve crescimento numérico exponencial, em escala inédita, não acompanhado por uma necessária transformação de qualidade; no entanto, em vez de lamentar a transformação hoje vivida pelo ensino médio, é preciso saudar a chegada a ele de um público que, antes, sequer o conhecia. É preciso compreender esse processo e adequar a escola pública para receber este seu novo público, nem sempre consciente do que pode esperar dela, para promover sua qualificação para o trabalho digno, a continuidade nos estudos, a participação social e política, enfim, para a realização pessoal com cidadania plena. (MENEZES, 2001, p. 201).

Isso já é um avanço com relação a 40, 50 anos atrás, mas sempre é preciso avançar mais nas questões educacionais, por isso a importância das políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que propõe mudanças na questão curricular, abordando a questão da integração de saberes e a interdisciplinaridade (Lei nº. 939, de 20 de dezembro de 1996).

1.4.2 O currículo no Ensino Médio segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

A Sessão IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata sobre o Ensino Médio e inicia com a questão dos conhecimentos, determinando que estes devem ser consolidados e aprofundados no Ensino Médio - esse aprofundamento deve implicar um pensamento crítico, autonomia, formação ética e preparação para o exercício da cidadania e para o trabalho. Isso já possibilitaria inferir um currículo em que a teoria e a prática se relacionem, mas o texto da LDB não exige do leitor essa inferência já que deixa isso expresso e bem claro:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

O inciso IV vai ao encontro do que Libâneo traz ao tratar sobre reestruturação dos sistemas educativos e da instituição (escola). Seu texto menciona a necessidade de articulação entre a educação formal, informal e profissional a fim de dar melhor qualificação aos cidadãos. Os referidos autores afirmam que “o ensino escolar deve contribuir para: [...] prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação

profissional” e também “desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania” (LIBÂNEO, 2012, p. 63).

A ideia de um currículo com o qual possa se relacionar teoria e prática, portanto, pode possibilitar ao aluno condições de identificar a relevância do seu estudo, além de perceber-se sujeito participante da busca de conhecimentos e novas habilidades importantes para o seu dia a dia. Nesse contexto, é pertinente afirmar que qualquer prática implica não um só saber, mas vários saberes integrados para a resolução de um problema, por mais simples que este seja.

Para um detalhamento maior acerca de currículo, o Artigo 35-A da LDB, a partir da Lei 13415/2017 determina que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas: Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas.

1.4.3 Currículo no Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Falar sobre currículo implica tratar sobre a Base nacional Comum Curricular. Uma versão preliminar de seu texto foi produzida coletivamente, com a participação de especialistas de diversas universidades e, depois, houve uma consulta pública acerca do conteúdo. Entretanto, na sua etapa de consolidação, a participação pública foi encerrada e, em setembro de 2016, anuncia-se a Reforma do Ensino Médio, implementada por Medida Provisória sem a participação de trabalhadores/as da educação, o que resultou em greves e ocupações de escolas em praticamente todo o país. Assim, ainda hoje, muitos do que esse documento traz é questionado por educadores.

A BNCC (2018) define o que os alunos devem aprender na Educação Básica. É um texto basilar, mas não é o currículo (um único que deve ser usado por todos), pois este é elaborado nas redes de ensino, as quais têm autonomia para fazer adequações de acordo com seu projeto pedagógico.

a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

Na BNCC (2018), há trechos que destacam a preocupação com a formação humana integral do aluno para que este seja o cidadão que participará da construção de uma sociedade mais justa. Segundo consta no documento, a Base é

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018)

Convém questionar, porém, o quanto essa menção à formação humana integral realmente está sendo um embasamento nos princípios que vêm norteando as práticas educacionais. A formação humana integral implica considerar muitos fatores, dentre os quais os socioafetivos, ou seja, ver o aluno em sua integralidade, suas emoções, seus anseios, suas vivências. Sobre considerar essas questões, relativas a uma dimensão humanista do ensino, discorre Menezes (2001):

Para a escola assumir sua dimensão humanista mais ampla, não aceitando um triste papel de depósito de mão-de-obra ociosa, ela precisa garantir, para todos os alunos e com especial atenção à maioria que chega a uma escola não frequentada por seus pais, condições para que desenvolvam confiança e auto-estima, valores humanos, interesses culturais, autonomia econômica e consciência social. (MENEZES, 2001, p. 204)

Para isso, é preciso um currículo integrador que vá além de conteúdos programáticos tradicionais, que atente para o multiculturalismo, o que pouco acontece nas escolas. Daí a importância de um debate sobre currículo.

1.5 O DEBATE SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR

Entender currículo pressupõe saber – por meio de conceituações e definições, como as anteriormente apresentadas neste texto, por exemplo – que se trata de um processo de organização com implicação direta na ação pedagógica. Assim, o estudo sobre currículo perpassa por questões acerca dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professores e juventudes do Ensino Médio), além de tencionar reflexões acerca de possíveis mudanças com vistas a um currículo integrador.

1.5.1 Organização curricular e sua implicação na prática docente

O debate existente, há muito, acerca do currículo se torna pertinente a partir da compreensão de que ele “não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Essa concretude faz com que a reflexão sobre currículo perpassa pela ideia de práxis, ou seja, deve-se pensá-lo como práticas que expressam uma função social e cultural de uma instituição de ensino. Assim, debater currículo implica compreender por que sua existência se justifica e como pode ser relativizada. FORQUIN trata sobre a teoria do currículo, afirmando que esta

encontra em um momento ou outro a questão da justificação. Ensinar supõe esforços, custos, sacrifícios de toda natureza. No próprio sentido da palavra, é necessário que o que se ensina valha a pena. Que é que merece, por excelência, ser ensinado, que é que é fundamental (FORQUIN, 1993, p. 144)

Em outras palavras, a existência do currículo se justifica por ele ser o norte do processo de aprendizagem, podendo definir prioridades, considerando a relevância (ou não) do que é ensinado. A relativização disso se dá pelo fato de que ele irá expressar os interesses do sistema educativo, os quais são muitos e diferentes – o que faz com as questões relativas a currículo estejam sempre como foco em debates que envolvem a educação.

Se o currículo reflete escolhas do que foi considerado ou não relevante, é porque está imbricado no contexto de cada instituição e desconsiderar isso pode significar um ensino destituído de significação para o aluno. Costa e Lopes (2001) tratam sobre a contextualização do conhecimento no ensino médio, trazendo que

o debate curricular valoriza a contextualização do conhecimento. A inserção do conhecimento escolar em um dado contexto, concebido como cotidiano dos estudantes, como prática na qual se aplica um saber (teórico), como espaço de um saber-fazer, ou mesmo como território que pode dar sentido político ao que se aprende, faz parte das disputas de sentido visando significar o que vem a ser currículo. (COSTA; LOPES, 2001, p. 302)

Esses autores, acima citados, também se referiram a outros pontos importantes relacionados a essa questão de o ensino fazer sentido para o aluno: viabilização do aprendizado, a motivação, o interesse e o engajamento. Acerca disso, falam da

expectativa de que a contextualização viabilize melhor o aprendizado, a motivação para o estudo por meio da construção de determinado significado para a vida do

estudante, o interesse por um dado saber ou, ainda, o engajamento com a crítica às hierarquias do conhecimento (COSTA; LOPES, 2001, p. 302).

Descontextualizar a prática pedagógica pode corresponder a um ensino de transmissão de conhecimentos e não de formação de identidade social de cidadãos críticos – esta uma pretensão pautada na ideia de SILVA de que “currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos.”, já que “o currículo nos produz.” (SILVA, 2001, p. 27).

Ciente disso, em um momento histórico brasileiro de crescente destruição do meio ambiente em um espaço onde se veem situações de exclusão social, de exploração do outro, de intolerância étnica, racial, de gênero e outras, muitos educadores se veem preocupados e determinados a ampliar os debates acerca das práticas curriculares, dispostos a rever seus “caminhos a percorrer” no ensino, uma necessidade diante de uma possível “crise do currículo”.

1.5.2 Trabalho docente no Ensino Médio

Ao se falar em práticas curriculares e atividade pedagógica, é preciso referenciar a docência, o sujeito professor, pois, como bem argumenta Sacristán,

o professor é um elemento de primeira ordem nesse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca. (SACRISTÁN, 2000, p. 166)

A reflexão acerca do trabalho docente pode partir das considerações feitas por Rui Canário em sua obra intitulada “A escola tem futuro: das promessas às incertezas” (CANÁRIO, 2006), da qual puderam-se extrair elementos para a construção do Quadro 4:

Quadro 4 – O professor, sua identidade ao longo do tempo

O PROFESSOR		
No passado	Nos tempos atuais	No futuro (possibilidades)
<ul style="list-style-type: none"> - Foi considerado o epicentro da crise da escola - foi considerado o responsável pelos fracassos escolares; - Sujeito do “mal-estar docente”, que sofreu: desencanto em relação à escola; desvalorização do seu estatuto profissional - com o crescimento do número de professores; - Viu a escola “invadida” por problemas sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeito central da ambiguidade: professor – a mais bela profissão; professor – profissão desgastante e perigosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeito que pode construir uma autonomia profissional; - Um analista simbólico; - Um artesão – um artista que reinventa práticas e reconstrói o seu saber; - Profissional de relação – ensina o que é e não o que sabe; - Construtor de sentidos; - Sujeito de nova profissionalidade concomitante com nova relação com o aluno.

Fonte: elaborado pela autora com base em Canário (2006).

A partir do Quadro 4, é possível refletir sobre a ideia de que docente no Ensino Médio, além de colocar os alunos frente a questões da cultura, tem hoje as tarefas de ajudá-los a desenvolver habilidades para construir sua identidade pessoal e profissional com discernimento e proatividade.

Nesse viés, o docente precisará abandonar o protagonismo, para, segundo Canário, fazer parte de uma equipe multidisciplinar, assumindo uma responsabilidade coletiva, ao conceber e executar projetos (CANÁRIO, 2006). Continuará, sim, com suas ações relativas à supervisão do trabalho discente, informação e avaliação, mas, principalmente, deverá possibilitar situações de ensino e aprendizagem, com as quais se possa criar sentido para o trabalho escolar. Assim, cada professor deverá viver o trabalho docente como um trabalho de criação, inventando regras e procedimentos, inovando, comprometendo-se com o processo de aprendizagem, de forma zelosa e eficiente. Para isso, o docente precisará compreender a função crítica e emancipatória da educação, que possibilita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir, com lucidez, no presente.

Além disso, há a responsabilidade dos docentes na aplicação das leis relativas ao ensino, que podem corroborar para as inovações no contexto escolar. A legislação por si só não muda a ação pedagógica; são os profissionais da educação que o fazem quando repensam e refazem suas práticas. Sobre isso, discorre Santos:

Parece-nos que a escola está à espera de um movimento cataclísmico que provoque, repentinamente, uma mudança vertiginosa nas políticas públicas, nos investimentos, na valorização e formação dos professores, na estrutura, para que ela se constitua em um ambiente propício às inovações. De certo modo, concordamos que muitos dos condicionantes da situação vigente são externos à escola, porém, não podemos deixar

de apontar a responsabilidade dos profissionais que promovem as práticas escolares. (SANTOS, 2011, p.40 e 41).

Diante da constatação da responsabilidade do profissional de educação, urge tratar sobre a qualificação. Isso implica pensar em sua formação continuada, o aperfeiçoamento, que o qualificaria e capacitaria para ser um agente de transformação na escola. Para tanto, os estados precisam assumir a tarefa de dar condições aos professores que querem se aperfeiçoar, visto que, na situação atual, de excesso de trabalho e parca remuneração, isso nem sempre é possível. Além disso, nem sempre o que é oferecido pelo poder público traz a melhor preparação para os profissionais do ensino. Menezes afirma que

o necessário aperfeiçoamento educacional envolve formação em serviço dos nossos dois milhões e meio de professores, a maioria dos quais trabalha para municípios, que geralmente os remunera ainda menos e não têm condições de prepará-los melhor. (MENEZES, 2018, p.5).

O docente bem preparado têm mais condições de trabalhar com as novas juventudes, compreendendo-as, ensinando-as e aprendendo com elas.

1.5 3 Juventudes no ensino Médio

Segundo Canário (2006), os alunos de um passado mais distante foram “cidadãos fabricados”, com dificuldade de ascensão; os de tempos atuais recebem e repetem informações e têm sua experiência não escolar menosprezada, acham ir à escola e, por isso, evadem-se e faltam muito. Quando vão, gastam tempo e esforço para perceber o que o professor quer, tornando-se, por essa razão, muitas vezes, “inimigos” deste. Conforme o mesmo autor, as juventudes que se deseja ver futuramente, no ambiente escolar, serão diferentes dessas já descritas. Serão tão “artistas” quanto o professor, terão sua aprendizagem baseada na criação e na descoberta como participante igual, serão autônomos, tendo sua experiência valorizada, tornando-se, com isso, aliados do professor no processo de aprendizagem

Segue-se, assim, esta lógica: mudam as práticas curriculares do Ensino Médio, muda o aprendizado, mudam as juventudes na escola, ou seja, esse perfil de alunos autodidatas, com pensamento crítico e livre poderá vir a ser uma realidade. Mas mudança na escola – ou uma reinvenção da escola – implica ter o desejo de mudar e ter a necessidade de repensar o currículo.

Canário (2006) nos fala dessa vontade, desse desejo, ao tratar da reinvenção da escola:

Reinventar a escola pressupõe uma atitude crítica e de profunda insatisfação com a escola atual, mas também a convicção de que é possível e desejável criar uma “outra” escola, radical e qualitativamente distinta da de hoje. (CANÁRIO, 2006, p. 92)

Refletir e pensar em novas possibilidades para as práticas curriculares parte, principalmente, da ideia de que a educação precisa atentar para seus novos sujeitos: os jovens alunos de hoje. Em um contexto de globalização, de desníveis econômicos e desigualdade social, as juventudes brasileiras sofrem a demanda por maior escolaridade e por melhor formação para o trabalho. Além disso, segundo Menezes, faltam-lhes “espaços sociais e de vivência cultural, sendo a escola pública, de certa forma, um dos únicos espaços públicos que restaram”. Isso leva os jovens

a permanecerem na escola após o ensino fundamental para se qualificarem a potenciais empregos, para o trabalho autônomo, para o acesso ao ensino superior, ou simplesmente em busca de convívio social e cultural. Cada um desses anseios constitui, por si só, um direito indiscutível, mas que nem sempre é reconhecido por escolas, cujo projeto pedagógico foi concebido noutras circunstâncias e para outro público (MENEZES, 2001, p. 202 e 203).

Há novos sujeitos, mas não há uma escola totalmente repensada a partir das necessidades e direitos destes, ainda não há um destaque maior para ao protagonismo do aluno. Inclusive reformas, como a Lei 13415/2017, não são alternativas para esse protagonismo. Segundo esta lei, ao final do Ensino Médio, o educando tem de demonstrar “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”. Trata-se de objetivos que não perpassam pela ideia de a escola objetivar desenvolver habilidades que envolvam a integralidade do educando, considerando seu contexto.

Assim, a reflexão acerca de novas possibilidades de práticas curriculares perpassa pela análise de a escola estar ou não servindo às juventudes atuais, não só as reconhecendo, ou seja, legitimando sua presença, como também atendendo às suas demandas. Como afirma Menezes, é preciso “verificar se a escola sabe o que desejam e o que necessitam esses jovens, se ela conhece suas perspectivas de vida e se contribui para a realização de suas potencialidades.” (MENEZES, 2001).

1.5.4 Crise do currículo no Ensino Médio

Falar em crise do currículo não significa afirmar que aquilo que já existe deve ser excluído, como um erro. Carvalho aborda a questão da crise do currículo, afirmando que

a existência de uma crise no que diz respeito às escolhas de programas de estudo e matrizes curriculares não implica ajuizar a situação do presente como a de um declínio em relação ao passado, mas simplesmente constatar que as certezas que até então nos guiaram (O que ensinar? Como ensinar? Com quais objetivos?) ruíram em face das condições e exigências do presente. (CARVALHO, 2019, p. 9)

Questionar o currículo, portanto, é possibilitar um diagnóstico para uma possível “recriação” da escola em crise sem a perda de sua história. Santos (2011) discorre que

A crise da escola se encontra na falta de entendimento sobre que papel a escola deve cumprir na sociedade atual. Essa situação se agrava, na medida em que, existem muitas dúvidas sobre as finalidades da escola e sobre os caminhos que se deve seguir na orientação de suas ações. (SANTOS, 2011, p. 44)

Se há uma crise, há de existir nova escola, com outro papel e outra organização. Há valores a serem debatidos e revistos para existir uma sociedade mais justa; há metodologias que mantêm hierarquias que devem ser substituídas por práticas dialógicas e de cooperação para uma existir uma sociedade mais democrática; há a tecnologia, que mudou a “cara do mundo” e que precisa ser devidamente valorizada e utilizada para a escola estar em conexão com a realidade atual. Os jovens desafiam cada docente a rever conceitos e buscar novos caminhos à medida que reconhecem a aceleração na produção de saberes e de novidades tecnológicas.

Além disso, a pretensão desses estudantes de ingressar no mundo do trabalho atual lhes traz novos interesses, levando-os a buscar experiências educacionais, diferentes das já existentes. Segundo Carvalho,

em virtude das novas experiências educacionais decorrentes da aceleração da produção do conhecimento, da ampliação do acesso à informação, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho e das mudanças de interesses dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (CARVALHO, 2019, p. 10).

Na contramão disso, muito se viu, e ainda se vê, como impedimento para novas experiências educacionais, a ênfase na mera transmissão de conteúdos sem uma análise sobre estes. A conservação e a transmissão culturais devem existir na educação para que conhecimentos importantes não sejam perdidos, mas é preciso atentar para uma reflexão acerca

desses conhecimentos. Forquin (1993) esclarece que a conservar e a transmitir cultura na educação

não deveria impedir-nos de prestar atenção ao fato de que toda a educação, e em particular toda educação do tipo escolar supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. (FORQUIN, 1993, p.14).

A partir desse entendimento, deve-se refletir acerca do currículo, ciente de que “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 15). Ou seja, vêm sendo selecionados aspectos da cultura para serem transmitidos às futuras juventudes. Para essa “seleção”, uma questão importante para o professor é saber o que ensinar. Isso é um dos problemas básicos do tratamento do currículo, os quais exigem questionamentos, como os trazidos por Sacristán (1998):

O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos?
 Quem está autorizado a participar das decisões do conteúdo da escolaridade?
 Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas? Trata-se da justificativa do conteúdo.
 Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos/as ou somente para alguns deles?
 Esses conhecimentos servem para quais interesses?
 Que problemas incidem e transformam as decisões tomadas até que se tornem práticas reais?
 (SACRISTÁN, 1998, p. 124)

A questão é como se dá essa seleção e se é considerado o fato de que a transmissão cultural supõe a ideia de valor ou permanência, mas nem todos os aspectos da cultura sobrevivem ao passar no tempo, nem todas deixam marcas neste.

Sobre isso, Forquin destaca que

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também para torna-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação (FORQUIN, 1993, p. 16).

Para essa reestruturação de que fala o autor, é preciso um olhar atento para o currículo, repensando-o. Isso implica pensar em mudanças, questão tratada a seguir.

1.5.5 Currículo para o Ensino Médio – mudanças – visão integradora

Repensar currículo exige um debate com foco em alguns pontos fundamentais, denominados por Sacristán como os princípios que regem a criação e o desenvolvimento do currículo, que atentam “à projeção dos direitos universais na configuração do currículo e nas ações de ensino aprendizagem”. Dentre eles, citam-se alguns:

- 2- Se o currículo expressa o projeto tangível da educação, nele deve se refletir sua amplitude. [...]
- 4- O conceito de currículo. [...]
- 7- O sentido integral do currículo, consequência do sentido integral do direito. [...]
- 13- Uma visão ordenada do mundo exige uma ordem de ensino. [...]
- 16- O sujeito da educação como referência fundamental de ensino. A importância de que todos possam progredir. (SACRISTÁN, 2007, p. 146 a 152).

O último item citado, coloca o sujeito da educação como referência para práticas curriculares no ensino. Assim, pontua-se a ideia de centrar o processo de aprendizagem no aluno, para habilitá-lo e capacitá-lo mais, e isso implica um grande envolvimento deste, mas, para isso, é necessário que o aluno se sinta motivado.

As práticas de um currículo integrador foram vistas muitas vezes como algo capaz de manter, com êxito, o aluno envolvido nas atividades educativas, tornando o ensino interessante para ele, ou seja, “a reorganização curricular via interdisciplinaridade introduziria melhorias nas relações pessoais para a construção de um conhecimento interessante à vida dos sujeitos (COSTA; LOPES, 2018, p. 310).

Ainda sobre a questão da motivação, o aluno precisa ter sua identidade e seus saberes advindos de seu contexto extraescolar considerados – sabendo-se que estes conhecimentos são integrados, reunidos a partir de suas experiências. Dessa forma, ao se pensar em uma reorganização do currículo para o Ensino Médio, deve-se tratar da questão de práticas educativas que compreendam a contextualização do conhecimento e a integração dos saberes, das disciplinas de diversas áreas do conhecimento e das vivências do aluno em seus diversos contextos. Sacristán corrobora nesse sentido, quando sinaliza princípios a fim de escolher conteúdos mais relevantes para o texto curricular. Eis alguns deles:

- a) Aproveitar as variadas fontes de informação, cultura e estudo que a sociedade de informação oferece: textos, imagens, sons... para sair das limitações do livro didático;
- b) Considerar a vida cotidiana e os recursos do meio para relacionar a experiência da pessoa com as aprendizagens escolares sem cair em localismos rasteiros;
- c) Organizar globalmente os conteúdos em unidades complexas que exijam a coordenação de professores e mesmo, a “docência em equipe”. Além das conexões

interdisciplinares de conteúdos, podem-se juntar atividades e meios de unidades temáticas de uma certa complexidade e duração em seu desenvolvimento.

[...]

l) As escolas não são os únicos espaços em que se conecta com a cultura e a informação aproveitável no desenvolvimento do currículo.

(SACRISTÁN, 2007, P. 129 e 130)

A ideia de organizar globalmente os conteúdos, considerar a vida cotidiana e aproveitar diferentes fontes de informação e estudo vai ao encontro de uma prática curricular que valorize a identidade dos alunos. Reconhecendo-se como pertencentes à sociedade, com sua cultura, suas formas de expressão, com seus saberes, podem se sentir incentivados ao protagonismo no seu processo de ensino e no seu desenvolvimento pessoal. Isso contribuirá para ações que corroborem com sua cidadania, possibilitando-lhes compreender seus direitos e deveres, diminuindo as perspectivas de ficarem ou se sentirem à margem da sociedade.

Sobre o “currículo de cidadania”, fala-nos Menezes (2001):

a escola que hoje completa a educação básica deveria garantir a todos, sem exceção, o cumprimento do que poderíamos denominar de um "currículo de cidadania" a ser cumprido no convívio escolar de maneira menos formal, mas bem cuidada. Este outro currículo poderia envolver de maneira viva e prática: a identidade civil, cultural ou fiscal de cada jovem cidadão, nisso incluídas a obtenção e a compreensão de sua documentação (RG, CPF, título de eleitor ou passaporte); a vida comunitária e política, com a clara compreensão de seus poderes, leis e impostos e com exercícios de debate e participação política; a capacidade de se situar e de se locomover nas cidades, entre elas, conduzir veículos; os cuidados com sua saúde, com o conhecimento dos serviços públicos ou privados de acompanhamento, prevenção e tratamento; a compreensão dos muitos sistemas dos quais depende a vida contemporânea, como o sistema bancário, o previdenciário e o securitário, com o acesso a seus dispositivos e documentações (carteira de trabalho, conta bancária); o conhecimento e acesso aos equipamentos culturais e desportivos de cada cidade e região; as condições para bem-estar e equilíbrio emocional e afetivo, com oportunidades para partilhar experiências e problemas do convívio amistoso, amoroso ou familiar. (MENEZES, 2001, p. 207).

O texto de Menezes evidencia a forma “bem cuidada” como a prática curricular deve acontecer para que não ignore o que há de fundamental para qualquer cidadão: a confirmação legal de sua existência na sociedade, o entendimento político do que o cerca, sua proatividade em defesa de si e dos outros, seu direito de liberdade, sua saúde, seu bem-estar junto à família e amigos. Esse cuidado com a práxis para que haja mudanças em prol da cidadania deve acontecer em vários espaços e tempos nos quais acontece o ensino, mas principalmente na escola. É o que aponta Santos em seu texto:

Todos os níveis do sistema de ensino são importantes para a inserção e estabilização de inovações, contudo nenhum tem papel maior que a escola, pois é neste espaço que os objetivos educacionais se concretizam. Nessa perspectiva, é fundamental

compreendermos as relações entre as formas de organização do trabalho escolar com as possibilidades de mudanças e as inserções de inovações nas práticas existentes nesse contexto. (SANTOS, 2011, p.54).

Santos (2011), ao falar de organização do trabalho escolar nos remete, automaticamente, à organização curricular; isso porque entendermos currículo como sendo aquilo que Kelly (1981) define como algo que abrange todas as atividades planejadas da escola. Assim, não há de se falar em inovações no ensino sem se considerar duas implicações importantes: repensar práticas curriculares e atentar para a formação do professor. Esta merece uma atenção especial por parte dos que desejam mudanças, já que, segundo conclusões de Zambon, somente alguns professores mudam suas práticas, o que implica uma mudança pouco significativa no trabalho escolar como um todo. A autora, ao fazer um estudo de caso realizado em escola, buscando evidenciar as implicações e contradições da reestruturação curricular, constata uma “resistência de professores à mudança, ao trabalho conjunto, e a dificuldade de definição de uma unidade mínima de pensamento e de ação” (ZAMBON, 2015, p. 278 e 279).

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Trazemos, nesta parte da pesquisa, os procedimentos metodológicos. Iniciamos com os aspectos básicos do estudo, apresentando informações sobre o caso, escola pública de Ensino Médio, o documento e a coleta de informações. Após, é feita a análise do documento e dos dados da Parte I da entrevista feita com os professores da escola. Posteriormente, analisa-se o contexto do ensino remoto e da Parte II da entrevista.

2.1 ASPECTOS BÁSICOS DO ESTUDO E A NATUREZA DA PESQUISA

Este estudo problematiza de que modo as experiências vivenciadas durante as mudanças na escola pública de Ensino Médio provocadas por fatores externos podem contribuir na implementação, manutenção ou resgate de uma prática curricular integradora. A fim de buscar respostas para esse problema, esta pesquisa se estrutura com os seguintes aspectos básicos:

Quadro 5 – Aspectos básicos para o desenvolvimento de pesquisa.

QUESTÕES DE PESQUISA		FONTES / INSTRUMENTOS DE PESQUISA				
		Sujeitos		Espaços	Documentos	
		Direção e coordenação pedagógica	Professores de Ensino Médio			
Nº	Enunciado			----	PPP	
1.	Como se caracterizava a proposta curricular da escola a partir de sua criação?	X	X	----	X	----
2.	Que adaptações foram realizadas na proposta curricular da escola com as mudanças decorrentes de fatores externos (reestruturação feita pela Secretaria de Educação, o trabalho remoto e o Novo Ensino Médio)?	X	X	----	PPP	----
3.	Como se caracterizam os principais desafios enfrentados pelos professores da escola para a possibilidade de implementação, manutenção ou resgate, em aulas presenciais, de práticas curriculares integradoras?	X	X	----		

Quadro elaborado pela autora com base em Santos (2011)

As respostas para essas questões de um estudo de caso, cujos dados analisados provêm de documento e de respostas a uma entrevista semiestruturada feita com os sujeitos da pesquisa. Para isso, optou-se pela análise qualitativa.

A natureza da pesquisa – pesquisa qualitativa

Para a análise dos dados, a escolha da abordagem qualitativa se deu por considerá-la adequada para se atingir o objetivo proposto, já que possibilita conhecer diferentes maneiras de pensar e abordar a formulação, melhorar o entendimento dos dados e aprofundar as interpretações, sendo conduzida nos ambientes naturais dos participantes, dos quais se extraem os significados, não havendo manipulação nem controle das variáveis.

Segundo Guedim (2011), a pesquisa qualitativa – palavra esta que remete à qualidade, no sentido de aprofundamento, entendendo mais as particularidades – acontece com a coleta de dados sem medição numérica (objetiva-se descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa de processo de interpretação), sensibilização com o ambiente (informantes) que guiam onde o estudo será realizado (pretendendo-se penetrar e concentrar na situação de pesquisa). Há a amostra, a coleta e a análise como fases que se realizam simultaneamente. Não se segue um processo claramente definido, as hipóteses são construídas e não dadas. A coleta de dados não padronizada, a análise – que vai direcionando a pesquisa – e as conclusões vão se complementando.

Destacam-se algumas características da pesquisa qualitativa, segundo Guedim (2011): observações não estruturadas – abertas (entrevistas), significado das ações dos indivíduos, conjunto de práticas interpretativas, conjunto do todo como influências a serem consideradas, existência de discussões de grupos e manifestações, interações entre os indivíduos e coletividades (observação de análise de todo), valorização natural dos acontecimentos (significado das ações dos indivíduos).

O pesquisador da pesquisa qualitativa insere-se no meio, parte do contexto, extrai significados dos dados e identifica-se com o participante e o entende. Trabalha com dilemas e ambiguidades e considera os aspectos implícitos, com visão ampla. Ele também se utiliza de técnicas de pesquisa flexível de acordo com a situação.

Essa análise de dados exige um rigor metodológico porque há a questão da subjetividade ao mesmo tempo em que se deve lutar por um afastamento do fenômeno, não criando uma intimidade que pode, de alguma forma, interferir na pesquisa. Com a pesquisa qualitativa, pretendemos valorizar dados, dar profundidade e extrair signo. Acerca da coleta de dados,

ressalta-se que, no processo qualitativo, as coletas podem ser múltiplas e que é possível questionar os dados.

Sabe-se que, ao se fazer uma pesquisa científica, deve-se pensar em uma estratégia, a qual depende do alcance do estudo. Isso influencia na escolha dos desenhos, dos procedimentos. Assim, partindo-se do entendimento de cada alcance, a opção foi pela **pesquisa explicativa**, a qual determina os estudos dos fenômenos, explica-os, gera um sentido de entendimento e é extremamente estruturada.

A pesquisa explicativa, segundo Sampiere (2010), é o estudo responsável pela determinação das causas dos eventos e fenômenos físicos e sociais, cujo objetivo é explicar por que um fenômeno ocorre e em que condições ele se manifesta, ou por que duas variáveis estão correlacionadas. Nesse caso, pretende-se determinar as causas dos eventos, acontecimentos ou fenômenos estudados, isto é, pretende explicá-los. Trata-se, portanto, de pesquisas mais estruturadas, que envolvem os princípios dos demais estudos (exploratório, descritivo e correlacionais) além de proporcionarem um sentido de entendimento do fenômeno – daí sua importância.

Convém ressaltar que a pesquisa qualitativa implica falar em ética (código de ética, Comitê de ética, procedimento ético). Isso porque é necessário proteger os interesses de quem participa de um estudo científico, bem como haver o combate à manipulação de dados. O pesquisador precisa ser justo com os participantes durante a coleta de dados e atentar para a confidencialidade na redação da pesquisa. De todas as reflexões, o que não deve ser relativizado é a necessidade da ética na pesquisa, pois é fundamental no planejamento e na execução desta.

Assim, vistos os aspectos básicos do texto e feita a escolha da pesquisa da qualitativa como a melhor opção para analisar os dados, passamos ao processo de coleta de dados, conforme o que se apresenta no quadro 6.

Quadro 6 – Processo de coleta dos dados

A COLETA DOS DADOS	O QUE TRAZ	FINALIDADE
DELIMITAÇÃO E INFORMAÇÃO SOBRE O CASO E O DOCUMENTO	1º- Informações sobre a escola que é o caso estudado; 2º- Informação sobre o documento; 3º- Informação sobre o processo de coleta de dados /entrevistas e os sujeitos	Pretende situar sobre o caso, informar sobre o documento (PPP) e o processo de coleta de dados.

Quadro elaborado pela autora com base em Gil (1995).

Com a sequência proposta, apresentada no quadro, seguimos com as informações sobre o caso, o documento e o processo de coleta de dados.

2.2 – INFORMAÇÕES SOBRE O CASO, O DOCUMENTO E O PROCESSO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para o estudo do caso e o processo coleta de dados, tomamos como base alguns fundamentos teóricos sobre o método da pesquisa. Assim, buscamos proceder da melhor forma para realizar este estudo.

O estudo de caso – método da pesquisa

As questões de método “surgem como condição de retomada dos processos investigativos que tornam possíveis e cientificamente válidos os conhecimentos produzidos na área da educação” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 27), visto que o método é o modo como conhecimento opera, é o que possibilita a interpretação do objeto, que possui mais de um significado, dando condições de o pesquisador organizar tais sentidos por meio do discurso – o qual possibilita a constituição da ciência.

Segundo Ghedin e Franco (2011), para uma pesquisa sobre educação, o pesquisador deve usar um método que dê espaço à desordem, ao imprevisto, à ação dialógica; deve oferecer aos sujeitos do grupo pesquisado condições formadoras e emancipadoras para haver a transformação democrática das condições de vida; deve possibilitar ao pesquisador adentrar na dinâmica e no significado da práxis, compreendendo as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo. Os autores referem-se a um salto qualitativo na compreensão dos objetos.

Para se ter ciência das adaptações curriculares, saberes docentes mobilizados e desafios enfrentados pelos docentes, faremos **estudo de caso**, que

como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. (VENTURA, 2007, p. 384).

Seguiremos, então, as seguintes **partes de um estudo de caso**, segundo Gil (1995): **a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório.**

Caracterização da escola – caso deste estudo

A escola pública estadual de Ensino Médio, que é o caso estudado, está situada na periferia da cidade de Santa Maria, RS. Neste estudo, será denominada somente de “escola”.

É uma escola com duas áreas: uma área menor, ocupada, e a outra, maior, não ocupada. As duas áreas tomam uma quadra inteira. A área ocupada tem três salas de aula somente, uma sala para cada ano do Ensino Médio e funciona em três turnos, havendo, portanto, nove turmas. Além das salas de aula, há o hall, a sala da secretaria, a sala da direção/coordenação, a sala dos professores, a biblioteca, o laboratório de informática, o laboratório de física e química, a cozinha, dois corredores e dois banheiros. Muitas dessas salas, na verdade, são subdivisões de espaços, as quais foram feitas pelos gestores, como é o caso, por exemplo, da cozinha (que é parte de um corredor) e do laboratório de informática (que é parte de uma sala de aula). Há um pátio, que é uma quadra acimentada, não coberta, onde os alunos ficam na hora do intervalo (se não houver chuva ou sol muito forte).

O quadro docente atual, o qual foi reduzido, hoje consta de 23 professores, muitos novos na escola. O corpo discente fica em torno de 270 alunos matriculados, a maioria moradora do bairro (ou dos bairros próximos) e muitos deles vindos de Santa Flora, distrito de Santa Maria, sendo, portanto, jovens do meio rural.

Todas essas descrições são do contexto atual da escola, pois, na sua criação, ela era bem diferente. A escola foi criada em 2002 e, após a aprovação do regimento e do Projeto Político Pedagógico sua proposta foi posta em prática. No início, havia quatro turmas de primeiro ano do Ensino Médio, noturno, que funcionava junto a um espaço cedido por outra escola de Ensino Fundamental da mesma região. Foi feita posteriormente uma sede própria (em outro bairro próximo, mas da mesma região) por meio de um convênio entre o Governo do Estado e a Prefeitura, objetivando resolver uma parte prática de deslocamento – pois os alunos do Ensino Fundamental da região tinham que se deslocar até outras regiões para poder continuar seus estudos – e também trazer benefícios socioeconômicos para alunos e famílias ao diminuir gastos de passagem e possibilitar a ascensão dos alunos com a conclusão do Ensino Médio. A proposta pedagógica inicial – integradora – foi pensada de forma coletiva pelos professores, coordenação, supervisão e direção.

Assim, desde a sua criação, a escola vem se destacando, principalmente, por estas razões: no bairro em que se situa, é a única escola de Ensino Médio e uma das poucas da região Sul da cidade; conseguiu desenvolver o ensino remoto apesar das dificuldades; na sua criação,

a proposta era para ser uma escola em que se efetivasse a interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas diárias; e foi escolhida como uma das escolas-piloto para a implementação do Novo Ensino Médio. Essas duas últimas razões fizeram com que houvesse (e esteja havendo) muitas mudanças na escola, principalmente organizacional, de pessoal e curricular), assim, também motivaram a escolha para fosse o caso deste estudo visto que se veem particularidades não vistas em outros estabelecimentos do ensino público estadual e, além disso, houve um movimento interessante relativo a uma perspectiva mais integradora entre os componentes curriculares das diversas áreas. Trata-se de um caso bastante diferenciado a ser analisado e, nesse contexto, o estudo de caso possibilitará a

exploração de novos processos ou comportamentos, novas descobertas, porque têm a importante função de gerar hipóteses e construir teorias. Ou ainda, pelo fato de explorar casos atípicos ou extremos para melhor compreender os processos típicos (VENTURA, 2007, p. 386).

Assim, entendemos que estudar o caso pode trazer respostas para o problema. Para esse estudo, consideramos relevante analisar o documento da escola e, a fim de fazê-lo, buscamos embasamento em teorias acerca de formas de se coletarem dados e optamos pela entrevista semiestruturada

A coleta de dados

Para a **coleta de dados**, utilizaremos a **entrevista semiestruturada**, cujas questões foram previamente elaboradas e reunidas em um texto (apêndice 1), mas que traz, também, duas possibilidades: de se fazerem questões abertas e de o entrevistado ou a entrevistada discorrer sobre o assunto. Essa escolha foi embasada na ideia de que esse tipo de entrevista pode trazer dados pontuais sobre a questão da prática curricular – importantes para dar norte à análise do que se pretende estudar – bem como dar mais liberdade aos docentes entrevistados, permitindo-lhes trazer à luz ideias que venham a ser relevantes para o processo investigativo. Sobre isso, tratam Boni; Quaresma:

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento

maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75)

O processo para coletar e analisar as informações para o estudo a que nos propusemos foi dividido em dois períodos. Essa divisão aconteceu porque este estudo está vinculado a outro.

Características do documento

O documento analisado é o Projeto Político Pedagógico (PPP) – o primeiro e o último da escola pública de Ensino Médio, caso deste estudo. O primeiro PPP da escola foi criado em 2008. Depois de sua criação, houve reformulações, sendo a última em 2017.

Apesar das modificações que aparecem, é constante a proposta de um currículo integrador e a intenção de uma prática interdisciplinar. Também aparece a questão de um trabalho diário, em sala de aula, realizado por mais de um professor concomitantemente, o que não havia sido feito ainda em nenhuma escola pública estadual de Ensino Médio da cidade.

O primeiro Projeto já traz definida a distribuição dos componentes:

Quadro 7 – Distribuição das áreas de estudo

ÁREA DE ESTUDO	DISCIPLINAS
EXPRESSÃO	Língua portuguesa, Língua estrangeira, Literatura brasileira, Educação Física e Artes
SÓCIO-HISTÓRICA	História, Geografia, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Ensino Religioso
SÓCIO-BIOLÓGICA	Química e Biologia
LÓGICO-MATEMÁTICA	Matemática e Física

PPP 2008

Essa distribuição sofreu algumas alterações, incluindo outros elementos – como o Seminário Integrado, implementado em 2012, que, como a nomenclatura já mostra, objetivava integrar os conhecimentos. O que se manteve foi o agrupamento de componentes curriculares por área do conhecimento. Como Matemática é sozinha na área, agrupava com componentes que tinham conteúdos em comum ou mais próximos, como cálculos, por exemplo.

O PPP do ano atual está em processo. De certo, só há o fato de que a proposta de professores dividirem a hora-aula não existirá mais – o que é uma determinação da Secretaria de Educação.

O processo de coleta de dados: as entrevistas e os sujeitos

Foram entrevistados oito professores e professoras da escola pública de Ensino Médio. Trata-se dos docentes que participaram da construção e/ou da prática dentro da proposta inicial da escola (alguns deles foram professores no período da construção da escola e hoje são gestores); esse número não é maior porque alguns já faleceram, aposentaram-se, estão em laudo ou estão atualmente em outro colégio público. Os demais professores que hoje fazem parte do corpo docente são novos na escola e chegaram após a proposta inicial ter sido modificada. A entrevista (apêndice 1) seguiu um roteiro pré-planejado, mas, por ser uma entrevista semiestrutura, ao ser feita, foi-se modificando conforme a necessidade de se buscar maior esclarecimento sobre um ou outro ponto. As falas dos professores e professoras entrevistados, com o devido consentimento (apêndice 2) foram gravadas por meio de áudio do *WhatsApp* e, depois, transcritas literalmente. Foi preservada a identidade de cada professor e professora, sendo usadas, para mencioná-los, durante as análises as seguintes denominações: Profe1, Profe2, Profe3, Profe4, Profe5, Profe6, Profe7 e Profe8.

O processo de análise dos dados

A análise dos dados seguiu a sequência das respostas dos questionamentos da entrevista, visto que esta foi organizada de forma que o desenvolvimento das falas dos docentes entrevistados possibilitasse responder, sucessivamente, às questões 1, 2 e 3 deste estudo. O quadro 7 demonstra essa organização.

Quadro 8 – A análise das informações - resultados

ANÁLISES	CONTEÚDO	CAPÍTULO	FINALIDADE
Análise dos dados da Parte I da entrevista	Traz: - Análise do documento; - Análise das questões curriculares antes das mudanças na proposta inicial da escola.	Capítulo 3 - Um documento criado para ser o caminho da integração curricular	Essas análises de dados servem para possibilitar responder à questão 1 desta pesquisa: - Como se caracterizava a proposta curricular inicial da escola?
- Análise do contexto do ensino no período de afastamento social na pandemia. - Análise dos dados da Parte II da entrevista.	Traz: - Análise do contexto do ensino remoto. - Análise das questões curriculares durante e após as mudanças na proposta inicial da escola.	Capítulo 4 – Mudanças a passos rápidos, porém incertos.	Essas análises de dados servem para possibilitar responder às questões 2 e 3 da pesquisa: - Que adaptações foram realizadas na proposta curricular com as mudanças na escola decorrentes de fatores externos (reestruturação feita pela Secretaria de Educação, o trabalho remoto e o Novo Ensino Médio) - Como se caracterizam os principais desafios enfrentados pelos professores da escola para a possibilidade de implementação, manutenção ou resgate, em aulas presenciais, de práticas curriculares integradoras?

Quadro elaborado pela autora com base em Gil (1995).

O conteúdo das falas foi analisado por meio de inferências, contextualizações e comparações, estas a fim de obtermos os diferentes olhares para um mesmo contexto. Os resultados seguem nos capítulos posteriores deste estudo.

3 UM DOCUMENTO CRIADO PARA SER O CAMINHO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

O projeto pedagógico da escola estudada, como todos os demais, objetivou dar caminhos para as práticas curriculares. O que o diferenciou, no entanto, foi o caminho escolhido pelo grupo docente: o da integração curricular.

3.1 UM PROJETO COM RAÍZES NA COLETIVIDADE E NA PRÁTICA DIALÓGICA

O primeiro Projeto Político Pedagógico traz uma proposta considerada diferente porque apresentou uma organização curricular e pedagógica nova e uma metodologia diferenciada que busca por integração entre os componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento. Na introdução do documento, isso já fica bem claro: “buscou-se uma nova estrutura de organização curricular e pedagógica, contemplando a interdisciplinaridade dentro da área dos estudos para dar maior sentido aos conhecimentos desenvolvidos em aula”. Essa especificidade passa ser uma “marca” da escola, que começa a chamar a atenção de profissionais da educação.

O primeiro PPP propõe uma metodologia que prioriza “um trabalho interdisciplinar”, um trabalho que “será desenvolvido por áreas de estudo, agrupando-se disciplinas afins que compõem cada área” (PPP 2008), o que também é mencionado no último PPP, segundo o qual os professores

atuam de maneira conjunta e simultânea em sala de aula, reiterando a efetivação de um trabalho interdisciplinar, sem a supremacia de uma disciplina sobre a outra, para dar um sentido maior aos conhecimentos desenvolvidos em aula. (PPP, 2017)

Com esse intento, o contexto da sala de aula era com mais de um professor desenvolvendo sua aula durante a hora-aula comum a todos, na tentativa de integrar conteúdos e práticas. Convém referir, no entanto, que somente a presença de professores dividindo a sala de aula e a hora-aula não garante práticas integradoras. Estas exigem mais, conforme Apple (2017), que articula a questão dessa integração em outras bases, como a de formar o aluno para uma sociedade democrática.

A partir desse olhar, pode-se dizer que as práticas integradoras estão mais intimamente ligadas à participação dos alunos do que ao agrupamento de professores no período de aula, principalmente se cada um destes continuar priorizando a transmissão dos conteúdos de seu componente curricular. Sacristán (2007) corrobora com essa ideia, ao tratar sobre o que

denomina de “princípios que regem a criação e o desenvolvimento do currículo”. Para o referido autor, é necessário que

Ao longo do currículo se respeitem, promovam e propiciem oportunidades apropriadas, em condições de igualdade, de participar da vida cultural, artística e recreativa, superando o limite acadêmico dos conteúdos do currículo. [...] Os conteúdos do currículo serão escolhidos, considerando-se as possibilidades dos alunos de compreendê-los. (SACRISTÁN, 2007, p. 150 e 151)

Assim, colocar o aluno como ser participativo do processo de ensino-aprendizagem é o que realmente importa quando se pensa em práticas integradoras, o que nem sempre acontece havendo um ou mais professores na sala de aula.

3.2 OLHARES VOLTADOS PARA UMA ESCOLA DIFERENCIADA

Os dados da parte I da entrevista tratam sobre os primeiros tempos da escola e a proposta integradora do documento analisado (Projeto Político Pedagógico). Analisa-se o processo inicial da criação da escola e a consolidação das práticas dentro do que era proposto, dando-se relevância aos avanços e às dificuldades.

A ideia proposta no primeiro PPP, de integração de conteúdos, sendo feita diariamente em sala de aula com mais de um professor, era vista como algo singular, como ratifica Profe3: “alguma coisa diferente, nesse jeito de os professores entrarem juntos”. Isso foi sendo assimilado pelo corpo docente, pois, segundo Profe3, foi-se tornando “uma coisa natural, uma cultura da escola”, mas também um “desafio”. E muitos conseguiram se desafiar e fazer o que se propunha. Na fala de Profe2 há um exemplo em que se percebe a integração de componentes curriculares: “Quando o professor de Física tava lá trabalhando questões de voltagem, de energia, eu trabalhava as porcentagens, os números decimais, a notação científica”.

Entretanto, nem todos os professores compreenderam o que fora proposto, por não terem a total apreensão de alguns conceitos ou por não sabê-los na prática. A fala de Profe5 demonstra esse não entendimento acerca da interdisciplinaridade proposta, ao afirmar que os professores que dividiam o espaço e a hora da aula algumas vezes organizavam o tempo assim: “parte da aula para mim, parte da aula para ti”. Profe1 corrobora, falando que o não entendimento perpassa por questões relativas à formação. Fala: “Chegando da Universidade, eu fiquei pensando assim: meu Deus do céu, como é que eu vou dar aula? Porque é interdisciplinar, e eu não aprendi assim!”. Também a Profe6 comenta “Tu tá sempre estudando, indo atrás, buscando coisas,

porque o nosso curso superior, a nossa faculdade, não tinha preparado nenhum de nós para trabalhar dessa forma.”. Cabe ressaltar que a Profe6 e a Profe1 chegaram à escola logo após concluírem sua graduação, sua formação inicial como profissionais da educação.

Nesse viés, destaca-se também a fala de Profe3 que menciona a formação da idealizadora da proposta curricular: “ela estava fazendo o Mestrado e tinha imaginado alguma coisa diferente, nesse jeito de os professores entrarem juntos e trabalharem de forma interdisciplinar”. No entanto, houve, segundo Profe2, “uma explicação de como a gente ia trabalhar”, mas, como ratifica Profe7, “não houve formação”, declaração repetida por muitos dos entrevistados. Profe4 diz ter aprendido com outros professores: “Eu já comecei a trabalhar com duas pessoas que já tinham grande bagagem dentro do magistério, né, uns colegas bem mais velhos que eu, o que me ajudou a seguir naquele processo interdisciplinar.”.

Com as orientações e apoio recebidos, os professores da escola foram fazendo seu trabalho, tentando seguir a metodologia da escola, a qual causava estranheza aos docentes recém-chegados pela singularidade da prática proposta. Sobre isso comenta Profe5: “Eu fiquei apavorada, porque eu nunca tinha trabalhado assim, sempre trabalhei por disciplina, sozinha né”. Já Profe4 contribui, referindo-se a uma questão relevante na formação de um profissional do ensino que é a distância entre teoria e prática: “eu, como não tinha saído há muito tempo da faculdade, tinha pegado essa perspectiva pedagógica, mas só do ponto de vista teórico, nada prático, como era aqui”. Mas não só os docentes sentiam esse receio diante do novo, do peculiar na escola, muitos do corpo docente também. Profe2 relata que os alunos “não entendiam, no início, porque eles vinham de uma realidade em que o habitual era por conteúdo”.

O relato de Profe2 traz à tona a visão conteudista do ensino, tanto por parte de professores de outras escolas como por parte dos alunos. O relato que segue de Profe5 evidencia a constância com que os alunos vivenciam aulas que priorizam o excesso de conteúdos: “Eles diziam: ‘É a primeira vez que eu tenho um caderno de Português, que eu tô com caderno, que eu não terminei o caderno, que ele não tá lotado de coisas’”. E, mesmo em aulas com leituras, em que se podem observar as construções gramaticais, alguns diziam: “Ah! Que hora tu vai passar a gramática?”, segundo Profe5, que segue mencionando que os alunos não entendiam “que estavam aprendendo a gramática ali, que estavam aprendendo a interpretar, aprendendo a falar também né, a oralidade”. Entretanto, Profe5, afirma que, quando eles compreendiam, expressavam-se, dizendo “Ah, então não vai ser assim de eu tá com o caderno cheio de conteúdo”, e eles “aderiam bem às propostas e achavam, depois, mais interessante o trabalho assim”.

O caso deste estudo, pelos relatos expostos, é uma instituição de ensino que criou uma proposta com pretensões de se afastar dessa visão conteudista, embora não desprezasse os conteúdos programáticos como relata Profe5: “tinha também a preocupação de trabalhar o currículo. A gente tinha. Quando eu entrei, eles deram um programa já, o que era importante trabalhar”. Esse fato, porém, foi um desgaste para alguns que entendiam ter que cumprir com exatidão todo esse conteúdo programático. Profe5, conta que muitos não conseguiam trabalhar de forma integrada devido a isso: “Tinha vários que não conseguiam pensar dessa forma, nem mesmo tendo um tema norteador. Eles não conseguiam... ‘ah, eu não consegui encaixar minha disciplina, os conteúdos, todos os que eu tenho aqui’ Fechadinho ali ‘ah, eu tenho que dar esses conteúdos’”. Segundo os relatos, alguns professores de certas áreas, como a Área das Exatas, encontravam mais dificuldade ao trabalhar de forma integrada, e outros, como os da área das Linguagens e das Humanas, tinham mais facilidade de fazer essa integração. Conta Profe1: “eu acho que o profissional de Letras, assim como o profissional de Humanas, consegue circular por áreas, assuntos, campos diversos, de uma maneira não tão “quadrada”, quanto o pessoal das exatas”.

Com isso, os docentes dessas áreas também conseguiam ser mais flexíveis com relação a seguir ou não uma sequência de conteúdos programáticos. Isso se comprova com as falas de docentes dessas áreas ao serem questionados sobre isso. Profe4 diz: “na nossa, na época, era bem flexível” e ratifica Profe3: “a gente podia quebrar a ordem canônica”. Entretanto, Profe1 considera que “era mais perfil pessoal, individual, do que perfil de formação da área.”

A avaliação em geral deve estar de acordo com as exigências de uma instituição e, no caso da escola, o primeiro PPP traz claro o objetivo pretendido com o processo avaliativo: “O grande desafio do processo avaliativo da escola será buscar um processo emancipatório que tenha por objetivo principal diagnosticar o progresso do aluno” (PPP 2008). Essa proposta de “diagnosticar o processo do aluno”, foi mencionada por Profe7: “a gente via um crescimento, né, que ele ia tendo, e esse crescimento era bastante valorizado, porque cada um partia de um ponto e chegava também, naquilo que ele podia produzir”. Ainda, nesse viés, há a fala de Profe3: “A gente sempre valorizou cada momento do aluno, cada participação, frequência, interação, postura, todos os aspectos quantitativos e principalmente qualitativos.”. e a fala de Profe4: “O qualitativo, era esse o nosso foco principal que, quando a gente não atingia, a gente estava pelo menos no caminho. Era esse nosso foco.”. Já Profe8 conta que “os resultados eram de acordo com cada conhecimento e esforço do aluno”. Porém, a fala de Profe2 traz a questão do falso resultado das avaliações. Ela conta isto, ao ser questionada se o processo avaliativo

conseguia refletir a aprendizagem do aluno, ou seja, se havia um resultado real: “Às vezes mascarava, e dependendo – agora, pensando nesses anos e lembrando de situações – às vezes a gente conseguia, eu dizendo por mim, fazer um bom trabalho, bem legal, e aí refletia o que o aluno estava conseguindo assimilar.”.

A maioria dos professores e professoras entrevistados disseram que a avaliação era condizente com essa proposta da escola de uma prática pedagógica mais integradora. Profe6 ainda diz que “era uma avaliação bem diária assim, ficava muito a cargo do professor se ele queria ou não fazer prova”. O relato de Profe5 falava de autoavaliação e de atividades avaliativas com um tema gerador, com o qual cada professor fazia suas questões para “encaixar” seu conteúdo. Entretanto, uma parcela mínima de professores mencionou “provas”, a maioria falou em avaliação das atividades propostas, como, por exemplo, os projetos.

Todos os professores e professoras entrevistados disseram que as aulas se desenvolviam principalmente a partir de projetos, que deveriam envolver uma área do conhecimento (podendo envolver outras), conforme declarou Profe6: “sempre a gente procurava fazer projetos interdisciplinares”. Alguns desses projetos, os já realizados, constam no último PPP (PPP 2017), como “ANEXOS”: Projeto Jornal na escola, Projeto Semana literária, Projeto Luz, câmera, integrAÇÃO.

A ideia de desenvolver as aulas por meio de projetos, envolvendo disciplinas de uma ou mais áreas do ensino exigiu planejamento, este que foi mencionado por todos os professores. Profe8 fala que o planejamento era “através de reuniões”, sobre as quais relata Profe1: “tu conseguia sentar e conversar com teus colegas para organizar as aulas da próxima semana ou dos próximos quinze dias”. Essa reunião semanal de professores proporcionou muitas trocas e ajudas, como relata Profe7: “eu já comecei a trabalhar com duas professoras mais experientes [...] que me ajudou a seguir naquele processo interdisciplinar”. Profe7 disse, ainda, que o planejamento “ajudava bastante” e que propiciava o surgimento de novas possibilidades de práticas: “às vezes tinha colega planejando ali, a gente encaixava outra área junto, e, a partir dali, surgia uma oportunidade de projeto”.

Profe3 acrescenta, em sua narrativa, a questão da participação da gestão nos primeiros tempos da escola: “toda a semana a gente tinha que prestar contas. Nós éramos chamados um por um na sala da supervisão/coordenação, e a gente dava, tipo, uma satisfação oficial do que a gente estava trabalhando. Então, foi tudo muito bem construído”. Também Profe6 afirma que os gestores “eram pessoas bem atuantes” e que “elas envolviam bem, traziam ideias. E tudo era bem conversado com os professores”. Todavia, com o decorrer do tempo, a atuação da gestão

na parte pedagógica foi percebida de formas diferentes como se pode constatar nas narrativas de alguns professores. Profe1 fala da intervenção da gestão quando a proposta integradora da escola não era cumprida: “não se fazia nada no sentido de chamar a pessoa em específico e dizer: olha a escola funciona assim e tu tem que dar uma adaptada. Não acontecia assim, esse posicionamento da equipe diretiva.”. Profe4 e Profe2 também declararam terem sentido falta de uma atuação maior dos gestores. Profe4 diz: “era uma demanda que faltava mesmo, era uma queixa também nossa” e ainda “Não sei se por falta de tempo. Também tem vários fatores que a gente desconhece ou desconhecia. Mas, de algum modo, faltou, em vários momentos, faltou sim”, enquanto Profe2 afirma “faltou, naquela época” – referindo-se ao período anterior às mudanças da proposta – uma coordenação, orientando a respeito dessas questões para a gente trabalhar bem direitinho o que é interdisciplinaridade”. Já, no contraponto, Profe8 foi taxativa ao afirmar que a gestão esteve “sempre dando suporte”, sem, no entanto, tentar esclarecer o tipo de suporte, a frequência, ou a forma como isso era feito.

Nesse contexto de orientação e formação parcas já mencionadas na maioria das falas citadas, surgem mais dificuldades: falta de material, os poucos horários para planejamento e as resistências à proposta inicial, integradora, da escola. Das duas, a falta de tempo foi a que surgiu em grande parte dos relatos, embora, nos primeiros tempos da escola, houvesse o tempo de quatro horas semanais para planejamento, no qual todos os professores de uma área se encontravam.

Todos os professores terão uma carga horária de, no máximo dezesseis horas semanais frente ao aluno e mais quatro horas destinadas ao planejamento. Sendo que este deverá ser realizado na escola, reunindo todos os professores das disciplinas que compõem a área de estudo. (PPP 2008)

Apesar disso, grande parte dos docentes, principalmente os não pioneiros na escola, afirmaram o mesmo que Profe8: “faltava tempo para o planejamento”. Profe2 ratificou com a fala “a dificuldade em trabalhar interdisciplinar é a falta de um período que a gente teria para planejar bem as aulas.”. Já Profe4 vai além, pois afirma que os professores erravam ao pôr em prática a proposta integradora: “Tava num erro nosso. A gente errava. Claro que dependia do aluno, dependia de vários fatores, mas também do nosso próprio erro” e relacionou isso à falta de tempo e excesso de trabalho, dizendo: “a gente também tinha sobrecarga e, enfim, a gente também se virava naquele tempo que tínhamos para trabalhar.

Quanto à outra dificuldade relatada, a resistência de alguns professores e alunos, foi mencionada por muitos dos entrevistados. Profe4 conta sobre os alunos conteudistas que chegavam à escola, deparavam-se com projetos e “muitos não reconheciam que era aula, que

era conteúdo”, falando que isso também acontecia com docentes: “É o mesmo problema de alguns professores, que a questão do conteúdo sobressaía à questão da qualidade ou da proposta”. Já Profel relaciona a resistência ao mote financeiro: “Então, é a questão assim, o nosso salário não é bom. Aí tu bota na balança: vale a pena fazer um esforcinho para trazer coisa diferente e para fazer outras coisas com este salário?”. Por outro lado, Profe7, uma das pioneiras, conta que, nos primeiros tempos da escola, “Não teve resistência nem por parte dos professores, nem dos alunos. Basicamente a proposta foi muito bem aceita, e pedagogicamente era o que a gente acreditava, a gente sonhava. A gente queria era interagir”.

Segundo as narrativas, assessorados ou não, com dificuldades e resistências ou não, os professores buscavam resultados, avanços. Profe7 conta: “Então, a gente podia ver bem, realmente, o que eles tinham construído.” – sendo eles, no caso, os alunos. Nesse mesmo viés está o relato de Profe3: “No geral, tu pode dizer, assim, que eram alunos que queriam alguma coisa, além do que tinham visto até o momento. Nessa proposta, eles encontraram isso.”. Soma-se, ainda, a fala de Profe5 sobre a percepção acerca do avanço na aprendizagem dos alunos: “Eles produziram, eles fizeram leituras. Então você via! E eles conseguiram linkar com outras coisas, então eles foram além do esperado.”. Corroborando e ampliando, Profe4 traz, em sua narrativa, duas questões: a do avanço e dos conteúdos: “Acho que quem aprendia conseguia se desenvolver na vida, talvez com mais proveito. É óbvio que não ficava com aquela formação tradicional de provas e conteúdos”. E sobre isto, opinou: “mas eu acho que aprendia mais de maneira como um todo.”, o que estaria em consonância com o texto do último documento (PPP 2017), na parte em que se menciona compromisso maior da proposta da escola, que é

o desenvolvimento de habilidades e competências, baseadas nos objetivos que deverão ser alcançados pelos educandos, através de projetos e temas variados [...], preparando-os intelectualmente, em todos os níveis, com vistas a enfatizar ainda mais sua cidadania (PPP 2017)

O PPP 2008 traz como objetivo “Construir um espaço de elaboração, articulação e difusão dos diferentes saberes, visando à formação de sujeitos individuais e coletivos que atuem no meio social, buscando sua transformação”, enquanto que o objetivo do PPP 2017 fala de

Oportunizar ao aluno a construção do conhecimento, numa relação dialógica que promova a inserção social, a valorização do estudo e a cidadania, articulando as áreas do conhecimento, através de um estudo interdisciplinar e contextualizado, numa constante relação entre teoria e prática (PPP 2017).

Sobre formação, inserção e ascensão dos alunos, conta-nos Profe6 ao perceber: “o

quanto significou para eles poder ter uma formação, poder ter um certificado de Ensino Médio, de resgatar isso, tanto a nível pessoal quanto profissional para melhorarem, ascenderem. Cabe ressaltar que, ao falar de resgate, Profe6 se refere ao fato de que muitos alunos eram bem mais velhos, muitos já casados e com filhos. E sobre esses alunos também fala Profe7: “Daqui a pouco já vinham os filhos, já vinham os netos. Então, foi de suma importância a chegada da escola nessa região.”, acrescentando ainda: “E a maneira como se trabalhava né, de forma interdisciplinar, procurando sempre avaliar o contexto em que eles estavam inseridos: as questões pessoais, sociais e emotivas.”.

Uma escola, conforme relatado, que cumpriu o objetivo de sua criação: servir à comunidade para a ascensão educacional, o que fez com que a comunidade voltasse mais seu olhar para ela, tanto na presencialidade quanto no período de aulas remotas.

4 MUDANÇAS A PASSOS RÁPIDOS, PORÉM INCERTOS

Com a análise do contexto do ensino durante o isolamento social – feita a partir de um estudo exploratório inicial, pudemos compreender melhor um dos fatores externos que causou mudanças na proposta da escola – caso deste estudo: o trabalho remoto durante a pandemia. Posteriormente, com a análise das respostas da Parte II da entrevista, obtivemos o entendimento acerca dos outros fatores das mudanças da escola: as imposições da Seduc e a implementação do Novo Ensino Médio. Uma sucessão de mudanças em um curto espaço de tempo, provocando algumas incertezas em meio às convicções no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

4.1 O ENSINO REMOTO – UMA CHAMADA PARA MUDANÇAS, AJUSTES E ADAPTAÇÕES

O ensino remoto foi um dos fatores externos que provocaram as mudanças na escola – caso deste estudo. A pesquisa exploratória inicial trouxe à luz dados com os quais pudemos ter uma visão do contexto e da atuação dos docentes em aulas remotas em escolas públicas do RS – contexto no qual se insere a escola – e que possibilitam tencionar o debate sobre a prática curricular. Foram constatadas, conforme iam sendo analisadas cada categoria de análise, muitas dificuldades enfrentadas pelos docentes.

A seguir, há os dados relativos ao Ensino Médio, com os quais **almejam** a possibilidade de questionar possíveis mudanças, principalmente no que tange à questão do currículo. Isso a partir das experiências singulares vivenciadas pelas professoras e pelos professores no contexto de aulas remotas durante a pandemia.

A primeira categoria de análise busca o conhecimento acerca de **questões pessoais que podem influenciar a atuação pedagógica das professoras e dos professores**.

Buscamos conhecer mais sobre as condições pessoais, fora do ambiente escolar, de cada respondente, que somam o total de 38, distribuídos nas seguintes redes de ensino: dezoito da rede estadual de Santa Maria, oito de Três Passos, quatro de Santana do Livramento, quatro de Sapucaia e dois de Palmeiras das missões.

A maioria dos respondentes é do sexo feminino (71%) e tem entre 30 e 40 anos de idade (89%). Sobre como e com quem os professores dividem seus espaços de moradia e organizam suas famílias, podemos dizer que a maioria das professoras e dos professores vive com duas ou mais pessoas e, alguns casos, coabitam com cinco ou mais, o que inclui, para muitos, seu par, visto que 70% dos respondentes é casado. Outro dado importante, que vai dando contorno da

complexidade da situação de trabalho vivida pelos professores no período da pandemia, é o fato de que quase a metade destes mora com idosos e destes 8 afirmam serem responsáveis pelos cuidados dos mesmos.

Também buscamos saber se os professores moram com crianças e se têm responsabilidades acerca de seus cuidados. Em torno de 55% dos professores afirma ter em casa crianças e jovens, que possuem entre 2 a 17 anos de idade. Essas informações retratam que, no período da coleta, em que quase todos se encontravam em total isolamento, houve, em casa, uma situação de grande sobrecarga e de complexidade para muitos dos professores, assim como para boa parte da população.

Buscamos informações sobre a escola e as atividades escolares dos jovens que moram com os docentes.

Os referidos jovens que moram na casa dos docentes, na maior parte está na educação infantil ou no ensino fundamental, e há ainda dois que são especiais.

A resposta ao questionamento feito sobre dar suporte no processo de aprendizagem dessas crianças e adolescentes foi, por unanimidade, positiva. Os professores e professoras responderam que auxiliam sempre e de várias formas, dentre as quais, as mais citadas são: com orientação, ajuda na realização das atividades e incentivo. Também houve referência ao auxílio acerca do uso das tecnologias e da administração do tempo e organização. No caso dos especiais, esse acompanhamento é mais amplo, incluindo o “dar aula”. A totalidade de professoras e professores indicaram que precisam dedicar tempo também para a realização de atividades domésticas no espaço onde se dá o isolamento social, e, para a maioria, essa tarefa ocupa de 2 a 4 horas, havendo demandas maiores para muitos deles.

Buscamos conhecer as questões relativas à condição financeira dos docentes.

Segundo as respostas dadas pelos respondentes, é quase equivalente o número de profissionais que não tiveram alteração na sua condição financeira (18) e o número daqueles cuja situação piorou (17). Este montante, ainda que inferior ao outro, representa um percentual alto (45%), indicador de mais uma preocupação no período da pandemia.

Destacou-se, nesse contexto, o fato de que as aulas remotas exigem custos com Internet e outros, sendo a causa que alguns apresentaram para parte de suas dificuldades financeiras, somando-se ainda o aumento do preço dos alimentos e outros produtos. Também foi citado a perda do emprego, salários atrasados, reduzidos ou não pagos e a redução ou interrupção de atividades externas (comércio e outras).

Buscamos saber sobre a saúde dos docentes.

Ainda, sobre custos que influenciam na situação financeira das professoras e dos professores, foi assinalado o gasto com medicação, o que não se refere necessariamente à pandemia de Covid, mas a outras questões de saúde também, visto que quase 50% dos entrevistados se declara como pertencente ao grupo de risco, possuindo comorbidade, como: doenças respiratórias e ou cardíacas, obesidade, hipertensão, diabetes e outras.

Diante de tantas mudanças e dificuldades, o lazer, tão necessário para o bem-estar, também foi impactado. Todos os docentes afirmaram que houve perdas em sua rotina de lazer e alguns associam isso à falta de tempo, devido ao excesso de trabalho. O que a maioria mencionou foi a falta de convivência com outras pessoas, que não os da casa, e a falta de programas como passeios, esportes em locais externos e viagens.

As dificuldades citadas e a falta de lazer talvez possam ser o motivo dos episódios de estresse e de ansiedade que 71% das professoras e professores disseram ter tido. Também foi relatada a alteração alimentar que 68% dos docentes tiveram e a de sono, tida por 76% deles.

Ao serem provocados para falarem mais sobre questões relativas à sua saúde, as professoras e os professores acrescentaram problemas, como: aumento de peso, dores, depressão e outros. Nesses relatos, houve menção ao fato de se sentirem pressionados e de terem dificuldade de adaptação à nova situação. Para uma minoria, entretanto, o contexto de pandemia proporcionou coisas positivas, pois serviu para trazer a resiliência e maiores cuidados, como, por exemplo, com a alimentação saudável.

Assim, essa primeira categoria de análise, que trata sobre dados pessoais que podem influenciar a atuação pedagógica das professoras e dos professores, traz informações que nos permitem ir compondo um quadro com aspectos da vida particular que podem nos mostrar como o trabalho dos professores, uma vez realizados em suas casas, na condição de trabalho remoto, agravou a situação de sobrecarga desses trabalhadores. Houve o que se pode chamar de “invasão da vida doméstica”, criando uma mistura não muito produtiva do pessoal com o particular.

Há muito tempo, profissionais da educação levam atividades para casa, mas, no ensino remoto, “tudo já estava lá”, isto é, a casa passou a ser também o local de trabalho, os horários e tarefas se misturavam, sendo, em muitos casos, concomitantes – ensinavam ao filho e ao aluno ao mesmo tempo, por exemplo. Isso fez com que a prática acontecesse, muitas vezes, “da forma como era possível” e não “da melhor forma”.

Essa necessidade de atendimento na aprendizagem de filhos e a alunos reforça a importância do acompanhamento dos adultos para o processo de aprendizagem, já que,

geralmente, os estudantes jovens não apresentam muita autonomia nos estudos, o que se agrava quando se fala em contexto de ensino remoto. Diante do fato de que há muitos conteúdos nos planos das diversas disciplinas e que o professor tem um acesso menor ao aluno nas aulas remotas, é possível pressupor uma maior dificuldade na aprendizagem desses estudantes.

Sobre o contexto econômico dos docentes, descobrimos ser fato que o ensino remoto trouxe custos adicionais para esses profissionais e, considerando outro fato: a baixa remuneração da categoria, chegamos à ideia de que esse período agravou as dificuldades financeiras já existentes devido a inúmeras razões. Destaca-se, neste ponto, um agravante que são os custos com medicamentos. Os profissionais, em grande parte, perceberam-se doentes, estafados, ansiosos, sem lazer e com sobrecarga. Nesse contexto, fica a pergunta: como qualificar a prática pedagógica diante de tamanha dificuldade?

Para saber mais sobre cada docente, temos **uma segunda categoria de análise**, que aborda **questões relativas à sua formação e à sua atuação no magistério**.

Questionou-se sobre seu grau de escolaridade, e as respostas indicaram que, desses 38 profissionais, 26 são pós-graduados.

Buscamos saber sobre a formação inicial do grupo e a sua experiência. A formação inicial é diversa, sendo que os números maiores se referem a docentes de Letras (10) e de Matemática (6). Os dados revelam também a grande experiência profissional da maioria, que já atua no magistério há bastante tempo, de 10 a 29 anos, havendo, inclusive uma pequena parcela (2 deles) que ultrapassa esse período. Somente 7 profissionais afirmaram ter menos de 10 anos de atuação na docência.

O número de professoras e professores que atuam em uma só rede (18) é próximo ao número dos docentes que trabalham em duas redes (19), geralmente estadual e municipal. Do total, 84% são concursados, e destes alguns acumulam ainda um contrato. Isso lhes impõe uma grande carga horária semanal: a maioria trabalha em torno de 40 horas e há uma parcela significativa (29%) que chega a um regime de sessenta horas semanais ou próximo a isso. Semanalmente, esses docentes atuam na área de sua formação, mas há muitos, mais da metade, que acumulam outras disciplinas, como, por exemplo, a de Ensino Religioso. A maioria desses professores de Ensino Médio (82%) também atuam nas séries finais da educação básica e há ainda alguns poucos que incluem na sua atuação as séries iniciais. Uma considerável parcela (23%), cita ainda sua atuação na Escola para Jovens e Adultos (EJA) e na gestão e coordenação.

Assim, com a segunda categoria de análise, sobre a formação e a atuação no magistério, constatamos que há muitos que foram além da graduação, buscando aperfeiçoamento. Grande parte trabalha muitas horas e em mais de um local, o que se sabe ser muito desgastante.

A terceira categoria de análise da pesquisa traz **questionamentos acerca dos recursos materiais para a preparação e execução do trabalho pedagógico**. Sobre isso, as respostas indicam que a maioria das professoras e dos professores têm à disposição mais de um material para preparar e realizar seu trabalho, o que inclui celular, notebook, computador de mesa, quadros e livros. Também foi expressiva a parcela dos que afirmaram desejar algo mais, principalmente materiais de melhor qualidade e desempenho – câmeras melhores, bons microfones, Internet mais eficiente, etc.; apenas 9 disseram ter tudo de que precisavam. Como 92% gastou recursos próprios para a aquisição do que possuem, supõe-se que novas despesas para compras de mais materiais foi descartada total ou temporariamente.

O acesso à Internet em casa é mencionado por quase todos (com a exceção de um apenas) e a conexão é considerada, pela maioria, de boa qualidade ou mais que isso. O notebook é o aparelho mais citado pelos professores para elaborar atividades de ensino, podendo-se destacar, ainda, que esse e os outros materiais costumam ser compartilhados com outras pessoas – somente 13 dos 38 professores não compartilham seu equipamento de preparação e execução de trabalho.

Sobre as tecnologias, da totalidade de docentes entrevistados, somente um considera insatisfatória a sua capacidade de manipular as tecnologias educacionais; a maioria (26) considera boa ou muito boa, e há os que consideram regular (11). Ainda tratando de aparelhos, a pesquisa questionou sobre a impressora e as respostas mostraram que a maior parte (21) das professoras e professores não a usam, por não a possuir ou por ela não estar em condições de uso.

Assim, a terceira categoria de análise trouxe respostas acerca dos recursos materiais para a preparação e execução do trabalho pedagógico. Constatamos que a maioria dos profissionais têm recursos tecnológicos, mas gostariam de poder ter outros para qualificar mais seu trabalho. Nesse contexto, cabe retomar a questão do pouco poder aquisitivo, lembrando que ficou por conta dos docentes a aquisição de materiais, como quadros, computadores, celulares e outros, e a manutenção disso tudo, ressaltando que esses materiais, muitas vezes, eram compartilhados com familiares. Diante disso, a reflexão que fica é esta: o que o docente deve tomar para si, como sendo de sua competência e responsabilidade e, consciente disso, o que pode aprender

para, a partir desse aprendizado, conduzir sua prática pedagógica? Perguntas cujas respostas se pretende buscar.

A quarta categoria de análise se debruça sobre as **questões referentes ao planejamento e à execução do trabalho pedagógico**. Como referência, 100% dos profissionais entrevistados nesta pesquisa responderam estar trabalhando remotamente com seus alunos. Nesse contexto, convém referir que o trabalho remoto deve ser compreendido como uma modalidade diferente da Educação a distância (EAD).

Questionamos sobre orientações para procedimentos no ensino remoto e sabemos que, dos 38 profissionais entrevistados, 7,5% relatam que não estão recebendo, até o momento da pesquisa, qualquer orientação sobre como proceder em seus planejamentos para a elaboração de suas atividades. Os demais salientam, em sua grande maioria, um discurso voltado a diretrizes, conteúdos e prazos que devem seguir. Em praticamente todos os casos, o relato aponta o uso de videochamadas em reuniões com grupos de professores.

Questionados sobre a quantidade de horas diárias utilizadas para o planejamento de atividades remotas, as respostas dos profissionais apontam que 87% atribui ao planejamento entre uma, até oito horas por dia e 13% afirma utilizar mais de doze horas por dia. Diante da busca de uma boa produtividade para essas horas trabalhadas, os dados apontam uma enorme insatisfação dos profissionais em não ter um ambiente de trabalho propício com o mínimo de condição para a concentração. Há muitos relatos nesse sentido, indicando estresse, ansiedade, sensação de não conseguir realizar as demandas do trabalho em função de interrupções externas, barulhos ou demandas do lar, como cuidar dos filhos ou de idosos. Isso acontece porque 76% dividem sua moradia/espço de trabalho com mais pessoas; apenas 7 entrevistados relataram não se sentirem prejudicados, isso porque a maioria destes casos reside sozinho.

Sobre como ocorrem os planejamentos, 63% dos entrevistados apontam que planejam em parceria com outros colegas, com o auxílio das tecnologias. Na maioria dos casos, planejam aulas que trazem uma mistura de revisão de conteúdos descritos nos currículos escolares e temas emergentes do dia a dia dos estudantes. As atividades são propostas aos alunos, em 78% dos casos, de forma totalmente tecnológica e, em alguns casos, também impressa. Incluem pesquisas emergentes e/ou relacionadas ao conteúdo curricular, ou seja, atividades práticas ou teóricas, que levam em consideração o conhecimento do aluno e sua capacidade de solucionar problemas, formular respostas de forma articulada, verbalmente ou escrita (21%); atividades de revisão e sequência de conteúdo, descritas aqui como atividades de assinalar, múltipla escolha,

perguntas binárias, ou de respostas limitadas (31%); atividades que englobam as duas descrições anteriores (31%). Nesta questão específica, o restante da porcentagem não pode ser mensurado pelo fato de a resposta não ser qualitativamente compatível. As atividades são propostas, em grande parte, de duas formas: semanalmente e quinzenalmente, e 84% dos professores esclarecem as dúvidas dos estudantes de forma online ou utilizam-se de recursos tecnológicos, como o telefone.

Os desafios relatados pelos participantes da pesquisa apontam algumas direções interessantes. Grande parte relata dificuldade ou impossibilidade na comunicação com os estudantes. Isso resulta em outros problemas relatados nas respostas das professoras e dos professores, tais como: dificuldade em estabelecer um feedback das aprendizagens e em pensar os avanços ou reforços de determinados conteúdos em função do planejamento; a avaliação torna-se um exercício frustrante ao professor. Além disso, os educadores sinalizam outras dificuldades: uma rigidez curricular quanto aos conteúdos, a falta de recursos tecnológicos por parte das famílias e uma demanda excessiva de trabalho quase sempre em mais de uma escola, o que acontece por motivos financeiros, várias turmas, muitas tarefas e pouca experiência com plataformas digitais.

Perguntados sobre sondagens acerca das necessidades dos alunos para a realização das tarefas, professoras e os professores entrevistados, em sua maioria (84%), afirmaram que as realizaram. Com o retorno dos estudantes, os docentes souberam que 71% dos alunos necessitam de recursos tecnológicos para realizar as tarefas solicitadas pelos professores. Apenas oito respostas indicam que as condições dos estudantes para a realização das atividades foram consideradas boas, e, nesse contexto, segundo os profissionais, uma preocupante realidade é a baixa ou nula participação das famílias no auxílio aos estudantes para a realização de estudos e tarefas. Segundo os relatos dos educadores, esses baixos índices se dão pelo não domínio de ferramentas tecnológicas, falta de interesse, e por vezes, analfabetismo funcional/analfabetismo.

Questionamos sobre avaliações aos 33 profissionais que afirmaram realizar atividades remotas. Nas respostas, foi possível identificar dois grandes perfis: um grupo preocupa-se com pontualidade e disciplina, organizando as suas atividades em avaliações quantitativas, ou, por vezes, atribuindo uma nota ou valor conceitual relativo ao desempenho e interesse do estudante; o outro grupo de professoras e professores tenta atribuir um conceito ou nota ao desempenho, levando em consideração as condições dos estudantes. Dentro deste segundo grupo, que é

minoritário, ainda existe uma parcela que não é favorável a qualquer tipo de avaliação que atribua notas em momento de pandemia.

Nesse contexto de novidades, dúvidas e dificuldades, 94% dos profissionais entrevistados receberam formação complementar para a atuação pedagógica em trabalho remoto, e, dentre os temas abordados nessa formação, foram referidos o uso de tecnologias e o estado emocional dos profissionais.

Assim, com a quarta categoria de análise, buscamos conhecer mais sobre planejamento e execução do trabalho pedagógico. O que se evidenciou foi um trabalho remoto quase que “à deriva”, experimental, sem maiores orientações de gestores e do Estado, exceto no que se refere a conteúdos e prazos. Nesse contexto, a reflexão acerca do “como ensinar remotamente” tangencia outro ponto “o que ensinar”. Assim, nova análise se fez necessária, o que nos levou à pesquisa acerca do currículo.

A quinta categoria de análise aborda o trabalho pedagógico no pós-pandemia. As professoras e os professores imaginam um retorno às aulas presenciais no pós-pandemia, mas quase a totalidade, com exceção de 2, acredita que haverá muitas dificuldades e situações diferentes e será bastante trabalhoso. Uma boa parte crê em um retorno gradual e cauteloso, com grupos reduzidos, mas há os que nem imaginam ou não querem pensar nisso sem a vacinação para todos.

Os possíveis desafios para esse retorno, segundo os respondentes, são diversos: falta de estrutura, de recursos materiais e humanos, dificuldade de seguir protocolos de segurança, saúde mental dos docentes e dos alunos abalada, entre outros. Foi mencionada também como algo desafiador a reformulação do ensino.

Mais da metade dos profissionais questionados (25) afirmaram que, nas suas escolas, não há condições ou estas são desfavoráveis para o retorno das aulas presenciais. Nesse contexto, muitos docentes (39%) não conseguem imaginar ou não desejam esse retorno; outros projetam suas aulas com preocupação e cautela. Há ainda a parcela que se diz tranquilo e que pretende simplesmente se adaptar e continuar seu trabalho. Somente 5 professoras e professores informaram a escola na qual trabalham e somente dois dos 38 disseram trabalhar em espaço socioeducativo.

Esses questionamentos todos evidenciam opiniões e condições dos professores que atuam nesse período de aulas remotas, sendo possível, assim, constatar que houve muitas dificuldades de diversas ordens a serem superadas e pouca formação e orientação e para isso acontecer. Parcos também foram o auxílio e o retorno que receberam. As professoras e

professores seguiram com tentativas de acerto, usando recursos de que dispunham, muitos desses onerosos para si, dividindo sua atenção entre as atividades do trabalho remoto e as atribuições relativas ao lar e às pessoas com as quais coabitam. Isso tudo gerou um alto nível de estresse e ansiedade para muitos. A insegurança predominou no que diz respeito ao futuro, a uma projeção do pós-pandemia.

Já neste primeiro momento de considerações, a análise sobre os planejamentos torna-se importante para posteriormente refletirmos mais sobre as práticas pedagógicas, principalmente em uma situação na qual a maioria dos professores planeja suas aulas com esta ideia: fazer uma mistura de uma abordagem de temas relativos ao cotidiano do aluno e uma revisão de conteúdos descritos nos currículos escolares. Nesse ponto, convém salientar que os educadores sinalizaram haver uma rigidez curricular quanto aos conteúdos.

Diante disso, sentimos a necessidade de buscar novas respostas para uma reflexão maior acerca de mudanças no que tange ao currículo. Isso a partir de resgate de experiências, acertos e dificuldades do ensino.

4.2 MUDANÇAS À REVELIA DE UM CORPO DOCENTE

Houve mudanças na forma como aconteciam as práticas pedagógicas na escola. Muito do que mudou tem relação com fatores externos (imposições da Seduc, pandemia e implementação do Novo Ensino Médio).

Até o ano de 2018, antes da pandemia, as aulas eram desenvolvidas por duplas ou trios de professores – de mesma área ou até de áreas diferentes – que compartilhavam seu horário e seu local de aula para desenvolver projetos ou, até mesmo, desenvolver atividades e aulas expositivas. Para isso, havia um tempo maior de planejamento na escola, que possibilitava as trocas entre os docentes. Essa organização, que implicava uma grade de horários e registros de aulas diferenciados, não foi mais aceita pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Assim, após dez anos (desde a fundação da escola), a proposta da escola mudou, havendo também outros fatores, além da decisão da Seduc, para essa mudança: a pandemia (de grande impacto) e o Novo Ensino Médio.

Sobre a mudança, fala Profe8, resumindo que “Foi voltar a trabalhar por disciplinas separados.”, usando “voltar” para se referir ao período anterior à sua chegada à escola. Também, sucintamente, mas apontando responsável, narra Profe7: “As mudanças foram radicais porque foi uma imposição da Seduc: que não queria que a gente trabalhasse mais por área. Os

professores teriam que trabalham por disciplina, por componente curricular.”. Profe3 relata, com mais indignação, como foi o processo de mudança: “Processo? O retrocesso tu quer dizer?” e ainda comenta sobre a não aprovação da proposta: “Neste último Governo é que não foi aprovada por uma questão de que eles não analisaram a fundo; acredito que um pouco de desconhecimento, porque nem sempre quem está à frente da educação, eu falo em cargo político, entende de educação.”. Uma fala, então, sobre ineficiência de pessoas que assumem cargos no âmbito da educação.

Além desse “não analisar a fundo”, dessa superficialidade ao tratar de motes educacionais, houve outra questão no caso da escola: a Seduc teve um motivo econômico para exigir a mudança na proposta da escola, sobre o qual fala Profe5: “Eles preferiram diminuir o RH do que manter uma proposta que estava dando certo.”.

Essa decisão da Seduc trouxe consequência, a qual foi relatada por profe2: “Muito professores, com o perdão da palavra, “voaram da escola, independentemente de serem concursados ou contratados. Não ficaram sem escola, mas foi uma coisa muito triste.”. Já Profe4 conta que essa situação ainda se somou a outra: “Quer dizer, engatou duas coisas completamente, assim, abruptas, né: houve o fim do Projeto e logo se tornou escola-piloto do Novo Ensino Médio.”. O Projeto, no caso, é a proposta inicial da escola. Profe4 diz ainda: “Foi algo impactante, principalmente o fim do projeto interdisciplinar, que foi algo traumático para todos, do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista de carga horária, do ponto de vista interpessoal, de relação entre professores e alunos.”

Profe3, ao falar da mudança imposta pela Seduc e do fato de a escola ser escola-piloto para a implementação do Novo Ensino Médio, resume: “Então, foram bem cruéis, bem políticos.”. Já Profe 1 comenta: “É uma incoerência total porque a proposta do Novo Ensino Médio da BNCC é uma proposta toda integrada, que faz avaliação por habilidades e competência, que era o que a gente fazia, antes da pandemia.”.

Por acreditar nesse trabalho que era feito, houve uma contraposição por parte da comunidade escolar, a qual foi resumida por Profe8: “Lutamos.” enquanto Profe7 cita as formas dessa luta: “manifestações dentro das mídias, manifestações no *Facebook*”. Já Profe1 relata com mais detalhes, o que inclui uma iniciativa sua de contraposição ante o anúncio de mudança na proposta da escola para, principalmente, enxugar despesas no setor de Recursos Humanos (RH):

Na realidade, a gente foi pré-avisado, durante algum tempo, de que a proposta da escola estaria em risco. Aí, alguns professores e a equipe diretiva tentaram, por conta própria, ver maneiras de tentar barrar essa dissolução da proposta. Eu fui atrás de deputado estadual, tem colegas que foram atrás de deputados estaduais para levar essa

discussão do assunto para Assembleia Legislativa. Eu participei de uma, não sei como é que chama, mas eu participei um dia, online, durante a pandemia, de uma das sessões da Assembleia Legislativa para falar com eles e tal, mas a capacidade que eles têm de auxiliar uma escola, que funcionava diferente de todas as demais escolas e que gerava um ônus com relação ao salário... porque a gente tinha um RH um pouco maior que o das outras escolas. Eles tinham muito pouco a fazer, então, na realidade, foi uma decisão não discutida da Seduc, foi simplesmente um corte que eles fizeram, assim, sem base argumentativa. (PROFE1, 2022)

Já no processo de mudanças impostas pela Seduc, vem a pandemia e o ensino passa a ser remoto, porque o contexto exigia maior isolamento das pessoas, exigia que fossem evitadas as aglomerações. Sobre isso, conta Profe1

Foi no meio da pandemia a mudança mais drástica. Então, na realidade, a gente ficou meio isolado enquanto profissional. Cada um fazendo o seu, nenhum sabia mais o que o outro estava fazendo. E até essas disciplinas que são um pouco mais..., que não são tão limitadas a uma área específica. Acaba que ficava difícil de eu saber o que o colega tinha dado, se aquilo já tinha sido feito de alguma forma, em alguma outra disciplina. Então, ficava um pouco confuso de a gente ter um controle do que estava sendo feito pelos outros. (PROFE1, 2022)

Profe6 confirma esse distanciamento e o chama de “rompimento” por ser o que mais mudou na escola desde o início de sua criação. Ele diz: “Bem, eu percebo o rompimento como perdas que houve na educação, porque nós estávamos em outro patamar. A gente teve de retroceder.”. Esse “patamar”, no caso, seria uma integração maior, que o distanciamento exigido pelo avanço da pandemia também prejudicou. Porém, Profe6 também fala de tentativas de integração, além de aprendizados em meio às dificuldades. Diz no seu relato:

Bom, durante a pandemia, daí a gente teve que reaprender, aprender e tudo mais. Acredito que daí, como cada um ficou mais na sua casa né, a questão do distanciamento foi bem grande. A prática inicial nunca mais voltou como era. Foram realizadas propostas de trabalho interdisciplinar – áreas que tinham mais afinidades – mas acredito que na pandemia foi cada um mais por si. A Seduc demorou até para fazer formações com coisas para a gente aprender né – eu fui uma que aprendi muito mexendo no Google Classroom, e tudo aquilo, Meet, e todas as novidades que vieram com a pandemia e na forma da gente dar aula. Então, acredito que a proposta inicial nunca mais teve não, isso de voltar a ser como era. (PROFE6, 2022)

Já Profe3 relata que, com esse intento de fazer práticas integradoras, durante o ensino remoto, os professores e os alunos se envolveram em uma atividade sobre o contexto do momento, que envolvia a Covid, doença causada pelo Corona vírus e que trouxe medo e muitas dúvidas às pessoas:

Sobre a Covid. Teve uma entrevista. Os alunos fizeram, acho que se comunicaram entre eles, foi muito bom. Então, trabalhar com o que tínhamos né! E se trabalhou a

questão da saúde. Então, envolveu Biologia, envolveu Língua Portuguesa, envolveu Química, Física, Arte também. Foi: adaptar-se à realidade do aluno e uma forma de saber como eles estavam psicologicamente também. Foi uma forma muito inteligente, muito sutil. E é o tipo da coisa que a gente vai descobrindo à medida em que vai trabalhando. (PROFE3, 2022)

Sobre essa atividade, também conta Profe5: “A gente adaptou bastante, pro início da pandemia, mais para fazer os alunos entender o que tava acontecendo, o que era a pandemia, o que era esse vírus.”. E segue falando do incentivo da gestão nesse sentido:

Era mais uma preocupação com a saúde emocional dos alunos. A equipe gestora também falou muito disso. Disse para a gente primeiro resgatar esse aluno, falar da saúde. E eles sentiam muito essa necessidade de falar o que eles tavam sentido, como que estava sendo. Então, num primeiro momento, foi mais essas questões, assim, para eles refletirem, para eles até escreverem sobre, né. (PROFE5, 2022)

Ao fazer a atividade sobre a Covid, como falou Profe5, os professores partiram de uma adaptação quanto à escolha dos conteúdos a serem abordados devido à necessidade percebida no momento, repensando o currículo.

Conta Profe4, ao ser questionado sobre considerar um fator positivo ou não ter que dar um novo olhar para o currículo no contexto da pandemia: “Sim, para mim. Claro que a gente estava sob influência das supervisões e coordenações pedagógicas, algumas escolas mais; outras menos, mas eu procurava na medida da abertura”. Uma fala mais ampla inicialmente, que depois Profe4 situa no âmbito do caso deste estudo: “Aqui na escola, comunicava à supervisão o que eu estava fazendo né.”. Profe4 ainda fala sobre seleção de conteúdos a serem trabalhados:

Outras escolas tinham alguns problemas porque não aceitavam essa produção que eu fazia, porque queriam conteúdos e conteúdos e não temas abrangentes. E eu não tinha interesse, também porque ia me demandar mais tempo e trabalho e, ao mesmo tempo, achava que não era qualitativo enfiar uma montoeira de material impresso para os alunos. Eu achava que era de um modo diferente. Mas, enfim... Eu sempre fui seletivo, até porque nunca deu tempo de concluir o conteúdo do início ao fim, um conteúdo programático no sentido de pegar um livro do início ao fim. Não. Sempre foi impossível, carga horária baixa. Na pandemia, óbvio que isso daí se intensificou. Então, como eu não sou conteudista mesmo, para mim... É claro que a pandemia apresentou vários problemas, talvez mais problemas do que soluções, mas nesse sentido de conteúdos foi bem tranquilo. (PROFE4, 2022)

Profe4, portanto, propôs-se a enxugar os conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Sobre isso, também fala Profe3, ao elogiar a capacidade de síntese na elaboração das aulas:

“Que trabalho incrível foi efetuado pelos professores, a capacidade de síntese! Que não é fácil sintetizar o que é mais relevante, pensando também na reação do aluno.”. Algo, portanto, positivo visto por Profe3 em meio ao ensino remoto na pandemia.

Já, quando Profe1 foi questionada se haveria algo de positivo trazido pelo ensino remoto, também, como os demais, demonstra achar pertinente rever currículo, mas aponta outra questão importante bastante debatida nesse período: o uso das tecnologias.

Acredito que repensar currículo né, mas isso antes da pandemia já deveria ser necessário, só que o que acontece é que a gente entende como repensar currículo não é o que os nossos superiores hierárquicos entendem como reforma de currículo. [...]E a gente que se vire para dar conta das invenções que eles fazem. Acredito que seja necessário, assim, uma reformulação, uma reestruturação. Inclusive nos cursos de formação, porque a gente, na graduação, tem pouco acesso a essa parte tecnológica, por exemplo. Então, como é que tu vai dar aula para uma geração que só presta atenção no celular, que o tempo de atenção deles é limitado a dez minutos no máximo, e tu quer fazer uma aula com cinquenta minutos em que eles prestem atenção. Eles não prestam! (PROFE1, 2022)

Profe1, ainda, em sua fala, pontuou a questão da atenção dos alunos, enquanto outros docentes atentaram para uma dimensão mais social e cultural. Houve questões do contexto social trabalhadas com os alunos, como tema de atividades das aulas. Profe5 dá um exemplo, ao contar sobre a aula acerca de notícias falsas, conhecidas como *fake news*, que se disseminaram durante o período da pandemia e que traziam dúvidas aos alunos: “*Fake news* a gente trabalhava porque tinha muita. Às vezes, eles vinham tirar dúvida se era verdade tal coisa, se não era.”.

Profe5 comenta sobre a não rigidez da escola no que se refere a escolhas de motes para as aulas: “A escola, sempre eles tentam isso, né, de trazer o currículo de uma forma mais flexível.”. No entanto, ao ser questionado se, no retorno das aulas, houve uma tentativa de integrar componentes curriculares para fazer projetos e trabalhar questões que vão além do currículo tradicional, como já havia sido feito em outros tempos, fala que a preocupação da Seduc (a quem chamou de “eles”) era outra. Relata:

Assim, quando a gente voltou, não no ano passado, mas mais neste ano, eles estavam mais preocupados com o que os alunos aprenderam de conteúdo. Tanto é que o primeiro bimestre foi para a gente fazer o diagnóstico do que eles conseguiram aprender, do que não conseguiram aprender. Foi feita aquela prova para ter um diagnóstico, e eles tavam mais preocupados com isso. (PROFE5, 2022)

Já Profe1 conta que algumas tentativas de integrar componentes curriculares e conteúdos persistem porque “Os professores que faziam parte da proposta interdisciplinar,

alguns, eu acredito que façam ainda a integração por conta própria porque têm a cabeça diferenciada”. Profel segue sua narrativa apontando duas visões de práticas docentes:

Depois que tu vai para esse lado, é difícil tu ficar sempre todas as aulas exatamente na tua disciplina, porque os assuntos, eles não terminam ali né, tu não dá conta de explicar as coisas na tua disciplina específica. Então, eu acho que tem pessoas assim que fazem esse trabalho individualmente. Para alguns dos antigos, eu acho até que foi muito bom ter acabado porque, para eles, era uma dificuldade trabalhar dessa forma integrada. Então, deram graças a Deus que terminou. Porque é mais fácil de trabalhar na disciplina específica. (PROFE1, 2022)

Profel falou em dificuldade de trabalhar de forma integrada e Profe4 pontua uma causa para tal dificuldade ao comentar a nova grade curricular do Novo Ensino Médio: “A gente aumentou a carga horária, a carga horária em termos de quantidade de disciplinas”, dizendo também que não tem “formação para todas essas disciplinas”. Refere-se ao fato de que as disciplinas do Itinerário são assumidas por professores que perderam carga horária na disciplina de sua formação, como conta Profel, usando seu próprio exemplo de forma irreverente: “Agora, com o Novo Ensino Médio, sou professora de qualquer uma que me botarem para dar aula.”.

Para falar disso, Profe5 diz que “Ficou uma sobrecarga. Os professores têm as disciplinas obrigatórias mais essas, esses outros componentes. Muitas vezes não têm nem tempo de conversar com outros professores.”, mas, por outro lado, considera que os componentes dos Itinerários poderiam ser usados de forma integrada com os componentes tradicionais “Se houvesse tempo para planejar as aulas e ver: olha, eu trabalhei tal coisa, como que a gente pode trabalhar...”. Também sobre as aulas após o retorno ao presencial, já com o Novo Ensino Médio, fala Profe7, que acrescenta, ainda, uma consideração sobre os professores que são novos na escola:

A gente foi se organizando depois do retorno às aulas presenciais e procurou manter essa nossa metodologia de trabalhar por área, de trabalhar por projetos. Então, a gente procurou manter, resgatar a nossa organização curricular, manter essa linha de projetos integradores, projetos interdisciplinares. Entendo que os professores novos, assim como os professores antigos, eles procuram, quando entram, se engajar, poder participar desse trabalho interdisciplinar. (PROFE7, 2022)

Profe5, por sua vez, fala mais em tentativa, que fica por conta de seu querer, do que em aulas integradas efetivadas: “Eu queria que voltasse como era antes, de a gente trabalhar de forma integrada. Acho que era melhor para o aluno, melhor para nós”. Dá um exemplo, porém, de tentativa frustrada:

Neste ano, queria fazer a Semana Literária, mas, como não conseguia conversar com os colegas, na correria ali, a gente nem conseguiu fazer isso, que era uma coisa que a gente fazia todos os anos. Então, assim, eu preferia como era antes, trabalhar de forma integrada nas áreas. Eu acho que surtia muito mais efeito do que trabalhar essas trilhas que não são escolhas dos alunos – são escolhas, mas dentro do que possibilidades que a SEDUC já mandou pronta. Então, não é, não chega a ser escolhas que eles fizeram. É diferente de quando a gente trabalhava, que a gente fazia, perguntava para o aluno que tema ele gostaria de trabalhar. (PROFE5, 2022)

As diretrizes do Novo Ensino propõem que se façam práticas interdisciplinares, mas, nas falas de Profe4, vem a ideia de que não é como se fazia na escola antes das mudanças feitas pela Seduc. Profe4 comenta o fato de que alguns professores assumiram vários componentes curriculares do Itinerário, além do de sua formação, e isso proporciona uma inter-relação entre os componentes para o professor, que os tem, todos, em mente:

essa interdisciplinaridade é uma maneira de sobrecarga e não uma interdisciplinaridade qualitativa, programada para isto. Tu tá ali submetido a uma exploração, onde que tu vai ter uma interdisciplinaridade, mas não de uma forma planejada, qualitativa. Infelizmente não funciona como deveria ou, pelo menos, como algo que acontecia aqui. É isso. (PROFE4, 2022)

Sobre o trabalho com variados componentes, surge uma fala que distingue ter um componente em sua mente de apreendê-lo realmente, sendo que não fizeram parte de sua graduação. Profe5 conta sobre como os novos componentes e seus conteúdos chegam para os docentes:

Sem formação. Só para o Projeto de Vida. Eu vi aquele “Tecnologias Digitais”, que tinha o curso que a SEDUC oferecia. Mas os outros não. Os outros, o professor procura o que vai trabalhar, e muitas vezes acontece isso de, como são parecidos os temas né, a impressão que os alunos têm é de ser muito repetitivo. (PROFE5, 2022)

Profe 7 já é mais otimista e diz acreditar no potencial dos docentes, bem como na proposta interdisciplinar, que vê como melhor opção para as práticas curriculares, embora haja empecilhos. Sua fala indica essa sua maneira de ver toda a situação de mudanças na escola:

Então, eu vejo isso tudo como um aprendizado que a gente está enfrentando, como um desafio. Já tivemos, sim, certeza de que a nossa prática pedagógica dentro do trabalho por áreas, da interdisciplinaridade, é e sempre foi o melhor caminho. Nós temos entraves né, entraves que vêm sendo impostos pela Secretaria da Educação, pelo próprio MEC, que acaba interferindo na nossa realidade, no nosso planejamento no dia a dia. Mas o professor, ele está sempre se reinventando, sempre procurando dar o melhor de si, para que a gente consiga realmente proporcionar uma visão de mundo melhor para nossos alunos, que eles consigam realmente entender, perceber essa realidade em que eles estão inseridos. (PROFE7, 2022)

A fala de Profe7 também dá destaque ao desafio que é para os professores enfrentar as mudanças.

O Novo Ensino Médio, para os docentes da escola, segundo Profe5, é um desafio que envolve ter sido uma escola-piloto, porém sem representatividade frente às Coordenadorias e à Seduc: “Mesmo a nossa escola sendo uma escola-piloto, a gente não teve voz para dizer se a proposta estava dando certo ou não.”. Além disso, Profe5 fala da resistência dos alunos, apontando uma possível causa, a qual teria relação com falhas nas práticas devido à falta de um tempo de planejamento em que os colegas pudessem dialogar, fazer trocas. Profe5 relata:

E da forma que a gente trabalhou, tinha uma relutância muito grande dos alunos com relação a essas trilhas – que agora eles estão chamando de trilhas os Itinerários. Esses componentes são tudo muito parecido; estou trabalhando muito cultura, cultura. Como não tinha uma conversa, às vezes entre os professores, às vezes os professores trabalhavam os mesmos textos sobre cultura e aí tava saturando o aluno; ao invés de juntar né os conhecimentos... tava saturando os alunos trazendo os mesmos textos, parecendo que era tudo a mesma coisa. (PROFE5, 2022)

Em seu relato, fala da semelhança entre alguns componentes. Convém mencionar, a título de melhor compreensão da fala de Profe5, que foram trabalhados, já no presencial, por exemplo, os componentes “Culturas em ação”, “Expressão e movimento no mundo da cultura” e “Diversidade cultural”.

Além dessa questão da similaridade citada por Profe5, surge outra abordada por Profe1: a grande carga horária dos novos componentes curriculares do Itinerário Formativo e os poucos objetos do conhecimento a serem trabalhados em cada um: “Não veio orientação do Governo, a gente tinha disciplinas que têm três períodos por semana e que veio sete linhas de objeto do conhecimento para tu trabalhar o ano inteiro.”. Diante disso, Profe1 conta que fez, de forma autônoma, escolhas de objetos do conhecimento para acrescentar em suas aulas. Sua narrativa explica isso:

Então, eu já estourei tudo o que eles tinham mandado de objeto do conhecimento e eu tô inserindo outras coisas que eu acho que estão de acordo com as ideias iniciais. E porque eu tenho algum conhecimento para colocar ali. Porque, se é um professor que não tem da onde tirar, eu fico até com pena do coitado. Eu tirei das minhas experiências anteriores, das pessoas com quem eu convivi, das outras áreas fora da escola, por onde eu circulei. Eu estudei muito o direito para concurso público, e acaba que eu uso muito isso nas aulas para explicar... eu tenho uma disciplina que é Intervenção social, como eu vou falar de intervenção social sem falar sobre direitos, deveres, legislação brasileira. E se é outra pessoa que pega isso? Vai fazer o quê? Vai encher três períodos por semana com o quê? Se tu tem orientação de que conteúdo vai

trabalhar, tu busca, agora, quando essa orientação acaba, tu faz o quê? (PROFE1, 2022)

O relato de Profe1 demonstrou seu compromisso de buscar algo a mais do que lhe foi dado devido à sua percepção de necessidade. Além disso, a narrativa mostrou uma outra percepção sua: a do caráter político da educação.

Sobre a questão da orientação (ou a falta desta) mencionada por Profe5, também há o relato de Profe4, que conta sobre a pretensão de se fazerem reuniões na escola futuramente, a fim de que as práticas integradoras ou interdisciplinares e os planejamentos sejam retomados para se conseguir o que considera “o bem do aluno e o bem-estar do professor”.

Diante dessa mudança que ocorreu, eu preciso esclarecer, os tempos que a gente tinha para reuniões simplesmente não existem mais – que é uma coisa que a gente vai tentar retomar a partir de 23, de alguma forma, porque não tem com a gente trabalhar sem o professor ter seu tempo de planejamento, que é para o bem do aluno e o bem-estar do professor, saber que está trabalhando com uma coisa de uma forma bem planejada – como ele gosta. (PROFE3, 2022)

Profe5 fala também da pretensão de direcionar os docentes para a retomada dos projetos interdisciplinares, o que poderá, segundo ela, evitar uma repetição de assuntos, questão já mencionada por Profe1. Profe5 conta sobre suas intenções:

Então, através de reuniões, a gente vai dispor essas normas e ementas para os colegas e propor trabalhos em conjunto também nesses novos temas e assuntos tratados dentro desses componentes curriculares diferenciados, através do que a gente sempre trabalho, que foram os projetos. Eu acredito que vai ser em benefício do aluno porque vai evitar uma repetição de assuntos e um amadurecimento naquilo que for realmente necessário. (PROFE3, 2022)

Para pensar nesse futuro da escola, vislumbrando uma prática mais integradora, Profe3 centra-se na ideia de que “A gente não pode partir do pressuposto de que não vai ser.”, apresentando-se otimista. Não é o que acontece, no entanto, com Profe6 ao falar do Novo Ensino Médio:

Eu acho que cada vez mais há um distanciamento maior entre a proposta que a gente tinha e aonde chegamos. Então, por enquanto, não me convenci ainda que seja bom e que vá trazer crescimento ao aluno. (PROFE6, 2022)

Essa declaração mostra a desconfiança diante de algo recentemente implementado, o que gera um pessimismo com relação a uma possível retomada a práticas na linha da proposta inicial. Entretanto, logo depois, Profe6 conclui suas narrativas e comentários de forma mais

positiva:

Então, as propostas da escola, a questão de transformar o aluno, em ser mais crítico, em pensar por ele mesmo, eu acredito que isso a gente mantém né, porque lá, dentro da sala de aula, no fundo, no fundo, nós, professores, é que estamos ali, no dia a dia, então, pode vir lá o que vier lá da Seduc, o assunto que vier pra trabalhar. No dia a dia, lá, na sala de aula, nós que estamos lá, nós que vamos ver o que que é realmente melhor para aquele meu público, como é que é a forma como eu vou abordar aquele assunto, e o que que eu quero chegar com aquele assunto. (PROFE6, 2022)

Trata-se de uma fala que aborda o poder de decisão do professor ainda que este siga prescrições da Seduc. Uma declaração acerca de ação docente pensada a partir do objetivo de transformar o aluno em um cidadão crítico.

5 CONCLUSÕES

As primeiras considerações desta conclusão são mais específicas e divididas em duas partes, que abordam a questão da intenção da interdisciplinaridade nas bases da escola e a questão de um novo currículo: “Uma escola de Ensino Médio com bases na intenção da interdisciplinaridade” e “Um novo currículo e uma reestruturação em uma escola de Ensino Médio calcada na ideia de uma prática integradora”. Após, as considerações desta conclusão são mais abrangentes, com respostas para o problema deste estudo.

5.1 UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO COM BASES NA INTENÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

A escola, caso deste estudo, firmou seus pilares em uma proposta interdisciplinar. É o que traz o primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP2008), documento analisado. Para se compreender o quanto essa ideia da inter-relação entre componentes se sustenta, é preciso a atentar para a noção de interdisciplinaridade que os docentes têm, para entender se realmente inovaram ou não em suas práticas para integrar áreas e conteúdos.

Querendo dar um novo sentido ao processo de ensino-aprendizagem é que se começou a construir a escola – uma proposta inovadora para que os alunos possam perceber o sentido do que estudam, um objetivo importante e foi na coletividade, com reuniões e diálogos. E assim surgiu a ideia de usar cada hora-aula para uma área e não para um componente curricular. Também, assim, surgem as dúvidas acerca do que efetiva uma prática interdisciplinar.

Segundo o documento da escola seria o agrupamento das práticas diárias por área, o que se tornou uma marca do diferencial da escola. Segundo os professores, seriam as práticas em si, os projetos que viabilizam reunir vários componentes curriculares. A questão passa a ser, então, o “como”.

No caso das práticas diárias, de cada hora-aula com mais de um professor, o modo foi diferente para cada grupo docente. Enquanto uns compartilhavam sala, mas dividiam o tempo para trabalhar seus próprios conteúdos, outros criavam situações pedagógicas em que os alunos, para compreender um assunto ou uma ação relativa a um componente curricular, precisaria de conteúdos de outro componente. Isso acontecia na aula, mas era propiciado principalmente no desenvolvimento de projetos, tornando-os a preferência da escolha dos professores pioneiros na escola ao pensarem em como trabalhar, em como avaliar o trabalho dos alunos.

Por ser o início de uma proposta, falhas e dúvidas foram muitas. E foi na busca de

soluções que houve acertos. O primeiro se deu na escolha do tipo de avaliação que a maioria dos professores fez: que fosse compatível com a proposta – no caso, uma visão global do aluno, nas suas atividades diárias. A segunda se deu na troca de experiências entre colegas professores. Algo que vai ao encontro do que Menezes (2018) chama de “formação em serviço”. Uma ideia que o autor pensou para o aperfeiçoamento de profissionais da educação. Trata-se de uma ideia para o futuro, a qual teria uma organização prévia, bem construída. O que não foi o caso da escola, o qual foi bem mais simples: não uma formação, mas orientações e trocas baseadas em experiências.

O terceiro acerto que os professores tiveram, buscando melhorar, foi o reconhecimento das lacunas de sua formação, reconhecendo-se, então, como insipientes, o que lhes possibilitava sentirem-se confortáveis ante o olhar crítico de coordenadores e supervisores. Isso, porém, não lhes tirava totalmente da zona do desconforto, porque outras razões lhes punham ali, na insegurança. Uma delas é uma pergunta necessária: “o que trabalhar?”. É também um questionamento comum, pois saber o que ensinar é um dos problemas básicos do tratamento do currículo.

Além disso, havia o questionamento sobre quem podia, no caso da escola, decidir sobre os conteúdos. E a resposta é “todos”, devido à flexibilização da gestão em relação a isso. Entretanto, essa flexibilização possibilitou também que alguns optassem por, simplesmente seguir uma determinação de conteúdos programáticos. Esses são os professores denominados de “conteudistas”. Cabe ressaltar que o conteudismo e a interdisciplinaridade não ocupam, em geral, o mesmo espaço em uma escola, embora esta não prescindida daquela, ou seja, a interdisciplinaridade pressupõe as disciplinas.

Essa atitude é o desapego ao cumprimento de listas de conteúdo, é um olhar para uma seleção de objetos do conhecimento de diferentes componentes e até de áreas diversas. Uma seleção de conhecimentos que servirão para o aluno entender ou resolver o que a escola e a vida lhe apresentam.

Fato é que para se efetivar diariamente a interdisciplinaridade – como se propusera a escola – tendo uma necessidade de trabalhar todos os conteúdos de um programa, é algo improvável. E foi pensando em probabilidade de acerto que os professores apostaram no uso de temas geradores para desenvolverem seus projetos. Estes foram muitos e bastante aprovados pelos docentes e alunos, ainda que houvesse resistências.

Sobre estas se pode dizer que foram fruto ou da escolha pelo “comum”, o caminho simples, o chão seguro – que no caso é o trabalho isolado dentro do componente de sua

formação – ou, principalmente, do desconhecimento – o não entender e errar. Não se trata de se fazer um julgamento, mas de pontuar o que foi percebido e que pode ter solução.

Os professores, no caso da escola, não tiveram uma formação acadêmica, em nível de graduação, em que se preparassem para dar aulas com uma maior integração entre componentes e áreas; sabe-se ser assim para muitos docentes há tempos: até há teorias, mas raras práticas que lhes preparem para isso. Daí a necessidade de formação continuada e de trocas a partir do diálogo, o que foi realmente feito nas horas de planejamento – porque havia horas para isso, ainda que consideradas insuficientes para um melhor trabalho.

No caso dos alunos, a resistência veio pela surpresa, e boa parte se foi quando a proposta já não lhes surpreendia. Certo também que adolescente resiste por muitos motivos, e tarefas complexas é um deles. Mas, se se aborda o que é de seu contexto, de sua vivência, o interesse cresce ou, ao menos, mantém-se.

Assim, falar sobre saúde e sobre doença em um período de pandemia foi a prova de um olhar perspicaz e humanizado para as questões do currículo – uma boa visão dos professores da escola e da gestão, ainda que já em trâmites de mudanças.

5.2 UM NOVO CURRÍCULO E UMA REESTRUTURAÇÃO EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CALCADA NA IDEIA DE UMA PRÁTICA INTEGRADORA

As mudanças na proposta inicial da escola de Ensino Médio, caso deste estudo, aconteceram devido a fatores externos (imposição da Seduc basicamente por questões financeiras; pandemia; implementação do Novo Ensino Médio). Sabe-se, porém, que uma escola não é principalmente um local físico, são as pessoas. E elas são os fatores internos das mudanças ou da resistência a elas.

Os docentes da escola resistiram às mudanças por acreditar na proposta da integração disciplinar, ainda que reconheçam ter falhado muitas vezes ao pô-la em prática. Houve erros, mas houve aprendizados para compreendê-la e esforços para efetivá-la. A resistência justificava-se também pelos resultados dos alunos, que, no protagonismo, motivavam-se e cresciam, concluindo o que buscavam: a ascensão com a conclusão do Ensino Médio – motivo da criação da escola na região e motivo também de muitos professores buscarem reinventá-la.

A escola, então, vem cumprindo seu papel na comunidade, atingindo o principal objetivo a que se propôs, e o fez, durante mais de dez anos, priorizando práticas integradoras.

Contudo, não foi essa a visão da Seduc. Na verdade, não houve visão voltada à escola, ou seja, não houve um olhar minucioso para o que se fazia, o que seria de se esperar quando se pretende terminar com uma proposta já estabelecida. Aliás, a superficialidade no trato de motes educacionais e a ineficácia da Seduc têm sido apontadas em alguns momentos.

Também na situação da escola, caso deste estudo, o que aconteceu foi a ausência de debate, foi uma imposição de mudança de proposta, atentando para questões estruturais e econômicas relativas a enxugamento de RH. E existiu luta por meio de mídias sociais e apelos às autoridades frente à educação no estado e aos representantes do legislativo; uma reação que mostra a ciência dos docentes acerca do caráter político da educação.

Os professores foram vencidos nessa luta, mas, demonstrando-se comprometidos com sua profissão, não desistiram de desenvolver da melhor maneira possível suas práticas para continuar atendendo aos anseios dos alunos e da comunidade. E esse comprometimento teve de ser grande porque se juntaram muitas dificuldades: a imposição da Seduc para modificar sua proposta inicial, o ensino remoto e a indicação para ser escola-piloto do Novo Ensino Médio – isso tudo, em plena pandemia, período de abalos na saúde física e emocional.

Cientes disso e com orientações da gestão, os professores desenvolveram práticas com perspectiva humanizadora, somando a dimensão educativa com a dimensão da saúde.

No contexto do ensino remoto, que, conforme os dados analisados, pode ser considerado caótico para os docentes: falta de instrumentos tecnológicos necessários, acúmulo de tarefas (muitas burocráticas), falta de orientação de superiores hierárquicos, cobranças de gestores e pais de alunos, falta de espaço em casa para trabalhar, mistura de vida profissional com pessoal no contexto do lar, dentre outros, foram desenvolvidas aulas, algumas de forma mais integrada – com o diálogo que se fez possível diante do distanciamento que a pandemia exigia.

Projetos trataram sobre a saúde da comunidade escolar, sobre notícias falsas, sobre direitos e deveres, dentre outros temas considerados relevantes para os alunos. E eles – uma parcela que conseguia e ou procurava manter contato – retornava em forma de questionamentos acerca de suas dúvidas. Dessa forma, não se fez só o cumprimento de uma lista de conteúdos programáticos, mas se pensou o aluno em sua totalidade, como deve acontecer na interdisciplinaridade.

Assim, ir além do limite de um componente é necessário para se chegar a uma totalidade, quer seja da compreensão de um objeto do conhecimento que alguém se propõe a apreender, quer seja na tentativa da compreensão de si mesmo e da sociedade. Mas é preciso tempo,

planejamento e formação para que professores possam sair do limite de sua disciplina de formação e partir para a interdisciplinaridade.

Um desafio para os docentes da escola que já vêm se desafiando ao enfrentar as mudanças, o que os faz questionar continuamente sobre o que fazer para poder continuar com uma prática integradora.

E mais desafiador fica a situação da escola ao ser escolhida como escola-piloto para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Ser pioneiro na implementação de um plano implica ter voz para relatar o que deu certo e o que deu errado, propiciando ajustes para o futuro. Contudo, não foi o que aconteceu na escola, havendo, portanto, só mais uma imposição.

Mas a aceitação de cumprir o que lhe fora posto, ou imposto, enfrentou novos impasses: assumir componentes curriculares do Itinerário (as Trilhas) para preencher sua carga horária total semanal na escola – era isso ou escolher ir para outra ou outras escolas (muitos professores de componentes que têm carga horária semanal pequena têm de cumprir as suas 20 ou 40 horas semanais em várias escolas).

Ao assumirem as Trilhas e depois voltando ao presencial, a sobrecarga de trabalho acontece: planejar, elaborar aulas – e estudar para isso, já que não são componentes de sua formação acadêmica – e ministrar aulas, muitas e sobre muitos assuntos. E mais corrigir, avaliar, fazer a parte burocrática, enfim, essas tarefas que são de praxe nas práticas dos professores.

Alguns professores mais conteudistas viram nisso a razão de um basta na proposta integradora – muito conteúdo a se trabalhar. Outros, uma parcela significativa, viram a oportunidade de evitar repetições – muitos assuntos aparecem como objeto do conhecimento de vários componentes dos Itinerários e até mesmo das disciplinas tradicionais. Quanto ao plano dos gestores: voltar às reuniões, incentivar o diálogo, as trocas, fomentar as práticas integradoras, buscar a interdisciplinaridade pretendida na criação da escola.

Gestão, professores antigos na escola, professores que chegaram recentemente, todos estão agora em caminhos incertos, mas dispostos a seguir ensinando e aprendendo e abertos ao diálogo. Muitos professores saíram da escola, mas não por vontade própria – houve a situação da prioridade hierárquica de docentes para preencher as vagas quando o RH da escola diminuiu – mas também aconteceu de o processo todo por que a escola já passou ir afastando naturalmente os que não tinham essa abertura às trocas. Então, os professores que ficaram são os resilientes e dispostos a dialogar.

5.3 (RE)CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADOR: TÃO POSSÍVEL QUANTO DESAFIADOR

Na área da educação, as mudanças nunca param de surgir e nem sempre vêm para somar. Em se tratando do caso deste estudo, elas subtraíram da escola a sua proposta inicial e tiraram de alguns (poucos) de seus docentes a vontade de manter ou resgatar esta. Mas há os muitos que se mantêm inteiros na vontade de trabalhar com um currículo integrador.

Nesse caso, a motivação é um bom ponto de partida, pois, sem o querer fazer do professor nenhuma mudança na prática curricular ocorrerá. Uma vontade não significa uma competência para a efetivação de algo, mas é um passo fundamental para obtê-la, principalmente na educação.

Ao se falar em recriar uma escola radicalmente diferente, deve-se atentar para o fato de que se está falando sobre um ambiente de coletividade, com pessoas diferentes com interesses diversos. Então, nesse querer fazer ações relativas às práticas na escola, há pontos importantes para os professores: compreender que a sua vontade não é necessariamente a do outro – o que pressupõe diálogo – e ter a humildade de reconhecer-se inapto quando o for.

Diante de tudo que foi analisado e exposto, este estudo possibilita perceber que, primeiramente, devem ser consideradas duas verdades constatadas por meio da análise dos dados: a existência da possibilidade de se (re)construir um currículo integrador – que se aproxime, em parte, da ideia de interdisciplinaridade proposta na criação da escola – e a existência de dificuldades para isso aconteça, as quais não são insuperáveis.

5.3.1 A existência da possibilidade de (re)construção de um currículo integrador.

Os relatos das experiências dos que vivenciaram práticas integradoras nos primeiros tempos da escola e se mostraram ainda entusiasmados com estas e os caminhos já apontados, como espaços e tempos de motivação e organização (reuniões para possibilitar formações e planejamentos) são um indicativo de que é possível (re)estruturar um currículo integrador.

Em se fazendo, no caso da situação atual, já com outra realidade, claro, não será igual, mas as narrativas sobre o que se fez no contexto difícil da pandemia indicam que projetos humanizadores e de cunho social são possíveis de serem feitos mesmo em meio a ambientes diferentes e até desfavoráveis.

Os relatos sobre as práticas curriculares no ensino remoto são um indício também de que os docentes fizeram algo importante: atentaram-se para o aluno, sua vivência, suas

necessidades, suas dúvidas e que não ficaram cumprindo lista de conteúdos de um componente curricular – o que já é um passo importante para se trabalhar com interdisciplinaridade, conforme as teorias que fundamentaram este estudo.

Desses projetos participaram os professores recentemente chegados à escola. Isso foi uma demonstração de que houve trocas e, ainda que houvesse pouco tempo e sobrecarga de trabalho, existiram práticas dialógicas para fins de planejamento na maior parte ocorrendo por meio de recursos tecnológicos, muitos, até então, desconhecidos por alguns.

Nesse contexto, percebem-se bastantes esforços dos docentes; houve autodidatismo, formação coletiva, o grupo superando o individual, o que não significa não ter havido dificuldades.

5.3.2 A existência de dificuldades, não intransponíveis, para a (re)estruturação de um currículo integrador.

É sabido que só vontade de alguns profissionais de desenvolver práticas integradoras não se chega necessariamente ao saber fazer e ao poder fazer. As dificuldades existem e são relevantes, não podendo ser desprezadas. A mais citada nos relatos foi a questão da falta do tempo de planejamento que havia anteriormente.

Entretanto, o que foi feito no período de isolamento devido à pandemia, período no qual se desenvolveu o ensino remoto e se implementou o Novo Ensino Médio na escola, apontou um caminho: o uso das tecnologias, possibilitando e agilizando os contatos e as trocas entre os docentes. Mesmo em meio às dificuldades, os recursos tecnológicos foram um grande aliado.

Além disso, o entrosamento relatado pelos professores, a disponibilidade para dialogar e a disposição para ensinar e aprender com os colegas é outro fator facilitador para que as práticas integradas aconteçam, mesmo que a estruturação proposta na criação da escola tenha mudado.

A Seduc teve parte nessa mudança estrutural, com suas imposições. Mas, independentemente destas, sempre há uma certa autonomia da escola e, principalmente, dos professores ao planejar a sua aula, podendo estes desenvolverem, portanto, projetos de cunho integrador, inter ou transdisciplinares. A integração, então, partirá de um “querer fazer” primeiramente individual, e há os docentes que desejam isso.

Muitos professores da escola querem resgatar algumas coisas que foram perdidas, e manter parte do que ficou da proposta anterior, inserindo, ainda, novas práticas de inter-relação entre os componentes, apesar das dúvidas.

Há de se refletir que o querer um trabalho totalmente interdisciplinar sem viabilidade para isso – sem tempo de planejamento, com sobrecarga de trabalho, sem material disponível, sem o interesse do aluno e de todos os docentes envolvidos nessa integração – pode ser outro erro, uma aposta no fracasso. Entretanto, as diversas formações oferecidas aos docentes, e o uso das tecnologias que agilizam processos são caminhos já experienciados com sucesso pelos docentes da escola.

Assim, muitos docentes da escola vislumbram possibilidades porque estão certos de que as experiências anteriores podem ser resgatadas como exemplos e que, os alunos, quando no protagonismo e dentro de seu interesse, respondem melhor.

A gestão, bastante flexível, sabe que deverá haver ajustes, recomeços, diálogo e direcionamentos e que nem sempre o interesse pelas práticas integradoras motivará o grupo completo dos docentes. Em um grande grupo, sempre haverá os que resistem a mudanças, mas são os entusiastas que as promovem.

Os alunos já se puseram como pertencentes à comunidade escolar porque foram chamados a participar. Como relatado, em geral, demonstram maior motivação com as práticas integradoras. Embora também não haja unanimidade entre eles, mas isso pode ser administrado pelo professor, que deverá buscar despertar o interesse dos alunos por meio de assuntos que sejam de seu interesse, possibilitando-lhes participar com os saberes adquiridos também em suas vivências fora da escola.

A escola, caso do estudo, vem se reinventando e se ajustando a cada novidade há anos: proposta inicial, Seminário Integrado, ensino remoto, Novo Ensino Médio. Os professores apostam em si e na escola, um ambiente que lhes parece favorável ao aprendizado, à construção coletiva interpessoal e a práticas curriculares integradas. Portanto, a (re)construção de um currículo integrador não será uma dificuldade sem precedentes para os docentes, será mais um desafio, e já caminhos para vencê-lo.

6 O PRODUTO PARA QUE SE EFETIVE A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADOR NA ESCOLA

Este estudo possibilitou pensar orientações para a (re)construção de um currículo integrador. Orienta-se o corpo docente no sentido de agir para mudar o que não está adequado, manter o que já foi experienciado e considerado oportuno e inserir novidades propícias para o intento.

a) O que mudar?

- Devem mudar os pensamentos conservadores que se voltem para práticas tradicionais de ensino em que o professor transmite conteúdos da disciplina de sua graduação.
- Deve mudar a ideia de se cumprirem listas de conteúdos.
- Deve mudar a ideia de que produção de saber só acontece em sala de aula, e que os alunos não trazem saberes apreendidos fora do contexto escolar.
- Deve mudar a ideia de que nunca é possível fazer planejamentos e trocas entre os docentes.
- Deve mudar a ideia de que a integração curricular exige a presença de mais de um professor no local e na hora da aula.

b) O que deve ser mantido?

- Devem-se ver sempre os recursos tecnológicos mais usais (celular, computador) e seus aplicativos (como o Meet) – tão usados durante o ensino remoto – como bons instrumentos, se bem aplicados, não só para preparar, expor e desenvolver projetos, como também para se fazerem as trocas, os planejamentos com os grupos de docentes, agilizando processos.
- Deve haver o uso, por parte dos alunos, de saberes de diferentes componentes curriculares para a realização de atividades e resolução de problemas.

c) O que deve ser inserido?

- Formações trimestrais com debates (presenciais ou não) acerca de leituras de artigos e capítulos de livros sobre currículo integrador e práticas curriculares integradoras e com produtos (elaborados por grupos de docentes) pequenos projetos para serem postos em práticas a curto prazo.

- A prioridade de aulas com projetos voltados aos interesses dos alunos – sobre seu corpo, sua saúde, suas relações interpessoais, seus direitos e deveres, suas emoções, etc., e com vistas à interdisciplinaridade.
- O incentivo ao autodidatismo, por meio de pesquisas.
- O incentivo da autonomia e do protagonismo dos estudantes, criando momentos de “aula sem os mestres”, nas quais as mediações sejam feitas por monitores (alunos) que usem seu conhecimento (dentro de um assunto que estes dominem bem e do qual gostem), para realizarem práticas integradoras do currículo oculto (minicursos, por exemplo). Espera-se, nesse caso, um planejamento prévio e um produto dessas aulas.

REFERÊNCIAS

- APLLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APLLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005,.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB**. 9394/1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/1998**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: Resolução CNE/CEB nº4/2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 abr. 2022.
- BRASIL ESCOLA. **Currículo, movimento, percurso, caminho de vida**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/curriculo-movimento-percurso-e-caminho-da-vida.htm>. Acesso em: 04 fev. 2022.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. **A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro**. Campinas, 2001. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23790_12178.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.
- FAZENDA, Ivani Catarina A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre/BR:Artes Médicas, 1993. (Série “Educação: Teoria e Crítica”).
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas; 1995.
- GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

KELLY, Albert Victor. **O currículo: teoria e prática.** Tradução Jamir Martins, São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 05 abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo. Heccus Editora, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo.** São Paulo. Cortez, 2011.

MELO, Jorge Souza de; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de. Quando o currículo se torna passarela para a diferença. **Educar em Revista**, v. 36, e75681, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/er/a/XhyMcCGnYMq7CDs6wqndfdC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MENEZES, Luiz Carlos de. Etapa conclusiva de uma educação em crise. **Ensino de Ciências. Estud. Av.**, v. 32, n. 94, set/out.2018. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0009>

MENEZES, Luiz Carlos de. O novo público e a natureza do Ensino Médio. **Ensino Básico • Estud. Av.**, v. 15, n. 042, ago. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200008>.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

RIBEIRO, Paulo Renes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paideia**, Ribeirão Preto, n. 4, fev./jul. 1993.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação.** Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed. 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Pilar Baptista. **Metodología de la Investigación.** 5. ed. México: Mc-GrawHill, 2010.

SANTOS, Maria Eliza G. **Elementos constitutivos do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: prescrições, atividades e ações.** 2011. Tese (Doutorado em

Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2011.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SILVA, Luiz Eduardo da. **Os Desafios para a Integração Curricular no Ensino Médio em uma Escola Pública de Educação Básica**. Dissertação de mestrado, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13885/DIS_PPGPPGE_2017_SILVA_LUIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 abr. de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.e d. 1. reimp. Belo Horizonte. Autêntica. 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente. **Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TRASPADINI. Roberta. **A década de 1980**: a torturante função da educação (II) -. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/a-decada-de-1980-a-torturante-funcao-da-educacao-ii>. Acesso em: 21 fev. 2022.

VARELA, Julia.; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

ZAMBON, Luciana Bagolin. **Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio da Seduc/RS**. Tese de doutorado, 2005. Disponível em: [Leitura - Currículo EM - ZAMBON, LUCIANA BAGOLIN.pdf](#). Acesso em: 08 abr. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO DE DADOS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

FORMULÁRIO DE DADOS

Identificação

- Nome: _____
- Idade: _____

Formação e atuação profissional

- Área de formação: _____
- Pós-graduação
 - () Sim - especialização. () Sim – mestrado. () Sim – doutorado
 - () Sim – pós-doutorado. () Não tenho pós-graduação.
- Disciplinas que leciona: _____
- Tempo em que trabalha como professor(a) de Ensino Médio: _____
- Tempo em que está trabalhando na escola: _____
- Carga horária atual na escola:
 - () Menos de 10 horas semanais. () 10 horas semanais.
 - () 20 horas semanais. () Mais de 20 horas semanais.
- Tipo de vínculo de trabalho: () Contratado(a). () Concursado(a).
- Atuação, na escola, com disciplina(s) que não é(são) da área de formação:
 - () Não. () Sim, a(s) disciplina(s):

-
- Trabalho formal em outro lugar além da escola? () Sim () Não
 - Trabalho informal em outro lugar além da escola? () Sim () Não
 - Qual a carga horária dedicada a esse trabalho?
 - () Menos de 10 horas semanais () Mais de 10 horas semanais

Você deseja acrescentar algum dado ou fazer algum comentário?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO

Parte I – o início da escola e a proposta integradora

- Como foi a construção da proposta da escola?
- Como a proposta começou a se desenvolver?
- Houve formação para isso?
- Como se consolidou a prática?
- Como foi pensado o currículo? Como se organizaram os conteúdos?
- Como foi a participação da gestão?
- Como se deu o planejamento para as aulas?
- Quais as resistências (dos alunos, dos professores)?
- Quais as dificuldades?
- Quais os avanços?
- Como se dava a avaliação, como era organizada?
- A avaliação era considerada compatível com a proposta da escola?
- Como eram os resultados, revelavam a realidade da aprendizagem dos alunos?

Parte II – Mudanças na proposta inicial provocadas por fatores externos (SEDUC, pandemia, Novo Ensino Médio)

- Quais as mudanças principais na proposta inicial?
- Quando aconteceram?
- Como foi o processo de normatização dessas mudanças?
- Qual o posicionamento da Seduc?
- Qual a posicionamento da escola? Houve contraposição?
- Durante o período da pandemia, houve um resgate e/ou a manutenção de práticas em consonância com a proposta inicial?
- Se sim, quais? Como aconteceram, com que adaptações? Os resultados foram considerados positivos? Por quê?
- Se não, como os gestores e professores mais antigos na escola percebem esse “rompimento”?
- No retorno das aulas presenciais, foi possível manter ou resgatar, nas práticas, parte da organização curricular da proposta inicial?

- Se sim, quais? Como acontecem? Como são vistas pelos professores novos – que não vivenciaram os primeiros tempos da escola – e pelos antigos? Como são vistas pelos alunos? Os resultados são considerados positivos? Por quê?
- Se não, o que dizem sobre isso os gestores e os professores mais antigos na escola?
- A implementação do Novo Ensino Médio traz um novo olhar para a organização curricular da escola? Vem proporcionar maior distância ou aproximação das práticas curriculares da proposta inicial com visão integradora.

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE DOS DADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL

PESQUISA: RESGATE DE EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E DESAFIOS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADOR.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliza da Rosa Gama

Mestranda: Márcia Heinz Kirchhof

Local da coleta de dados: escola pública estadual de Ensino Médio.

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos professores cujos dados serão coletados por meio de uma entrevista, que visa ao objetivo do estudo: analisar a possibilidade da implementação, manutenção ou resgate de uma proposta curricular integradora após as mudanças advindas de fatores externos a uma escola de Ensino Médio.

Compromete-se também a divulgar as informações somente de forma anônima, para serem utilizadas como dados para a execução deste projeto. Após análise dos dados e concluída a pesquisa, essas informações serão destruídas.

Santa Maria, _____ de _____ de 2022.

Márcia Heinz Kirchhof

RG: 1033399302

APÊNDICE 4 – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “Resgate de experiências em uma escola de ensino médio e desafios para a (re)construção de um currículo integrador”. O objetivo deste estudo é analisar a possibilidade de implementação, manutenção ou resgate de uma proposta curricular integradora. Isso se justifica pela possibilidade de se repensar a gestão do currículo, a partir das experiências de enfrentamento a mudanças na escola pública de Ensino Médio. A relevância desta pesquisa está em se pensar o ato educativo, considerando as correlações entre os diferentes componentes das áreas de ensino.

Os procedimentos de coleta de dados verbais serão feitos da seguinte forma: primeiramente serão feitas entrevistas individuais, as quais serão gravadas e, posteriormente transcritas na íntegra. Após, a transcrição será mostrada para cada professor(a) entrevistado(a).

Você é livre para recusar-se a participar. Além disso, fica garantido o seu direito de interromper, em qualquer momento, sem prejuízo algum, a sua participação, não lhe acarretando qualquer penalidade ou perda de benefício.

Será garantido o sigilo quanto à sua identidade. Para assegurar isso, na transcrição de sua entrevista, seu nome não constará, e será usado um código para identificar cada entrevistado.

Os dados coletados ficarão arquivados no centro de Educação da UFSM, em completo sigilo sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria Eliza da Rosa Gama (orientadora da pesquisa), por um período de cinco anos. Após, serão completamente apagados e/ou destruídos.

Os dados coletados serão utilizados com o único propósito de execução deste estudo, podendo ser citados no relatório da pesquisa, mas de forma anônima. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Centro de Educação da UFSM e outra será fornecida a você.

A participação no estudo não acarretará custos para você. Também não lhe será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

APÊNDICE 4 – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (VERSO)

Santa Maria, RS, _____ de _____ de 20____

Nome do participante

Assinatura do participante

Márcia Heinz Kirchhof
Pesquisadora



Maria Eliza da Rosa Gama
Orientadora

NUP: 23081.063828/2023-16

Prioridade: Normal

Ato de entrega de dissertação/tese
134.334 - Dissertação e tese

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
19	Dissertação de mestrado (134.334)	Dissertação - última versão após defesa.pdf

Assinaturas

01/08/2023 17:59:43

MARIA ELIZA ROSA GAMA (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR (Ativo))
05.21.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR - DADE



Código Verificador: 2767800

Código CRC: e212c246

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>

