

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

**Luís Eduardo da Silva**

**OS DESAFIOS PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR  
NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Santa Maria, RS  
2017**



**Luís Eduardo da Silva**

**OS DESAFIOS PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e 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 Rosa Gama

Santa Maria, RS  
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Luís Eduardo da  
Os Desafios para a Integração Curricular no Ensino Médio em uma Escola Pública de Educação Básica / Luís Eduardo da Silva.- 2017.  
237 p.; 30 cm

Orientador: Maria Eliza Rosa Gama  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

1. Política educacional 2. Integração curricular 3. Ensino Médio I. Gama, Maria Eliza Rosa II. Título.

**Luís Eduardo da Silva**

**OS DESAFIOS PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e 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**.

**Aprovado em 30 de agosto de 2017:**

---

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

---

**Eduardo Adolfo Terrazzan, Dr. (UFSM)**

---

**Norberto Mazai, Dr. (IESB)**

---

**Luciana Bagolin Zambon, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2017



## AGRADECIMENTOS

A elaboração dessa dissertação foi uma caminhada difícil, que demandou um tempo precioso, o qual eu normalmente estaria na companhia da minha família, das pessoas que amo, ou até mesmo me recuperando para enfrentar novos dias de trabalho cansativo. Surgiram desafios como negativas de pedidos de licença para realizar o mestrado, salários parcelados, pouco tempo disponível. Pensei em desistir no meio do caminho. Mas, em consideração àqueles que estiveram presentes ao meu lado nessa jornada, decidi concluir esse projeto de formação profissional que me propus a realizar. Nesse sentido, de forma especial, agradeço:

- à minha orientadora, Profa. Maria Eliza Rosa Gama, pela oportunidade concedida junto ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, pela confiança depositada em mim, pelas contribuições, pela compreensão do que representa ser um professor de escola pública, estou grato pela orientação;

- à minha esposa Taisa Liciane Moraes Gonçalves, pela demonstração de amor que teve durante esses dois anos, me apoiando sempre, com carinho, paciência e dedicação;

- aos meus pais Terezinha Bernardete da Silva e Osmar de Freitas da Silva pelo amor e dedicação destinados a mim, por sempre me incentivarem a estudar, a procurar aprender e evoluir continuamente, tudo que conquistei foi graças a eles;

- à minha filha Antonela, que apesar dos poucos meses de vida, me fortaleceu ainda mais para finalizar essa etapa;

- à minha irmã Profa. Luciele da Silva pelo apoio, troca de ideias e experiências;

- aos meus amigos que compreenderam a minha ausência e me incentivaram, pois entendem o quanto a realização do mestrado é importante para mim;

- à universidade pública, gratuita e de qualidade, pela oportunidade de desenvolver esse estudo;

- aos professores que contribuíram com meu processo formativo na realização do curso e aos funcionários pela atenção e comprometimento na esfera administrativa do curso;

- aos profissionais envolvidos na criação e concretização do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, que representa uma nova oportunidade, mais viável, para professores de escolas públicas realizarem uma pós-graduação em universidade pública.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma fazem parte da minha vida, que me acompanham e me fortalecem no sentido de me tornar um profissional e ser humano melhor.





## RESUMO

### OS DESAFIOS PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTOR: Luís Eduardo da Silva

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Eliza Rosa Gama

Esta pesquisa buscou melhorar a compreensão de alguns aspectos das políticas de reestruturação curricular do Ensino Médio, consideradas aqui como temática geral. A investigação foi desenvolvida no contexto de uma escola pública de educação básica da rede estadual no Rio Grande do Sul, onde ocorreu, no período de 2011 a 2016, um processo de implementação de uma política educacional voltada à reestruturação curricular do Ensino Médio. Dentre as características dessa política destacamos a inserção de um novo componente curricular, denominado Seminário Integrado. Este tinha como objetivo proporcionar um espaço para a efetivação da integração curricular sob a coordenação de um professor. Outro aspecto importante da política foi a organização das disciplinas em áreas do conhecimento, na perspectiva da integração curricular, característica que permanece até hoje. Assim chegamos à temática específica da pesquisa, ou seja, integração curricular no Ensino Médio. Um dos principais desafios provocados no processo de recontextualização dessa política educacional, ao menos no caso da instituição pesquisada, foi a dificuldade de realizar a integração curricular, que foi vivenciada no cotidiano escolar pelo próprio pesquisador no exercício de seu trabalho como docente no Ensino Médio. Esse desafio instigou a realização desta pesquisa, cujo objetivo foi sinalizar possibilidades e limitações para a organização e desenvolvimento do trabalho docente no Ensino Médio visando efetivar a integração curricular. O foco desta investigação é a organização e o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva da integração curricular no Ensino Médio. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa por meio da realização de cinco grupos focais com docentes regentes e de três entrevistas individuais com cada membro da equipe diretiva, no período de novembro e dezembro de 2016. A análise dos dados coletados apontou para o planejamento e a realização das ações do trabalho docente predominantemente de forma individual e isolada, para a organização do trabalho escolar que buscasse promover a integração curricular entre as disciplinas. Identificamos alguns fatores que contribuíram para essa situação, dentre os quais destacamos o fato da escola não ter proporcionado condições para promover tempos e espaços de forma que os professores dialogassem e realizassem uma integração curricular efetiva entre as disciplinas. Observamos ainda que o processo da reestruturação curricular do Ensino Médio gerou uma demanda de formação continuada aos professores e equipe diretiva, sobretudo sobre o Seminário Integrado. Na busca de superar os desafios identificados, no sentido de concretizar um currículo integrado, apontamos algumas possibilidades, dentre as quais estão: (1) promover um processo de formação continuada acerca do planejamento e realização das ações escolares e docentes na perspectiva da integração curricular; (2) realizar reuniões coletivas semanais por área do conhecimento na escola incluídas na carga horária de trabalho dos professores. A partir dos limites e possibilidades identificadas, elaboramos uma proposta de organização do trabalho docente para a escola pesquisada, visando o desenvolvimento de um currículo integrado no Ensino Médio. Acreditamos que a principal contribuição desta pesquisa foi promover espaços onde docentes que atuam no Ensino Médio na escola investigada puderam pensar sobre o processo de gestão do currículo visando à integração curricular.

**Palavras-chave:** Política educacional. Integração curricular. Ensino Médio.



## ABSTRACT

### THE CHALLENGES FOR CURRICULAR INTEGRATION IN HIGH SCHOOL IN A PUBLIC SCHOOL OF BASIC EDUCATION

AUTHOR: LUÍS EDUARDO DA SILVA  
ADVISOR: MARIA ELIZA ROSA GAMA

This research aimed to improve the understanding of some aspects of curricular restructuring policies of High School, considered here as a general theme. The research was developed in the context of a public school of basic education of the state network in Rio Grande do Sul, where a process of implementation of an educational policy focused on the curricular restructuring of High School took place in the period from 2011 to 2016. Among the characteristics of this policy we highlight the insertion of a new curricular component, called Integrated Seminar. The objective was to provide a space for curricular integration to be carried out under the coordination of a teacher. Another important aspect of the policy was the organization of the disciplines in areas of knowledge, from the perspective of curricular integration, a characteristic that remains to this day. Thus we arrive at the specific theme of the research, that is, curricular integration in High School. One of the main challenges in the recontextualization process of this educational policy, at least in the case of the institution researched, was the difficulty of performing the curricular integration, which was experienced in the daily school life by the researcher himself in the exercise of his work as a teacher in High School. This challenge instigated the realization of this research, whose objective was to signal possibilities and limitations for the organization and development of teaching work in High School, aiming to effect curricular integration. The focus of this research is the organization and development of teaching work in the perspective of curricular integration in High School. We developed a qualitative research by conducting five focus groups with regent teachers and three individual interviews with each member of the management team, in the period of November and December 2016. The analysis of the collected data pointed to the planning and execution of the actions of the teaching work predominantly in an individual and isolated way, for the organization of the school work that sought to promote the curricular integration between the disciplines. We identified some factors that contributed to this situation, among which we highlight the fact that the school did not provide the conditions to promote times and spaces so that teachers could dialogue and carry out an effective curricular integration among the disciplines. We also observed that the process of curricular restructuring of Secondary School generated a demand for continuous training for teachers and management team, especially on the integrated seminar. In order to overcome the identified challenges, in order to achieve an integrated curriculum, we point out some possibilities, among which are: (1) to promote a process of continuous formation about the planning and accomplishment of school and teaching actions in the perspective of curricular integration; (2) hold weekly group meetings per area of knowledge at school included in the teachers' workload. From the limits and possibilities identified, we elaborated a proposal of organization of the teaching work for the researched school, aiming the development of an integrated curriculum in High School. We believe that the main contribution of this research was to promote spaces where teachers who work in High School in the school investigated could think about the process of curriculum management aimed at curricular integration.

**Keywords:** Educational policy. Curricular integration. High School.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Práticas e transformações do currículo .....	59
Figura 2 – Os estratos na cultura do estabelecimento escolar .....	95
Figura 3 – A espiral do desenvolvimento escolar.....	99



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos artigos encontrados de acordo com as temáticas gerais relacionadas ao Ensino Médio .....	19
Gráfico 2 – Composição da população de 18 anos ou mais de idade (2010) no município contexto da pesquisa .....	110
Gráfico 3 – Escolaridade da população de 25 anos ou mais de idade no município contexto da pesquisa.....	111





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral <i>Políticas públicas para o Ensino Médio</i> .....	19
Quadro 2 – Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral Juventude e Ensino Médio.....	21
Quadro 3 – Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral Avaliação institucional do Ensino Médio.....	22
Quadro 4 – Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral Currículo do Ensino Médio.....	22
Quadro 5 – Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral Normativas legais do Ensino Médio.....	23
Quadro 6 – Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral Princípios pedagógicos do Ensino Médio.....	24
Quadro 7 – Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral Trabalho docente no Ensino Médio.....	24
Quadro 8 – Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral Financiamento do Ensino Médio.....	25
Quadro 9 – Produções científicas sobre integração curricular: temática geral Integração curricular.....	25
Quadro 10 – Estrutura básica dos cursos de nível secundário no período colonial.....	31
Quadro 11 – Organização disciplinar conforme Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838	36
Quadro 12 – Organização disciplinar conforme Regulamento de 17 de fevereiro de 1855.....	36
Quadro 13 – Alguns elementos do ensino secundário nas reformas do período republicano ..	40
Quadro 14 – Áreas e disciplinas do Ensino Médio nos PCN+ (BRASIL, 2002).....	49
Quadro 15 – Áreas e disciplinas do Ensino Médio nas OCEM (BRASIL, 2006).....	50
Quadro 16 – Áreas e disciplinas obrigatórias do Ensino Médio nas DCNEM (BRASIL, 2012) .....	52
Quadro 17 – Características do estabelecimento escolar que inflectem probabilidade da mudança .....	88
Quadro 18 – Tipologia das relações profissionais e suas incidências sobre as culturas profissionais e sobre a mudança.....	92

Quadro 19 – Número de alunos matriculados em instituições de ensino do município contexto da pesquisa (2015) .....	113
Quadro 20 – Número de docentes no Ensino Médio por nível de escolaridade e formação acadêmica .....	115
Quadro 21 – Número de matrículas da escola por etapa, modalidade e ano referente a 2016 .....	117
Quadro 22 – Grupo de profissionais vinculados à escola pesquisada.....	118
Quadro 23 – Áreas e componentes curriculares no Ensino Médio na escola pesquisada em 2016 .....	119
Quadro 24 – Exemplo de distribuição de carga horária de um docente no Ensino Médio na escola pesquisada.....	120
Quadro 25 – Saneamento básico na escola pesquisada.....	122
Quadro 26 – Cronograma da pesquisa .....	130
Quadro 27 – Fragmento da transcrição do grupo focal 2.....	137
Quadro 28 – Fragmento de tabela utilizada para codificação dos dados .....	138
Quadro 29 – Categorias de análise.....	139
Quadro 30 – Fase inicial da categorização dos códigos.....	140

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual da carga horária das áreas de estudo nos currículos do ensino secundário no período imperial .....	37
Tabela 2 – Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) e seus componentes do município contexto da pesquisa.....	109
Tabela 3 – Ocupação da população de 18 anos ou mais do município contexto da pesquisa	110
Tabela 4 – Instituições de ensino localizadas no município contexto da pesquisa .....	112
Tabela 5 – Número de docentes atuando em instituições de educação básica (2015) do município contexto da pesquisa.....	112
Tabela 6 – Número de docentes atuando no Ensino Médio de acordo com a localização e dependência administrativa das escolas.....	114
Tabela 7 – Número de docentes no Ensino Médio da rede pública por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo .....	116
Tabela 8 – Número de docentes ocupando outros cargos na escola pesquisada .....	118
Tabela 9 – Componentes da infraestrutura da escola pesquisada.....	121
Tabela 10 – Equipamentos disponíveis na escola .....	122
Tabela 11 – Distribuição das cargas horárias na proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio .....	124
Tabela 12 – Aspectos da profissão docente relacionados aos sujeitos de pesquisa .....	133
Tabela 13 – Organização dos 5 Grupos Focais .....	133
Tabela 14 – Entrevistas realizadas com a equipe diretiva .....	135



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
FJP	Fundação João Pinheiro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RS	Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC - RS	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL</b> .....	12
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	18
2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO .....	26
2.2 CURRÍCULO .....	55
2.3 GESTÃO EDUCACIONAL .....	66
2.4 INOVAÇÃO ESCOLAR.....	81
2.5 TRABALHO DOCENTE.....	101
<b>3 CONTEXTO DA COLETA DE INFORMAÇÕES</b> .....	109
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	128
<b>5 PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS AÇÕES DO TRABALHO DOCENTE PARA A ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO</b> .....	141
5.1 PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DO TRABALHO DOCENTE .....	141
5.2 REALIZAÇÃO DAS AÇÕES DO TRABALHO DOCENTE .....	159
<b>6 PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ESCOLARES PARA A GESTÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO</b> .....	168
6.1 PLANEJAMENTO DAS AÇÕES ESCOLARES.....	168
6.2 REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ESCOLARES.....	173
<b>7 IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ESCOLARES E DAS AÇÕES DO TRABALHO DOCENTE QUE VISAM A ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO</b> .....	178
7.1 IMPLICAÇÕES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO PARA PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS AÇÕES DO TRABALHO DOCENTE .....	178
7.2 IMPLICAÇÕES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO PARA PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ESCOLARES .....	189

<b>8</b>	<b>AÇÕES PERTINENTES PARA COMPOR UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES VISANDO O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO INTEGRADO: A PERSPECTIVA DOS DOCENTES PESQUISADOS .....</b>	<b>193</b>
<b>9</b>	<b>AÇÕES PERTINENTES PARA COMPOR UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES VISANDO O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO INTEGRADO: UM PRODUTO DE PESQUISA.....</b>	<b>213</b>
<b>10</b>	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>217</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>222</b>
	<b>ANEXO A - REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS PESQUISADOS ACERCA DAS TEMÁTICAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM TORNO DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>227</b>
	<b>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>230</b>
	<b>ANEXO C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....</b>	<b>232</b>
	<b>ANEXO D - CARTA DE APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>233</b>
	<b>ANEXO E - ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS NOS GRUPOS FOCAIS..</b>	<b>234</b>
	<b>ANEXO F - ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS NAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS.....</b>	<b>236</b>



## **APRESENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL**

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de educação básica no interior do Rio Grande do Sul, vinculada à rede de ensino estadual, que constitui atualmente um dos meus contextos de trabalho como docente.

Minha formação inicial ocorreu na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no curso de Ciências Biológicas, Licenciatura Plena, concluída em março de 2007. Deste ano até 2009 trabalhei em um cursinho preparatório para vestibular que estava iniciando suas atividades no município onde resido, mas que ofertava poucas turmas. Em meados de 2009, uma coordenadoria de educação de outra região entrou em contato comigo para oferecer um contrato de 40 horas semanais, para as disciplinas de ciências biológicas, matemática, ensino religioso e artes. Gostaria de destacar, nessa situação, algo que é comum ocorrer com professores contratados, e que aconteceu comigo. Coloquei que era formado em ciências biológicas e por isso poderia assumir apenas a carga horária equivalente às aulas de ciências. Então, me disseram por telefone que não poderia assumir apenas uma parte da carga horária, caso eu não aceitasse a totalidade das 40 horas. Como tinha tempo disponível e minha renda como professor de cursinho era insuficiente para manter minhas necessidades básicas, acabei aceitando. Trabalhei por oito meses nesse contrato, viajando três horas por dia entre ida e volta para dar aula em outro município.

No início do ano de 2010 fui nomeado 20 horas semanais na rede pública municipal na cidade onde resido para assumir como professor de ciências biológicas no ensino fundamental anos finais. Solicitei para sair do cargo onde estava contratado e comecei o novo trabalho com 30 horas semanais, pois estava faltando professor em outra escola do interior do município.

Em meados de 2011, assumi um contrato de 20 horas semanais no período da noite como professor de ciências em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível fundamental. A partir daqui já acumulava uma carga horária de 50 horas semanais, em três escolas.

No final de 2012, fui nomeado para trabalhar 20 horas semanais em uma escola estadual também na cidade onde moro, porém para ensinar a disciplina de biologia no Ensino Médio. Nesse período passei a trabalhar 60 horas semanais, 20 no ensino fundamental, 20 no Ensino Médio e 20 na EJA.

No período entre 2013 e 2014 realizei o curso de pós-graduação à distância de especialização em Políticas Públicas e Gestão Educacional na UFSM.

Mantive a carga horária de 60 horas semanais até meados de 2015, quando solicitei demissão do contrato de 20 horas na EJA, passando a trabalhar 40 horas semanais, em virtude de ter passado na seleção para o curso de mestrado que me encontro concluindo atualmente.

A proposta de pesquisa que realizamos surgiu a partir de questões que me causavam inquietação, quando trabalhava como professor de biologia e era responsável pelo Seminário Integrado na escola estadual onde ainda atuo, durante o processo de implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Entendia que não estávamos conseguindo efetivar um trabalho na perspectiva da integração curricular, o princípio orientador central das ações do trabalho docente e escolar realizados no Ensino Médio. Nesse sentido, a partir das dificuldades individuais e coletivas percebidas no contexto escolar, inclusive em sala de aula, elaboramos e desenvolvemos essa proposta de pesquisa.

Atualmente, estou trabalhando 20 horas semanais na escola estadual onde realizamos a pesquisa, desempenhando o papel de orientador educacional há um ano e meio. Além desta, assumi recentemente carga horária de 20 horas semanais no cargo de coordenador pedagógico em uma escola municipal, onde atuo como professor há quase sete anos.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Linha de Pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Foi realizada em uma escola de educação básica da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, onde no período de 2011 a 2016 foi realizado um processo de implementação de uma política educacional, elaborada pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC - RS), que abrangeu todas as escolas públicas estaduais que ofereciam Ensino Médio.

No contexto dessa instituição escolar, o estudo buscou compreender alguns aspectos acerca da incidência da política educacional de reestruturação curricular do Ensino Médio, considerada aqui como temática geral. Essa política educacional se constituiu fundamentalmente por uma proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio, balizada por alguns princípios e ações, que projetava a sua efetivação por meio da integração curricular. A temática específica da pesquisa se constitui na integração curricular no Ensino Médio.

O processo de reestruturação curricular do Ensino Médio provocou algumas modificações no funcionamento das instituições escolares no sentido de uma reorganização curricular, além de mudanças no planejamento e realização do trabalho docente, o que gerou novas demandas aos professores e gestores escolares. Algumas alterações foram realizadas na proposta original da política durante a implementação da mesma no sentido de recontextualizá-la às realidades dos estabelecimentos escolares. A necessidade de recontextualização da política instigou essa pesquisa à definição de um objetivo geral que consiste em sinalizar possibilidades e limitações para a organização e desenvolvimento do trabalho docente no Ensino Médio visando efetivar a integração curricular.

Utilizamos o termo recontextualização na nossa pesquisa no sentido do termo cunhado por Bernstein (1996;1998 apud LOPES, 2002, p. 158), para o qual “a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um campo a outro”. Nesse caso, para Bernstein (1996;1998 apud LOPES, 2002, p. 158), “um texto é qualquer representação pedagógica expressa pela fala, pela escrita, visualmente, especialmente, nas posturas assumidas, na maneira de vestir”. No processo de recontextualização

inicialmente há uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidos de um contexto de questões e relações

sociais distintas para outro. Essa descontextualização muda a posição do texto em relação a outros textos, práticas e situações. Simultaneamente há um reposicionamento e uma refocalização. Nesse processo, o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. (BERNSTEIN, 1996;1998 apud LOPES, 2002, p. 158).

Percebemos que, na implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio, ocorreu um processo de recontextualização da proposta inicial dessa política educacional. Entendemos assim porque alguns aspectos da proposta inicial passaram por modificações durante a implementação no contexto escolar. Algumas dessas mudanças foram realizadas pelos órgãos gestores estaduais. Outros aspectos foram redimensionados pelos docentes e equipe diretiva, por motivos diversos, como adequar a proposta ao contexto escolar, ou por diferentes interpretações da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio, ou ainda como uma forma de resistência diante de mais uma reforma implementada pelo governo.

Atualmente, certas dificuldades ainda são encontradas, como o desafio de realizar a integração curricular, conduzindo ao foco desta investigação, que consiste na organização e desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva da integração curricular no Ensino Médio. Deste desafio surgiu a problemática de pesquisa do estudo, que foi vivenciada no cotidiano escolar pelo pesquisador no exercício de seu trabalho como docente no Ensino Médio, gerando assim o seguinte questionamento: que condicionantes são percebidos na organização e realização do trabalho docente para a implementação de uma proposta de currículo integrado no Ensino Médio em uma escola pública de educação básica?

A partir desse problema de pesquisa surgiram novos questionamentos, entre eles estava o da relevância de realizar uma investigação sobre esse tema. Um fator que acreditamos justificar nossa pesquisa se constitui no fato das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2012) e do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) estabelecerem a organização curricular do Ensino Médio estruturada em áreas do conhecimento, sendo que as disciplinas devem utilizar metodologias para apresentar os conhecimentos de maneira contextualizada e interdisciplinar. Para buscar um maior fortalecimento dessas relações entre as disciplinas, a DCNEM (BRASIL, 2012) propõe “planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores”. Nesse sentido, a integração curricular nos parece ser a maneira mais concreta de buscar a articulação entre as disciplinas e assim essa pesquisa visa contribuir na busca de caminhos para a integração curricular. O currículo integrado procura superar a compartimentação histórica dos conhecimentos que foi gerada pela divisão desses conhecimentos em disciplinas. Por meio da

integração curricular espera-se que minimize a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, conduzindo assim a melhorias qualitativas na aprendizagem dos alunos. A integração entre duas ou mais disciplinas pode promover um melhor entendimento acerca de um conteúdo curricular, quando este se relaciona a mais de um campo disciplinar, pois cada uma das disciplinas contribuirá sobre diferentes perspectivas com o ensino de conceitos acerca do tema estudado.

Outro elemento que acreditamos reforçar a relevância desta pesquisa se refere ao fato de haverem poucas produções científicas acerca da integração curricular no Ensino Médio. Percebemos essa demanda por meio de uma pesquisa que realizamos entre o final de 2015 e início de 2016, que será apresentada e discutida no próximo capítulo.

No capítulo 2, intitulado Revisão de Literatura, apresentamos um levantamento que realizamos em artigos científicos sobre as temáticas Ensino Médio e integração curricular, o qual evidenciou uma pouca produção científica acerca da integração curricular no Ensino Médio. Além disso, ainda no capítulo 2, abordaremos alguns aspectos relacionados às políticas educacionais do Ensino Médio, ao currículo, à gestão educacional, à inovação escolar e ao trabalho docente, no sentido de expor e fornecer alguns elementos para a organização, realização e análise desta pesquisa.

No capítulo 3, expomos alguns aspectos característicos acerca do contexto da coleta de informações, relacionados ao município onde se localiza a escola pesquisada, ao trabalho docente no Ensino Médio, à própria escola e à política educacional que promoveu a reestruturação curricular do Ensino Médio nas escolas gaúchas.

O capítulo 4 se refere à metodologia que utilizamos para a realização da pesquisa, a qual se baseou nos aportes da pesquisa qualitativa. Nesse capítulo, apontamos a problemática, o objetivo e as questões de pesquisa, os procedimentos adotados na organização e realização dos grupos focais e entrevistas individuais e no processo de análise.

Nos capítulos 5, 6, 7 e 8 apresentamos os resultados e a análise da pesquisa, com nossas percepções e discussões acerca do que foi coletado. Cada um desses capítulos teve origem a partir de uma das quatro questões de pesquisa, por meio da organização das informações coletadas nos grupos focais e entrevistas individuais.

Os capítulos 5 e 6 trazem aspectos relacionados ao planejamento e realização do trabalho docente e do trabalho escolar. Optamos por reiterar algumas informações do capítulo 5 também no capítulo 6, pois acreditamos que a organização do trabalho escolar é composta

por elementos que condicionam o trabalho docente. Desta forma, entendemos que há aspectos que se relacionam tanto ao trabalho docente quanto ao escolar.

Já no capítulo 7 constam implicações da política educacional de reestruturação curricular do Ensino Médio sobre o trabalho docente e o trabalho escolar. Neste caso, enfatizamos a elaboração e desenvolvimento do currículo na perspectiva da integração curricular.

No capítulo 8 apresentamos proposições apontadas pelos sujeitos de pesquisa acerca de estratégias para o trabalho docente que poderiam ser adotadas, visando à efetivação da integração curricular. Todas as estratégias expostas nesse capítulo foram indicadas pelos docentes investigados durante a realização da pesquisa.

O capítulo 9 constitui o produto de nossa pesquisa, ou seja, uma proposta contendo ações para organizar o trabalho docente visando o planejamento e a realização de um currículo integrado. Nesse sentido, indicamos ações relacionadas ao trabalho escolar, ao trabalho docente, à formação continuada e à participação dos alunos na construção do currículo. Entendemos que para a organização do trabalho docente são necessárias algumas condições geradas por meio de ações da equipe diretiva, ações dos próprios docentes e da consideração de características dos alunos.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Os princípios e elementos que constituem o processo educacional se relacionam e se concretizam por meio do currículo. Talvez por isto, a organização curricular foi, historicamente, um dos principais elementos a passar por mudanças, na tentativa de superar as dificuldades e desafios que surgiam, e ainda surgem, nos diferentes sistemas de ensino. No Ensino Médio, essa maneira de tentar corrigir os problemas não foi diferente.

Com o passar do tempo, e até mesmo recentemente, novas propostas de reorganização curricular para o Ensino Médio surgiram, implementadas por meio de normativas legais e de políticas educacionais. Uma das mais recentes propostas foi a reestruturação curricular do Ensino Médio em escolas da rede pública estadual no Rio Grande do Sul. No contexto desta política educacional, o agrupamento das disciplinas do Ensino Médio foi estabelecido em áreas do conhecimento, com o intuito de serem desenvolvidas de forma interdisciplinar. Apesar disso, o Ensino Médio ainda continua apresentando desafios, que insistem em afetar a qualidade da educação nesta etapa de ensino. Um desses desafios diz respeito à efetivação da integração curricular, o que constitui o foco desta pesquisa.

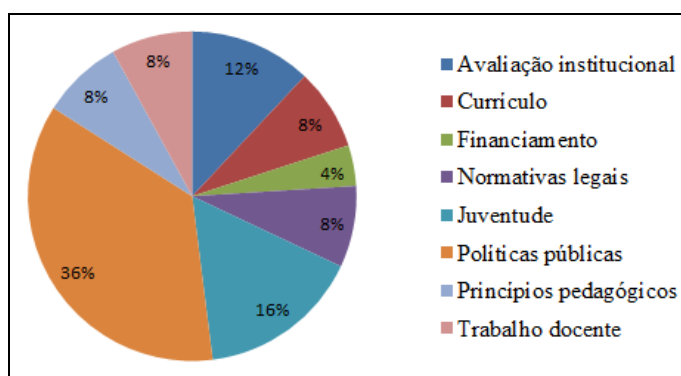
Nesse sentido, realizamos um levantamento das produções científicas acerca das temáticas Ensino Médio e integração curricular, no qual buscamos identificar possíveis demandas relacionadas ao Ensino Médio como etapa final da educação básica. A busca se desenvolveu a partir da definição de dez revistas científicas da área de educação, com classificação conferida pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sendo seis revistas com qualis A1 e quatro revistas com qualis A2.

No período de novembro de 2015 a janeiro de 2016 acessamos as publicações eletrônicas dessas revistas referentes ao ano de 2010 e anos subsequentes, até o momento do acesso. Realizamos a leitura dos resumos e das palavras-chave de cada artigo buscando-se os termos “Ensino Médio”, “integração curricular” e “currículo integrado”. Todos os artigos nos quais eram encontrados pelo menos um desses termos foram arquivados em pastas digitais.

A pesquisa resultou na análise de 26 artigos, 25 sobre Ensino Médio e 01 sobre integração curricular. As temáticas abordadas nas produções científicas sobre Ensino Médio foram: financiamento do Ensino Médio (01 artigo); currículo do Ensino Médio (02 artigos); normativas legais do Ensino Médio (02 artigos); princípios pedagógicos do Ensino Médio (02 artigos); trabalho docente no Ensino Médio (02 artigos); avaliação do Ensino Médio (03 artigos); juventude e Ensino Médio (04 artigos); políticas públicas para o Ensino Médio (09

artigos). As referências desses artigos se encontram disponíveis no Anexo A. Percebemos que boa parte das discussões sobre Ensino Médio nos últimos anos ocorreu no sentido das políticas públicas educacionais e da relação entre os jovens com o Ensino Médio. Enquanto isso, apenas uma produção foi realizada acerca da temática integração curricular, sendo esta exclusivamente teórica. O Gráfico 1 ilustra as temáticas gerais vinculadas ao tema Ensino Médio apresentados neste parágrafo.

Gráfico 1 - Distribuição dos artigos encontrados de acordo com as temáticas gerais relacionadas ao Ensino Médio



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos resultados acerca das temáticas relacionadas ao Ensino Médio.

Utilizamos como roteiro para coleta de informações nos artigos os itens: temática geral, temática específica, foco de pesquisa e objetivo, organizados em tabelas para posterior análise. Nos Quadros 1 ao 9, constam os resultados de nossas análises referentes às temáticas gerais envolvendo o Ensino Médio.

Quadro 1 - Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral *Políticas públicas para o Ensino Médio*

(continua)

Artigo n°	Temática específica	Foco de pesquisa	Objetivo
01	Propostas para o Ensino Médio no Plano Nacional de Educação (2011-2020).	Discutir a necessidade de conferir materialidade ao discurso acerca da universalização do Ensino Médio com qualidade social, para o que é fundamental a institucionalização do sistema nacional de educação.	Contribuir com o debate sobre o Ensino Médio a ser realizado no processo de elaboração e acompanhamento do plano nacional de educação (PNE) 2011-2020.



Quadro 1 - Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral *Políticas públicas para o Ensino Médio*

(continuação)

Artigo n°	Temática específica	Foco de pesquisa	Objetivo
02	Relação entre educação profissional e Ensino Médio visando o PNE (2011-2020).	Discussão da relação entre a educação profissional e a educação básica, especialmente o Ensino Médio, assumindo como pressuposto a educação como direito igualitário de todos, tendo em vista a elaboração do Plano Nacional de Educação a partir da CONAE (2010).	Discutir a relação entre educação profissional e o Ensino Médio tendo em vista a elaboração do PNE (2011-2020).
03	Ensino Médio no Plano Nacional de Educação (2001-2011).	Análise de alguns objetivos e metas propostos para o Ensino Médio, pelo “antigo” Plano Nacional de Educação (PNE-Lei nº 10.172/01) no sentido de avaliar quais deles foram atingidos.	Analisar alguns objetivos e metas propostos para o Ensino Médio, pelo “antigo” Plano Nacional de Educação (PNE-Lei nº 10.172/01) no sentido de avaliar quais deles foram totalmente alcançados, quais foram parcialmente alcançados e quais não foram atingidos.
04	Políticas públicas para o Ensino Médio na perspectiva da universalização.	Análise das inflexões ocorridas nas políticas para o Ensino Médio no Brasil, a partir de 2007, problematizando o contexto em que foram produzidas e as contradições presentes nesse processo.	Refletir sobre as políticas, programas e medidas dirigidas ao Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais, além de tecer também algumas referências sobre a educação profissional com o fim de evidenciar os aspectos mais relevantes dessa etapa da educação básica, a complexidade que a envolve e as perspectivas para a sua universalização.
05	Ensino Médio inovador e proposições de normativas legais referentes ao currículo.	Análise de proposições apresentadas na Câmara Federal dos Deputados relacionadas ao currículo do Ensino Médio e confrontá-las com a proposta do Ensino Médio inovador, na perspectiva de uma diminuição da fragmentação das áreas do conhecimento.	Analisar proposições apresentadas na Câmara Federal dos Deputados relacionadas ao currículo do Ensino Médio e confrontá-las com a proposta do Ensino Médio inovador, na perspectiva de uma diminuição da fragmentação disciplinar e das áreas do conhecimento.
06	Sociologia do Ensino Médio e a influência do economicismo na formulação de políticas educacionais.	Contribuições que uma sociologia crítica pode dar para o estudo das relações entre sociedade, estado e educação.	Discutir sobre que relações existem entre o sistema educacional e a sociedade.
07	Influências do setor empresarial na elaboração de políticas públicas educacionais para o Ensino Médio.	Análise das mudanças no Ensino Médio e das influências do setor empresarial na elaboração de políticas públicas educacionais para o Ensino Médio.	Analisar as mudanças no Ensino Médio e as influências que sofre o complexo e controvertido processo de definição de políticas públicas educacionais.
08	Universalização do nível médio em três países da região: Argentina, Brasil e Chile.	Discussão sobre a universalização e organização do nível médio em três países da região (Argentina, Brasil e Chile), a partir da demanda pelo aumento dos anos de escolarização.	Identificar o conjunto de fatores que estão associados ao surgimento da demanda por ampliação dos anos de escolarização das novas gerações; relatar brevemente a situação do nível médio de educação na região; mostrar a invariabilidade temporal do formato deste nível; mostrar a configuração de três matrizes educacionais a partir da articulação deste formato moderno e as características especiais de três países da região: Argentina, Brasil e Chile.

Quadro 1 - Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral *Políticas públicas para o Ensino Médio*

(conclusão)

Artigo n°	Temática específica	Foco de pesquisa	Objetivo
09	Políticas públicas e diretrizes do Ensino Médio na perspectiva da sociabilidade capitalista.	Discussão sobre as perspectivas para o Ensino Médio do ponto de vista das questões que as determinam como totalidades sociais.	Discutir políticas públicas e diretrizes do Ensino Médio na perspectiva da sociabilidade capitalista.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da análise dos artigos encontrados acerca da temática políticas públicas.

Percebemos que as discussões sobre políticas públicas educacionais tiveram maior enfoque sobre as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) vinculadas ao Ensino Médio. A universalização do ensino esteve presente entre as principais questões discutidas, além de algumas reflexões sobre os aspectos sociais, políticos e econômicos que influenciam a elaboração das políticas educacionais para o Ensino Médio.

Quadro 2 - Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral Juventude e Ensino Médio

Artigo n°	Temática específica	Foco de pesquisa	Objetivo
01	Relação dos projetos de vida de jovens alunos e o Ensino Médio.	Discussão sobre os projetos de vida como uma das variáveis significativas para a problematização do sentido do Ensino Médio para o seus estudantes.	Apreender a relação que os jovens estabelecem entre o processo educativo do Ensino Médio e seus projetos de vida.
02	Desafio das políticas públicas na significação da escola de Ensino Médio para os jovens.	A partir da análise de três filmes produzidos por alunos do Ensino Médio discute-se a questão da singularização das formas de aprender e o lugar da escola como suporte existencial para os jovens.	Discutir os desafios enfrentados pelas políticas de educação para que a escola de Ensino Médio seja significativa para os jovens.
03	Relações entre projetos de vida de jovens e as escolas públicas de Ensino Médio.	Compreensão e análise da situação do Ensino Médio no estado do Pará, na ótica dos jovens alunos, buscando analisar os sentidos atribuídos e as expectativas dos jovens alunos em relação a esse nível de ensino.	Discutir a realidade do Ensino Médio na ótica dos jovens alunos problematizando os sentidos que atribuem à vivência escolar.
04	Percepção de jovens e docentes acerca da escola de Ensino Médio.	Verificação das representações que os jovens e docentes têm acerca da escola de Ensino Médio na perspectiva desta de atender às necessidades da sociedade em diversas áreas, visando o aprofundamento dos estudos do nível fundamental, qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania.	Estudar as representações que estudantes e professores do Ensino Médio desenvolvem acerca da escola.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da análise dos artigos encontrados acerca da temática juventude e Ensino Médio.

Destacaram-se também propostas de pesquisa que estabeleceram relações entre a juventude e o Ensino Médio. Neste caso, os focos estavam densamente relacionados às expectativas dos jovens em relação a essa etapa da educação básica, a significação e as representações que possuíam as escolas de Ensino Médio em suas vidas.

Quadro 3 - Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral Avaliação institucional do Ensino Médio

Artigo nº	Temática específica	Foco de pesquisa	Objetivo
01	Avaliação da qualidade de uma instituição federal de Ensino Médio na percepção dos docentes e discentes.	Avaliação e classificação da qualidade do ensino nas instituições de Ensino Médio.	Avaliar e classificar a qualidade de uma instituição de Ensino Médio (IEM), segundo a percepção do corpo docente e discente.
02	ENEM como instrumento avaliador da qualidade do Ensino Médio.	Discussão e defesa da tese de que o ENEM surgiu para ser, além de um instrumento avaliador da qualidade do Ensino Médio, uma forma de induzir/orientar o currículo das escolas.	Discutir e defender a tese o ENEM, além de configurar um mecanismo avaliador do Ensino Médio, também tem a intenção de ser orientador das políticas curriculares para as escolas.
03	Avaliação do Ensino Médio na perspectiva da democratização da escola.	Articulação de um conjunto de indicadores que permitam analisar o Ensino Médio, incluindo as modalidades de jovens e adultos.	Empreender uma avaliação do Ensino Médio, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), recuperando dados e aspectos que podem se constituir em pontos de apoio para o exame de sua relação com os processos de democratização da escola.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da análise dos artigos encontrados acerca da temática avaliação institucional.

Nas pesquisas acerca da avaliação institucional do Ensino Médio destacou-se a participação de docentes e discentes no processo avaliativo, além de elementos relacionados ao contexto das instituições utilizados como critérios avaliativos.

Quadro 4 - Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral Currículo do Ensino Médio

(continua)

Artigo nº	Temática específica	Foco de pesquisa	Objetivo
01	Currículo do Ensino Médio na perspectiva das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2012)	Discussão de políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, problematizando a reforma curricular de FHC, passando às ações do governo Lula, bem como ao movimento de defesa do Ensino Médio integrado.	Apontar e discutir contradições e possibilidades na perspectiva das novas diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio.

Quadro 4 - Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral *Currículo do Ensino Médio*

(conclusão)

Artigo n°	Temática específica	Foco de pesquisa	Objetivo
02	Princípio pedagógico do Ensino Médio.	Discussão sobre o trabalho como princípio educativo geral de todo o sistema escolar e acerca da especificidade pedagógica do Ensino Médio ser decorrente do momento vivido pelo jovem em busca de sua definição moral, intelectual e social.	Defender as teses do trabalho produtivo como princípio educativo geral de todo sistema escolar e o momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social como princípio pedagógico específico do Ensino Médio.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da análise dos artigos encontrados acerca da temática currículo.

Em relação ao currículo do Ensino Médio se sobressaíram as referências aos princípios pedagógicos que devem permear a organização curricular de acordo com as normativas legais, não somente nestes artigos, mas também em outros envolvidos com outras temáticas gerais. Um dos mais mencionados é o trabalho como princípio educativo.

Quadro 5 - Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral Normativas legais do Ensino Médio

Artigo n°	Temática específica	Foco de pesquisa	Objetivo
01	Significado dos princípios do trabalho, ciência, cultura e tecnologia e as DCNEM (2012).	Análise dos sentidos que adquirem o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia na sociedade atual e, com base nos referenciais da teoria crítica da sociedade, problematização da proposição desses elementos nos textos que definem as DCNEM (2012).	Analisar os sentidos que assumem o trabalho, a ciência, a cultura, e a tecnologia na sociedade atual e, com base neles, problematizar a proposição desses elementos no interior do texto normativo.
02	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012).	Discussão sobre possíveis contribuições das novas DCNEM (2012) para a organização do Ensino Médio no Brasil.	Identificar o que as novas DCNEM (2012) trazem de novo para a organização do Ensino Médio no Brasil.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da análise dos artigos encontrados acerca da temática normativas legais.

As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio (2012) foram as normativas legais que serviram como objeto de estudo nos dois artigos desta temática, com ênfase nos princípios educativos que constituem a proposta curricular do Ensino Médio.

**Quadro 6 - Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral Princípios pedagógicos do Ensino Médio**

Artigo nº	Temática específica	Foco de pesquisa	Objetivo
01	Princípio educativo do Ensino Médio.	Discussão da ideia do Ensino Médio, como uma fase do sistema escolar, possuir sentido pedagógico em si e questionamento do fato de textos de autores como Antônio Gramsci serem utilizados para justificar a profissionalização do Ensino Médio.	Discutir sobre o princípio pedagógico específico do Ensino Médio.
02	Formação humana no contexto do Ensino Médio.	Discussão conceitual dos termos politecnicidade e formação humana integral na possibilidade do Ensino Médio integrado promover uma formação onilateral, integral ou politécnica.	Discutir a problemática da formação humana no contexto do Ensino Médio, etapa final da educação básica brasileira.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da análise dos artigos encontrados acerca da temática princípios pedagógicos.

Nestes dois artigos, os princípios pedagógicos do Ensino Médio foram o objeto central das discussões, além de considerações específicas acerca do princípio de politecnicidade e de sua estreita relação com o princípio do trabalho.

**Quadro 7 - Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral Trabalho docente no Ensino Médio**

Artigo nº	Temática específica	Foco de pesquisa	Objetivo
01	Formação de professores para o Ensino Médio.	Discussão sobre aspectos relativos à formação de professores para o Ensino Médio.	Discutir aspectos relativos à formação de professores para o Ensino Médio na perspectiva do trabalho docente como constituinte do modo de produção capitalista.
02	Trabalho docente no Ensino Médio a partir das mudanças curriculares iniciadas na década de 1990.	Percepções e vivências de docentes do Ensino Médio em relação ao contexto de mudanças curriculares iniciadas na década de 1990, com a reforma do Ensino Médio.	Compreender como os docentes percebem e vivenciam as propostas de mudanças curriculares do Ensino Médio iniciadas no Brasil na década de 1990.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da análise dos artigos encontrados acerca da temática trabalho docente.

Nesta temática, aparecem dois aspectos que acabam influenciando e condicionando o trabalho docente, caracterizados pela formação e reformas instituídas nas escolas, ambas de origem externa, sem a participação dos professores no processo de definição e planejamento desses elementos.

Quadro 8 - Produções científicas sobre Ensino Médio: temática geral Financiamento do Ensino Médio

Artigo nº	Temática específica	Foco de pesquisa	Objetivo
01	Financiamento das redes públicas estaduais e federais de educação profissional técnica de Ensino Médio.	Levantamento sobre o financiamento do Ensino Médio nas redes públicas estaduais e federais de educação profissional técnica.	Realizar um levantamento dos recursos públicos que são destinados ao Ensino Médio no Brasil, em particular, das redes estaduais e federais de educação profissional técnica.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da análise dos artigos encontrados acerca da temática financiamento do Ensino Médio.

No artigo sobre financiamento do Ensino Médio analisado, os autores estabelecem, por meio de um levantamento de dados acerca dessa temática, uma comparação dos recursos gastos nas diferentes redes educacionais, em especial, os investimentos com Ensino Médio.

Foi encontrado apenas um artigo abordando a temática “integração curricular” e/ou “currículo integrado”.

Quadro 9 - Produções científicas sobre integração curricular: temática geral Integração curricular

Artigo nº	Temática específica	Foco de pesquisa	Objetivo
01	Integração curricular e interdisciplinaridade.	Apresentação de argumentos para justificar a tese de que interdisciplinaridade e integração curricular não podem ser considerados sinônimos.	Discutir a tese de que os termos interdisciplinaridade e integração curricular não são sinônimos.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da análise dos artigos encontrados acerca da temática financiamento do Ensino Médio.

O foco central discutido neste artigo se refere à apresentação de concepções acerca dos conceitos de integração curricular e interdisciplinaridade, visando comprovar sua tese, que se fundamenta na impossibilidade de considerar esses termos como sinônimos.

Desta forma, evidenciou-se uma situação importante que reforça a relevância desta pesquisa, já que nas produções científicas encontradas não houve nenhuma que tivesse discutido ou investigado a temática integração curricular no Ensino Médio. A partir do levantamento e análise que realizamos, percebemos a necessidade de uma maior investigação acerca da temática integração curricular no Ensino Médio no contexto das escolas, que é o local onde as reformas curriculares se concretizam. Nesse sentido, é importante buscar informações junto aos docentes, que são os principais implementadores das propostas no interior dos estabelecimentos de ensino. Além disso, a reestruturação curricular do Ensino

Médio promovida pela SEDUC - RS se constituiu em uma política educacional que promoveu um processo de reorganização curricular implementado em escolas públicas, gerando implicações, sobretudo, no trabalho docente e escolar.

Diante dessas questões, nos parece pertinente pensarmos e discutirmos sobre algumas temáticas, como políticas educacionais do Ensino Médio, currículo, gestão educacional, inovação escolar e trabalho docente.

## 2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

O contexto onde foi desenvolvida essa pesquisa é o de um estabelecimento escolar que passou por um processo de reestruturação curricular do Ensino Médio, realizado por meio de uma política educacional elaborada pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC - RS), a partir do ano de 2011 em todas as instituições de ensino da rede pública estadual que ofereciam o Ensino Médio. Além disso, a instituição pesquisada está inserida no âmbito das políticas públicas definidas em nível nacional. Nesse sentido, é pertinente realizar algumas considerações a respeito de algumas concepções acerca das políticas públicas, vistas no contexto desse estudo como

[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Ball (2011), citando Elmore (1996), menciona a partir de sua perspectiva alguns aspectos em relação às políticas públicas educacionais:

Políticas de reforma educacional [e eu acrescentaria, a pesquisa sobre políticas educacionais - SJB] tipicamente incorporam três conceitos distintivos: a) que o mais novo conjunto de reformas políticas automaticamente é precedente sobre todas as outras políticas sob as quais o sistema operou; b) que as reformas políticas emanam de um nível singular do sistema educacional e incorporam uma mensagem singular sobre o que as escolas deveriam fazer de maneira diferente; e c) que as reformas políticas deveriam operar mais ou menos da mesma maneira independentemente de sua implementação. (ELMORE, 1996, apud BALL, 2011, p. 34 e 35).

Especificamente em relação à pesquisa em política educacional, esta tem apresentado várias “posições, estilos e preocupações posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas”. (BALL, 2011, p. 34). Nesse sentido, as pesquisas em política educacional têm adotado diversas perspectivas, posicionamentos e posturas na produção de novos conhecimentos nessa área. A partir do contexto desta investigação, que está situada também em um contexto de pesquisa em políticas educacionais, torna-se relevante a explicitação de algumas concepções e posicionamentos no campo da pesquisa.

Desta forma, esse estudo foi realizado na perspectiva da política do conhecimento, a qual considera que: “o problema somente pode ser entendido na complexidade” de suas “características relacionais”; “uma abordagem sócio-histórica na pesquisa pode iluminar lutas culturais e ideológicas nas quais a escolarização está localizada”. (GRACE, 1995, p. 3, apud BALL, 2011, p. 34). Em relação a essa perspectiva, serão apresentados, de forma resumida, os principais aspectos e concepções que constituem a pesquisa em política educacional (BALL, 2011).

*Pesquisa orientada pela política:* considera o funcionamento e organização das instituições escolares afetados de alguma forma pelas políticas públicas, e não simplesmente como “algo fora de seus contextos relacionais”. (BALL, 2011, p. 36). Na escola pesquisada, a implementação da política de reestruturação curricular do Ensino Médio (SEDUC/RS, 2011) promoveu mudanças no trabalho docente e escolar. Assim, ao organizar e realizar a pesquisa, levamos em consideração aspectos de mudança, sobretudo aqueles que acreditamos interferir no desenvolvimento de um currículo integrado.

*Focos múltiplos:* considera a possibilidade de haverem outras políticas educacionais em vigor que estejam influenciando o contexto escolar ou até mesmo interferindo a fixação de outras políticas. Nesse aspecto, percebemos que a política de reestruturação curricular do Ensino Médio (SEDUC/RS, 2011) sofreu influências das DCNEM (BRASIL, 2012), quando esta ainda estava sob a forma de projeto. Dentre outros aspectos, a organização das disciplinas em áreas do conhecimento e a integração curricular já estavam previstas no projeto das DCNEM (BRASIL, 2012). Desta forma, esta normativa interferiu no funcionamento e organização do contexto escolar antes mesmo de entrar em vigor, por meio da política de reestruturação curricular do Ensino Médio (SEDUC/RS, 2011).

*Níveis múltiplos:* considera que a realização da política em cada instituição escolar tende a ocorrer de formas distintas, devido ao fato de cada estabelecimento apresentar diferentes “condições, recursos, histórias e compromissos locais”. (BALL, 2011, p. 37).



Acreditamos que a realização desta pesquisa sob a perspectiva de um estudo de caso se justifica no fato de cada instituição escolar apresentar características específicas que tornam o contexto pesquisado único. Além disso, quando pensamos e elaboramos uma proposta para promover a integração curricular, que será apresentada nos últimos capítulos, fizemos a partir de aspectos do contexto escolar identificados no processo da pesquisa. Sabemos que cada instituição de ensino possui suas particularidades e por isso percebemos a necessidade de compreender melhor algumas dessas particularidades para levá-las em consideração no momento de construir a proposta.

*Temporal:* considera que alguns problemas atuais em educação podem configurar manifestações de contradições históricas. (GRACE, 1995, apud BALL, 2011, p. 38). Nesse aspecto, pensando no foco desta pesquisa, que é a integração curricular, entendemos que: a disciplinarização promovida historicamente provocou a compartimentação dos conhecimentos e uma fragmentação do processo de ensino-aprendizagem; a dificuldade histórica em estabelecer a integração entre professores e disciplinas está relacionada, entre outras coisas, a aspectos típicos da profissão docente e da maneira como a estrutura escolar está organizada. O desenvolvimento de um currículo integrado pode minimizar a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, mas para superar esse desafio precisamos considerar a dificuldade histórica de integrar docentes e disciplinas.

*Níveis Global e Local:* considera a importância da contextualização da política educacional a nível mundial, nacional, regional e local. No decorrer desta seção, apresentaremos algumas políticas educacionais e normativas legais que historicamente influenciaram e determinaram a organização curricular do que hoje chamamos Ensino Médio. Nos próximos capítulos explicitaremos os principais elementos da política de reestruturação curricular do Ensino Médio, bem como os principais aspectos que caracterizam essa política no contexto escolar pesquisado. Desta forma, acreditamos que podemos compreender melhor que fatores determinam a organização de um currículo integrado, além de poder construir uma proposta para a integração curricular de maneira mais coerente com as possibilidades da instituição pesquisada.

*Envolvimento total:* considera importante o inter-relacionamento de teorias para interpretar o processo político e os efeitos da política, além de assumir que a educação é influenciada por um contexto socioeconômico mais amplo. Nesse caso, é pertinente expormos que o estado do Rio Grande do Sul encontra-se em um momento difícil, está passando por um período de crise financeira e institucional, que afeta diretamente o funcionalismo público

estadual, inclusive os professores, por meio de parcelamento de salários, redução no número de profissionais atuando nos cargos de apoio administrativo e pedagógico, cortes de recursos, dentre outros. Essa situação já dura pelo menos dois anos e acreditamos que influencia diretamente no funcionamento e organização do trabalho escolar e docente.

*Uma ética de pesquisa:* considera a teoria importante para a pesquisa, pois “ela oferece uma localização potencial para os discursos prevalentes das políticas e uma forma de luta contra a incorporação”. (BALL, 2011, p. 44).

*Incluindo as pessoas nas políticas:* considera que as políticas “colocam problemas para seus sujeitos, [...] que precisam ser resolvidos no contexto”, onde respostas precisam ser elaboradas, “contrapostas ou balanceadas por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa”. (BALL, 2011, p. 45). Além disso, “é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos de pesquisa - o “professor”, os “pais”, o formulador de política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física”. (BALL, 2011, p. 47).

Na efetivação desse estudo será utilizada a abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e Richard Bowe para análise do contexto escolar e das políticas públicas.

De acordo com esses autores,

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 49).

O ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992) pressupõe o processo de formulação de políticas “como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas”. O ciclo de políticas é constituído por três ciclos principais, que são o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Estes três contextos serão apresentados de forma resumida na sequência:

- *Contexto de influência:* consiste no contexto onde geralmente iniciam as políticas públicas e a construção dos discursos políticos. Nesse contexto, grupos de interesse, a nível internacional e nacional, disputam para influenciar as concepções acerca de finalidades sociais e educacionais a serem adotadas na elaboração das políticas. A nível internacional,

inclusive, podendo ocorrer o “empréstimo” ou a “venda” de modelos de políticas ou soluções para problemas educacionais em diversos países. (MAINARDES, 2006, p. 51).

- *Contexto de produção de texto*: esse contexto se relaciona com o contexto de influência por ser constituído de textos políticos articulados com interesses, porém, nesse caso, com a “linguagem do interesse público mais geral”. O contexto de produção de texto pode se configurar sob a forma de textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, entre outros. Os textos políticos “representam a política” e “são o resultado de disputas e acordos”. Desta forma, as “políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades”. A efetivação do que está proposto nesses textos tem “consequências reais”, que “são vivenciadas dentro do terceiro contexto”. (MAINARDES, 2006, p. 52 e 53).

- *Contexto da prática*: é o contexto onde o que estava previsto nos textos políticos se materializa na prática. Entretanto, “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Normalmente, a materialização da política não ocorre de forma literal, pois “as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas a interpretação e, então, a serem “recriadas””. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Como se pode perceber, os três contextos não ocorrem de forma isolada, pois “são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares”, sendo que “cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates”. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

A partir dessas breves considerações acerca do ciclo de política, parece ter ficado claro que essa abordagem se mostra pertinente na busca dos propósitos desta pesquisa. Nesse sentido,

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretações e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Entendemos, nesse sentido, que a política de reestruturação curricular do Ensino Médio (SEDUC/RS, 2011) passou por um “processo de interpretação e reinterpretação” por parte dos gestores regionais e escolares, e ainda pelos professores, que são quem materializa de fato o que foi estabelecido pela política. Desta forma, é fundamental realizarmos a

pesquisa com professores e equipe diretiva, que são os profissionais que de fato vem concretizando essa política educacional nos contextos das escolas estaduais gaúchas. Consideramos importante também entender a política no campo teórico, mas para o processo de realização de um currículo integrado, cerne da política em questão, professores e equipe diretiva são sujeitos ativos e quem, em última instância, irá ou não promover as ações propostas pela política de acordo com as condições disponíveis e interesses coletivos e individuais. É ainda o trabalho desses profissionais que determinará até que ponto essas ações serão realizadas, de acordo com sua formação, condições de trabalho, interesses.

Considerando o que foi exposto até o momento e o contexto desta investigação, entendemos que seja pertinente a apresentação de um panorama histórico do Ensino Médio, especialmente das políticas e normativas educacionais no Brasil na perspectiva do currículo dessa etapa da educação básica.

O primeiro período histórico da educação no Brasil iniciou com a chegada dos Jesuítas em meados do século XVI, pouco tempo depois da fundação da Companhia de Jesus, e terminou em 1759 com a expulsão dos Jesuítas do território brasileiro. Ainda no ano de sua chegada, os Jesuítas fundaram a primeira escola de ler e escrever, além de um Seminário-Escola, uma instituição educacional que apresentava um primórdio de grau secundário. No ano de 1570, havia três colégios com classes em nível de ensino secundário, além de classes preliminares, localizados nos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia.

A Companhia de Jesus adotava uma espécie de plano de estudos chamado Ratio Studiorum, no qual constavam orientações pedagógicas para oferecer um curso de nível superior e dois cursos de nível secundário. Em nível superior, o curso de teologia. Em nível secundário, o curso de letras humanas e o curso de filosofia e ciências. Estes dois eram realizados de forma consecutiva, sendo que o primeiro durava em torno de cinco ou seis anos e o segundo três anos. Assim, o nível secundário era realizado em um período de aproximadamente nove anos. O Quadro 10 ilustra a estrutura básica dos cursos secundários.

Quadro 10 - Estrutura básica dos cursos de nível secundário no período colonial

Curso de Letras Humanas			Curso de Filosofia e Ciências (ou Curso de Artes)							
Gramática			Humanidades							
Ínfima	Média	Suprema	História	Poesia	Retórica	Lógica	Metafísica	Moral	Matemática	Ciências Físicas e Naturais
Duração de 3 a 4 anos			Duração de 2 anos			Duração de 3 anos				

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em PILETTI (1987).

No período colonial brasileiro, o acesso à educação escolarizada em nível secundário ficava restrito a um pequeno grupo de pessoas, homens, oriundos de famílias de donos de terra e senhores de engenho. Segundo Romanelli (2009, p. 35)

[...] os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados.

Os Jesuítas foram expulsos do Brasil pela ação do governo português, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759. Nesse momento, havia 17 instituições de ensino secundário espalhados pelas principais cidades do território brasileiro, sendo onze colégios propriamente ditos e seis seminários. Todos esses estabelecimentos eram mantidos pela Companhia de Jesus e estavam organizados sobre uma “unidade educacional e cultural mantida sobre bases religiosas”. (PILETTI, 1987, p. 30). Os colégios mantidos pelos Jesuítas adotavam uma organização similar, com o ensino seguindo princípios semelhantes, configurando uma unidade na forma de organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico. O movimento de encerramento das atividades desses colégios teve como principal objetivo dar um novo sentido à escola, que em vez de servir aos interesses da igreja, passaria a servir aos interesses da Coroa.

Apesar disso, esse objetivo não foi alcançado. Os princípios do ensino jesuítico perpetuariam em estabelecimentos de ensino brasileiros. Foram os filhos das famílias proprietárias de fazendas, que frequentaram os seminários mantidos pelos Jesuítas para formação do clero secular, que deram continuidade à sua ação pedagógica. O clero compôs a maior parte dos professores recrutados para as aulas régias. Estas foram criadas pelo mesmo alvará que suprimiu as escolas jesuíticas. Ao mesmo tempo, os estudos no interior de Seminários e Colégios das Ordens Religiosas continuaram, seguindo evidentemente, os mesmos princípios adotados pelos Jesuítas.

As aulas régias acabaram se caracterizando como disciplinas isoladas, de latim, grego, e retórica, não apresentando articulação com outras disciplinas, nem sendo desenvolvidas em escolas. Eram ministradas por professores, em geral, sem preparação adequada, mal pagos, nomeados por indicação e que passavam pelo crivo de bispos. Nesse sentido, aquela organização do ensino jesuítico não era mais percebida. De acordo com Piletti (1987, p. 31)

Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas “aulas” quantas fossem as disciplinas que desejasse.

Nos anos seguintes houve escassez tanto na criação de aulas régias no Brasil quanto na disponibilidade de professores para o ensino das mesmas. Esse panorama começa a se modificar a partir de 1772 com a criação do subsídio literário, uma espécie de tributo que era utilizado para pagar os professores. Com esse incentivo financeiro houve um desenvolvimento do ensino, gerando a formação de 17 aulas de ler e escrever, além de outras 12 de nível secundário, representadas por 6 aulas de retórica, 3 de língua grega e 3 de filosofia.

Dentre os estabelecimentos de ensino mantidos pelas ordens religiosas, destacou-se o Seminário de Olinda, fundado em 1800, pelo Governador Interino e Bispo de Pernambuco, Azeredo Coutinho, conhecido pelo seu espírito de renovação científica. Apesar de brasileiro de nascimento, Coutinho residiu em Portugal por mais de vinte anos, onde se formou na Universidade de Coimbra. Piletti (1987, p. 33) afirma que

[...] o ensino secundário do Seminário de Olinda tinha uma estrutura escolar propriamente dita, em que as matérias apresentavam uma sequência lógica, os cursos tinham uma duração determinada e os estudantes eram reunidos em classes e trabalhavam de acordo com um plano de ensino previamente estabelecido. Quanto ao conteúdo, ao tradicional, em parte já despido do velho autoritarismo e estudado sob novas luzes, acrescentava-se o moderno, mais voltado para a realidade local e para a formação do cidadão participante da vida política e econômica da nação.

As disciplinas desenvolvidas a nível secundário no Seminário de Olinda eram as já tradicionais gramática, latim, retórica, poética, filosofia e teologia, além das recentes propostas de estudos de grego, francês, história, cronologia, geometria, física, história natural e desenho, todas inseridas no curso de humanidades.

Após a chegada da família real portuguesa no Brasil, que ocorreu em 1808, o ensino secundário não apresentou mudanças expressivas, prosseguindo na instrução realizada em seminários e colégios religiosos e nas aulas régias, tendo como principal objetivo a preparação dos estudantes para ingresso nos cursos superiores. Dom João priorizou a criação de instituições de ensino superior, especialmente nas áreas da engenharia e medicina, deixando de lado investimentos nos demais níveis de ensino. Essa iniciativa surge “com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte”. (ROMANELLI, 2009, p. 38). Assim como no período colonial, se continuou pensando a educação de forma aristocrática.

O modo como se constituiu o ensino superior, com um currículo universalista e humanístico, influenciou e condicionou a organização do ensino secundário. O principal fator que conduziu este nível de ensino a isto foi a publicação do Ato Adicional de 1834, pois, segundo Romanelli (2009, p. 39),

O Ato Adicional de 1834 “conferiu às Províncias o direito de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência as Faculdades de Medicina e Direito e as Academias então existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral”. Isso suscitou uma dualidade de sistemas, com superposição de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primário e secundário. O poder central se reservou, e a ela se limitou, o direito de promover e regulamentar a educação do Município Neutro e a educação de nível superior, em todo o império, enquanto delegou às províncias a incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições. Esse monopólio do ensino superior de que gozou o poder central, aliado ao currículo vigente nas duas escolas de Direito, que contavam com a preferência da população escolar, acabou influenciando sobre a composição do currículo e toda a estrutura da escola secundária, segundo afirma Maria de Lourdes Mariotto Haidar.

Em consequência a essa descentralização das competências sobre a instrução pública, ocorreu que as províncias iniciaram a tentativa de organizar as antigas aulas régias em instituições denominadas liceus. Os liceus provinciais não disponibilizavam de um bom aporte de recursos financeiros, o que impossibilitou a sistematização dos mesmos em uma estrutura que configurasse uma rede organizada de ensino.

As aulas oferecidas pelos liceus não apresentavam uma estrutura orgânica e hierarquizada, e acabaram configurando aulas avulsas, que visavam preparar os alunos para o acesso ao ensino superior. Nesse contexto, Romanelli (2009, p. 40) ressalta que “A legislação decorrente desse processo culminou com a isenção da obrigatoriedade de frequência, com o que se instituiu a matrícula por disciplina e se eliminou a seriação”.

Como resultado, a maior parte do ensino secundário acabou ficando sob a responsabilidade de escolas privadas, enquanto que o ensino primário foi deixado em segundo plano, com poucas escolas disponíveis. Além disso, estas ainda estavam se mantendo com o sacrifício de alguns mestres-escola, que lecionavam por não ter habilitação para o exercício de outra profissão, pois não havia cursos de formação de professores.

A Lei de 15 de outubro de 1827, instituída para regulamentar o ensino primário, previa que “eram vitalícios “os provimentos dos professores e mestres” e os que não estivessem capacitados deviam “instruir-se em curto prazo, e às custas de seus ordenados, nas escolas das capitais”. (PILETTI, 1987, p. 50). Esta situação contribuía para a desvalorização e o descaso do trabalho do professor, ocasionando resultados de baixo desempenho no ensino.

Os professores eram selecionados de acordo com três critérios, maioria, moralidade e capacidade, sendo este, em alguns casos, avaliado por meio de concursos. Somente na década de 1930 foram criados os primeiros estudos de formação de professores, estruturados em escolas normais, mas sem alcançar resultados significativos.

Todo esse contexto teve consequências significativas em relação à forma como as disciplinas e os currículos se constituíram no interior desses estabelecimentos de ensino, pois como afirma Romanelli (2009, p. 40)

O fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos. A transformação que esses colégios sofreram no decorrer do século XIX, no sentido de se tornarem meros cursos preparatórios para o ensino superior, foi uma decorrência da pressão exercida pela classe dominante, a fim de acelerar o preparo de seus filhos e assim interligá-los no rol dos homens cultos. A legislação decorrente desse processo culminou com a isenção da obrigatoriedade de frequência, com o que se instituiu a matrícula por disciplina e se eliminou a seriação. Aos poucos, tanto liceus provinciais, quanto colégios particulares foram-se convertendo em meros cursinhos preparatórios para os exames de admissão ao ensino superior existente.

Um dos liceus mais importantes foi instituído no Município Neutro, em 1837, onde o Seminário de São Joaquim foi transformado em uma instituição de ensino secundário, chamada de Colégio Pedro II, mantido pelo poder central, sendo criado com o intuito de servir de modelo aos demais estabelecimentos de ensino secundário. (PILETTI, 1987, p. 34). Os estudos do Colégio Pedro II apresentavam uma estrutura organizada de forma seriada e orgânica. Quem concluía o ensino secundário neste liceu recebia o grau de bacharel em letras, o que dava direito de ingressar em qualquer curso superior sem precisar prestar novos exames.

A estrutura da organização disciplinar no Colégio Pedro II modificou-se com o passar dos anos. A publicação de uma sequência de normativas foi alterando a constituição curricular do ensino secundário no liceu que deveria servir de modelo às demais. Devido a isto, faz-se importante realizar um apanhado histórico, breve, acerca dessas mudanças.

Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838: determinou que o ensino secundário fosse dividido em oito séries com duração de oito anos. As disciplinas ficaram organizadas como mostra o Quadro 11.



Quadro 11 - Organização disciplinar conforme Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838

Área	Humanidades	Matemática e Ciências	Estudos Sociais	Outras atividades
Matérias	Gramática Nacional Gramática Latina Latinidade Língua Grega Língua Francesa Língua Inglesa Filosofia Retórica Poética	Aritmética Álgebra Matemática História Natural Ciências Físicas Astronomia	Geografia História	Desenho Música
Aulas semanais	128 lições	42 lições	23 lições	14 lições
Carga horária semanal (%)	61,8%	20,3%	11,1%	6,8%

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em PILETTI (1987).

Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854: estabeleceu a divisão do ensino secundário em dois ciclos: os estudos de 1ª classe, com duração de quatro anos, e os estudos de 2ª classe, com duração de 3 anos. No total o ensino secundário tinha duração de 7 anos.

Regulamento de 17 de fevereiro de 1855: a organização das disciplinas está demonstrada no Quadro 12.

Quadro 12 - Organização disciplinar conforme Regulamento de 17 de fevereiro de 1855

Área	Humanidades	Matemática e Ciências	Estudos Sociais	Outras atividades
Matérias	Português Gramática Nacional Gramática Latina Francês Latim Inglês Alemão Grego Filosofia Retórica Eloquência Prática História da Filosofia Italiano	Aritmética e Álgebra Ciências Naturais Geometria Trigonometria retilínea	Geografia História Moderna Corografia Brasileira e História Natural Geografia e História Antiga Geografia e História da Idade Média	Nada consta
Incidências semanais	28 incidências	9 incidências	5 incidências	-
Carga horária semanal (%)	66,7%	21,4%	11,9%	-

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em PILETTI (1987).

O currículo do ensino secundário no Colégio Pedro II seguiu nesse caminho, sofrendo mudanças nas disciplinas constituintes de cada área e na carga horária semanal dessas áreas. Na Tabela 1 pode-se perceber a evolução dessas modificações sofridas pelo currículo nesse estabelecimento.

Tabela 1 - Percentual da carga horária das áreas de estudo nos currículos do ensino secundário no período imperial

Planos (ano)	Áreas			
	Humanidades	Matemática e Ciências	Estudos Sociais	Outras Atividades
1838	61,8	20,3	11,1	6,8
1841	61,1	10,2	13,0	15,7
1855	66,7	21,4	11,9	0,0
1857	57,4	21,3	17,0	4,3
1862	56,1	17,1	24,4	2,4
1870	60,5	18,4	18,4	2,7
1876	55,6	18,5	22,2	3,7
1878	57,2	21,4	21,4	0,0
1881	62,9	20,0	14,3	2,8

Fonte: Tabela elaborada a partir das informações contidas em PILETTI (1987).

Configuraram-se nesse período histórico dois sistemas de ensino secundário. Um deles, regular, seriado, orgânico, mantido pelo Colégio Pedro II, por alguns liceus provinciais e por poucas instituições privadas. O outro, irregular, inorgânico, oferecido em estabelecimentos provinciais e particulares, por meio de exames parcelados e ensino voltados à preparação para ingresso em cursos superiores. De acordo com Piletti (1987, p. 35)

A dualidade de sistemas, com grande predominância dos preparatórios sobre o ensino regular, era fortalecida pelas próprias normas que regulamentavam o ingresso ao ensino superior: não era exigido o título de bacharel, isto é, de conclusão do ensino secundário regular, mas bastava comprovar determinada idade e ser aprovado nos exames parcelados. Além disso, os liceus provinciais não possibilitavam aos que concluíssem seus estudos e direito ao ingresso em cursos superiores sem prestar novos exames. Consequência natural dessa dualidade de critérios foi a total fragmentação do ensino secundário, de tal forma que, já ao final do Império, o Colégio Pedro II, ao invés de impor-se como modelo a ser seguido pelos demais estabelecimentos, viu-se também submerso ao pernicioso sistema de cursos avulsos e exames parcelados.

Inúmeras alternativas foram propostas para superar essa dualidade entre os sistemas de ensino, algumas sem sequer chegar à concretização. Nesse sentido, ocorreram modificações e

diversificações dos critérios para o ingresso no ensino superior, inclusive a criação de um sistema de exames para alcançar tal objetivo. Apesar disso, não houve mudanças significativas no ensino secundário. Levantamento realizado no ano de 1870 demonstra a disparidade no número de matrículas entre os estabelecimentos de ensino secundário públicos e privados no Brasil e, conseqüentemente, evidencia o predomínio ainda de estudos preparatórios visando o ensino superior. Do total de 10.911 matrículas de ensino secundário, 2.769 (25,4%) eram oriundas de escolas públicas e 8.142 (74,6%) de estabelecimentos privados. No Município da Corte a situação é ainda mais extrema, onde apenas 1 em cada 10 estudantes encontrava-se matriculado em escola pública, no caso, no Colégio Pedro II.

No ano de 1875 são instituídas duas escolas normais no Município Neutro, uma para mulheres e outra para homens. Essas duas escolas foram unificadas em 1980, marcando de fato o princípio do desenvolvimento de estudos de formação de professores no Brasil. De acordo com Piletti (1987, p. 50)

Os estudos normais abrangiam, além do ensino literário característico do curso secundário, algumas matérias relacionadas à função docente. Na escola mantida pelo poder central no Município da Corte, essas matérias prendiam-se às áreas de Direito, Economia Doméstica, Agricultura e Pedagogia. ‘Prescreviam-se também Caligrafia, Desenho, Música Vocal, Trabalhos de Costura (para as alunas), Ginástica e Prática Manual (para os alunos). A idade mínima para ingresso era de 16 anos, exigindo-se exame de admissão ao nível da escola primária elementar, e a duração do curso, abrangendo seis séries anuais em 1880, passou a quatro em 1881 e a três em 1886. O funcionamento era noturno, com frequência nominalmente obrigatória, e os estudos podiam ser parcelados “guardada a ordem das séries”. As dificuldades enfrentadas pelo curso normal foram muitas, desde a inexistência da prática de ensino e da cadeira de agricultura, pelo simples fato de que o curso era noturno, até a falta de professores qualificados, principalmente para as cadeiras didáticas.

Em 1888, a promulgação do Decreto nº 9.894 promove uma contribuição importante no sentido de reverter a situação do ensino secundário. Essa normativa estabelece o fim das matrículas avulsas, dos exames vagos e da frequência livre no Colégio Pedro II. Porém, permaneceram os exames finais por disciplina que eram considerados os principais responsáveis pelo caráter propedêutico do ensino secundário. No período de transição entre o Brasil império e o Brasil república há a continuidade de uma dicotomia na estrutura educacional do país. Mantém-se a configuração de dois sistemas paralelos mencionados a pouco neste texto: um deles, regular, com poucos alunos, seriado, mantido principalmente pelo Colégio Pedro II; o outro, irregular, recebendo a maioria dos alunos, desenvolvido por meio de exames parcelados, visando o ingresso em cursos superiores, oferecido em estabelecimentos particulares e provinciais. Nas primeiras décadas do período republicano há

ainda a persistência do predomínio do sistema de cursos preparatórios. Durante esse período, o Governo Federal buscou implementar normativas que induzissem de forma indireta a organização dos estabelecimentos educacionais, no sentido de oferecerem um ensino secundário com características próprias, que almejassem como objetivo central a formação do adolescente, e que, além disso, abrangesse um número amplo de escolas.

No período republicano, todas as reformas a legislar sobre o ensino secundário e superior partiram do poder executivo, sendo que algumas foram impostas pelo poder executivo e outras chegaram a ser autorizadas pelo poder legislativo. Mas, apenas a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi discutida e aceita de forma ampla, permanecendo no Congresso Nacional por treze anos antes de sua aprovação. O Quadro 13 traz uma síntese acerca dessas reformas com alguns elementos que caracterizaram o ensino secundário no período republicano. Em relação ao número de disciplinas previstos na reforma de 1961, o Quadro 13 o descreve como variável, pois havia uma flexibilização relativamente maior do currículo em comparação com reformas anteriores. Havia uma parte da estrutura curricular constituída por disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Além desta, existiam outras disciplinas, também obrigatórias, determinadas pelos Conselhos de cada sistema. Uma terceira parte do currículo era definida pelas escolas, de acordo com um conjunto de hipóteses possíveis deliberadas previamente pelo Conselho Federal de Educação, que trazia algumas combinações possíveis entre as disciplinas obrigatórias e as optativas.

Nesse sentido, apesar dos estabelecimentos poderem escolher algumas disciplinas, a definição das mesmas estava condicionada às opções preestabelecidas pelo CFE. Desta forma, o número de disciplinas poderia variar, de acordo com a hipótese escolhida pelos estabelecimentos de ensino.

A partir da observação do quadro 13, pode-se ter algumas percepções. Os objetivos do ensino secundário possuíam caráter propedêutico, especialmente até 1931, com finalidades predominantemente preparatórias, sinalizando uma mudança dessa perspectiva nas últimas reformas apresentadas, entre 1931 e 1961, quando se vê objetivos preparatórios e formativos, e em 1961, há a proposta de objetivos fundamentalmente formativos. (PILETTI, 1987, p. 57). Não houve alterações significativas no tempo total de duração do ensino secundário, mas, a partir da reforma de 1942, o mesmo é dividido em dois ciclos, ginásial (4 anos) e colegial (3 anos). É possível observar também uma tendência de redução do número de disciplinas cursadas no decorrer do ensino secundário, sendo que algumas eram estudadas em apenas alguns anos e outras do início ao fim do curso.

Quadro 13 - Alguns elementos do ensino secundário nas reformas do período republicano

(continua)

Reforma	Objetivos do curso secundário	Duração	Número de disciplinas no total do curso
Benjamin Constant (1890)	“Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para matrícula nos cursos superiores da república, como em geral para o bom desempenho dos deveres de cidadão na vida social.” (Art. 1º do Decreto nº 1.075, de 22/11/1890).	7 anos	20
Epitácio Pessoa (1901)	“Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para obtenção do grau de bacharel em ciências e letras.” (Decreto nº 3.914, de 26/01/1901).	6 anos	16
Rivadavia Correa (1911)	“Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório.” (Art. 1º do Decreto nº 8.660, de 05/04/1911).	Externato - 6 anos Internato - 7 anos	14
Carlos Maximiliano (1915)	“Ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular.” (Art. 156 do Decreto nº 11.530, de 18/03/1915).	5 anos	14
João Luis Alves (1925)	a) “Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores”; “Preparo fundamental e geral para a vida.” (Exposição de motivos) b) “Fornecer a cultura média geral do país.” (Art. 47 do Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925).	5 anos - certificado de aprovação 6 anos - bacharelado em ciências e letras	20
Francisco Campos (1931)	“A finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras.” (Exposição de motivos). - Curso fundamental: formação geral. - Curso complementar: formação propedêutica. (Artigos 2º a 7º do Decreto nº 19.890, de 19/04/1931).	Curso fundamental - 5 anos Curso complementar - 2 anos Total - 7 anos	12
Gustavo Capanema (1942)	a) “Formar (...) a personalidade integral dos adolescentes.” b) “Acentuar e elevar (...) a consciência patriótica e a consciência humanística.” c) “Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.” (Art. 1º do Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942).	1º ciclo - ginásial - 4 anos 2º ciclo - colegial - 3 anos Total - 7 anos	12
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961)	“A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.” (Art. 33 da Lei nº 4.024, de 20/12/1961).	1º ciclo - ginásial - 4 anos 2º ciclo - colegial - 3 anos Total - 7 anos	Variável

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em PILETTI (1987).

O ensino profissional não esteve em evidência durante o período imperial e se manteve assim em boa parte da república, recebendo pouca ou nenhuma atenção legal por parte dos governos, inclusive não sendo considerado como equivalente ao ensino secundário àqueles que quisessem cursar o ensino superior. Nas primeiras décadas do período republicano, o ensino profissional era destinado às classes menos favorecidas da população, incluindo pessoas cegas, surdas e jovens menores abandonados (somente do sexo masculino). Como esclarece Piletti (1987, p. 64), foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 1961, que

[...] o ensino secundário e o ensino técnico-profissional foram reunidos sob a denominação única do Ensino Médio. Este, tanto no nível ginásial quanto no colegial, passou a compreender, além do secundário, o ensino técnico em seus diversos ramos - industrial, agrícola e comercial - e o curso de formação de professores para o ensino primário e pré-primário, além de outros cursos que fossem regulamentados nos diferentes sistemas de ensino (art. 34).

A instituição desta lei estabelece uma equivalência entre o ensino secundário, o técnico-profissional e o normal, que passaram a constituir o Ensino Médio.

Com a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus, o ensino primário foi unido ao antigo ginásial, passando a ser denominado de 1º grau, com duração de oito anos, e o antigo colegial passou a ser chamado de 2º grau, com duração de três ou quatro anos. Ampliou-se a obrigatoriedade escolar com duração de oito anos, referente à faixa etária de 7 a 14 anos. A educação de jovens e adultos ficou destinada ao ensino supletivo, com finalidade de completar a formação escolar para as pessoas que não a tinham concluído e, além disso, com o objetivo de aperfeiçoar e atualizar os estudos. Essa lei estabeleceu como objetivo do ensino de 2º grau a formação integral do adolescente. (ASSIS, 2012, p. 332 e 333).

A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino (1971) também previa que o ensino de 1º e 2º graus teria um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. Em relação à organização curricular, a responsabilidade de definir as disciplinas do núcleo comum ficou a cargo do Conselho Federal de Educação (CFE), enquanto que as disciplinas da parte diversificada eram determinadas por meio de pareceres pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). Houve a inclusão de matérias inseridas no currículo como obrigatórias, sendo elas Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde. Os estabelecimentos de ensino ainda

tenham a possibilidade de propor algumas disciplinas que não constassem nos pareceres do CEE. (ASSIS, 2012, p. 332 e 333).

O núcleo comum foi estabelecido pela Resolução nº 8 do Conselho Federal de Educação, de 1º de dezembro de 1971 (BRASIL, 1971), o qual definiu as disciplinas obrigatórias dessa parte do currículo.

Art.1º. O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão
- b) Estudos Sociais
- c) Ciências

§ 1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas: em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa; nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

Art.2º. As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento.

Art 4º. As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

Art. 4º. No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme o plano do estabelecimento, as matérias do núcleo-comum serão desenvolvidas:

II - No ensino de 2º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.

Cabe ressaltar a ideia de agrupamento das disciplinas em áreas, denominadas no texto dessa lei de matérias, e ainda a orientação para que as disciplinas fossem trabalhadas de maneira integrada visando o desenvolvimento de um currículo mais unitário.

Aos professores designados a trabalhar com 2º grau, de acordo com o artigo 30, alínea c, da lei de diretrizes e bases para o ensino (1971), seria exigido como formação mínima para o exercício do magistério, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

A Lei nº 9.394 (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, constituindo assim o conjunto de normativas legais atuais para a educação básica, da qual faz parte o Ensino Médio. Não abordaremos aqui as mudanças estabelecidas recentemente na Lei 9.394 (BRASIL, 1996), sobretudo aquelas que se deram no ano de 2017, pois há um processo de transição ocorrendo atualmente a nível desta legislação e, além disso, a elaboração e implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio, contexto desta pesquisa, foram realizadas antes das recentes mudanças.

O artigo 26 da LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece orientações sobre a estrutura curricular e acerca das disciplinas que deverão compor o currículo do Ensino Médio.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Este artigo divide currículo em dois blocos. Um denominado de base nacional comum, levando ao entendimento que o mesmo será constituído pelos mesmos conteúdos curriculares em todas as escolas no âmbito nacional, constituído pelos estudos da língua portuguesa, da matemática, do conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, da arte e da educação física. O outro bloco foi chamado de parte diversificada, este podendo ser composto por diferentes conteúdos curriculares, escolhidos pela comunidade escolar, de acordo com as particularidades encontradas nas várias regiões e localidades do país. O artigo 27 da LDBEN (BRASIL, 1996) trata de alguns princípios que deverão ser considerados na organização dos conteúdos a serem desenvolvidos nas disciplinas componentes dos currículos da educação básica.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:  
I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;  
II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;  
III - orientação para o trabalho;  
IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

O inciso III do artigo 27 menciona o trabalho como diretriz dos conteúdos curriculares. Entretanto, esse artigo não define qual a concepção do termo trabalho que está empregando, o que pode levar a diferentes interpretações.

Em relação aos objetivos do Ensino Médio, o artigo 35 da LDBEN (BRASIL, 1996) propõe

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:  
I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;  
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;  
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;



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

Este artigo busca minimizar o caráter propedêutico do Ensino Médio, que historicamente influenciou a formação dos jovens brasileiros, referindo-se ao Ensino Médio como etapa final da educação básica. Ao mesmo tempo, o texto certifica que a conclusão do Ensino Médio permite a continuação de estudos posteriores, como, por exemplo, cursos de nível superior.

O artigo 36 da LDBEN (BRASIL, 1996) define diretrizes que orientarão o currículo do Ensino Médio

Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Nesse ponto, é possível ressaltar a possibilidade do Ensino Médio preparar o estudante para exercer profissões técnicas, visto que há estabelecimentos de ensino que oferecem Ensino Médio integrado à educação profissional. A dualidade histórica do nível médio de ensino, criticada por muitos pesquisadores, se mantém tensionada a partir dessa normativa visto que a mesma considera a possibilidade de existência das instituições de Ensino Médio regular e instituições de ensino profissionalizante.

No ano de 1998 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as quais tiveram como orientação legal a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), lei

de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Serão destacados alguns artigos dessa normativa que estabelecem algum tipo de relação com a organização curricular do Ensino Médio.

As DCNEM (BRASIL, 1998) estabeleceram no seu artigo 6º os princípios pedagógicos estruturadores dos currículos do Ensino Médio: identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Para que as escolas observem o princípio da interdisciplinaridade, o artigo 8º define algumas concepções e percepções:

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;

II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;

III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;

IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

No artigo 9º das DCNEM (BRASIL, 1998) há a definição de algumas concepções e percepções acerca do princípio da contextualização:

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.

A organização e separação das disciplinas por áreas está prevista no artigo 10 das DCNEM (BRASIL, 1998).

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias [...].

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias [...].

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias [...].

§ 1º A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

As três áreas do conhecimento e a divisão do currículo nas partes nacional comum e diversificada estão presentes neste artigo, porém, não há a descrição de forma direta das disciplinas que compõem cada área. Apesar disso, por meio da apresentação no artigo 10 das habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada área, pode-se estabelecer relações entre as disciplinas que já eram trabalhadas e a estruturação das áreas do conhecimento.

O artigo 11 das DCNEM (BRASIL, 1998) estabelece alguns atributos para a parte comum e a parte diversificada.

Artigo 11 Na base nacional comum e na parte diversificada será observado que:

I - as definições doutrinárias sobre os fundamentos axiológicos e os princípios pedagógicos que integram as DCNEM aplicar-se-ão a ambas;

II - a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração;

III - a base nacional comum deverá compreender, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, estabelecido pela lei como carga horária para o Ensino Médio;

IV - além da carga mínima de 2.400 horas, as escolas terão, em suas propostas pedagógicas, liberdade de organização curricular, independentemente de distinção entre base nacional comum e parte diversificada;

V - a língua estrangeira moderna, tanto a obrigatória quanto as optativas, serão incluídas no cômputo da carga horária da parte diversificada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 2000, faziam referência à LDBEN (BRASIL, 1996), mencionando a construção dos currículos do ensino fundamental e médio por meio da constituição de uma base nacional comum e de uma parte diversificada, além de discutir alguns princípios, como o do trabalho, da interdisciplinaridade e da contextualização.

Os PCNEM (BRASIL, 2000) propõem ainda a organização das disciplinas distribuídas em três áreas do conhecimento, assim como as DCNEM (BRASIL, 1998), e da mesma forma que nesta, projetam um esboço das disciplinas que poderão compor cada área por meio do estabelecimento das habilidades e competências a serem desenvolvidos. Nesse sentido, os PCNEM (BRASIL, 2000) ressaltam que não há um conjunto de disciplinas obrigatórias a constituir cada área do conhecimento:

O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos.

Apesar disso, a própria definição compulsória de conhecimentos, habilidades e competências acaba induzindo a uma relação e estruturação das áreas do conhecimento a partir das disciplinas já trabalhadas e a um quase estabelecimento prévio das disciplinas que irão compor cada área.

Em relação à parte diversificada do currículo, os PCNEM (BRASIL, 2000) expõem algumas ideias acerca de como esta pode ser organizada nos estabelecimentos escolares.

A parte diversificada do currículo deve expressar, ademais das incorporações dos sistemas de ensino, as prioridades estabelecidas no projeto da unidade escolar e a inserção do educando na construção do seu currículo. Considerará as possibilidades de preparação básica para o trabalho e o aprofundamento em uma disciplina ou uma área, sob forma de disciplinas, projetos ou módulos em consonância com os interesses dos alunos e da comunidade a que pertencem.

O desenvolvimento da parte diversificada pode ocorrer no próprio estabelecimento de ensino ou em outro estabelecimento conveniado. É importante esclarecer que o desenvolvimento da parte diversificada não implica profissionalização, mas diversificação de experiências escolares com o objetivo de enriquecimento curricular, ou mesmo aprofundamento de estudos, quando o contexto assim exigir. O seu objetivo principal é desenvolver e consolidar conhecimentos das áreas, de forma contextualizada, referindo-os a atividades das práticas sociais e produtivas.

Quando os PCNEM (BRASIL, 2000) citam “aprofundamento em uma disciplina ou uma área, sob forma de disciplinas, [...]”, apesar de não deixar bem claro, parece que os sistemas de ensino e os próprios estabelecimentos escolares podem propor outras disciplinas para compor o currículo, cujos conhecimentos, competências e habilidades não estejam incluídos dentre os obrigatórios nas normativas legais. Além disso, ao mencionarem que “o desenvolvimento da parte diversificada pode ocorrer no próprio estabelecimento de ensino ou em outro estabelecimento conveniado”, abre espaço para interpretações variadas, inclusive sobre a possibilidade de realização de cursos técnicos ou profissionalizantes, apesar de negar tal intenção.

Em 2001, foi publicado o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de dez anos, o qual definia:

- as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação;
- as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e
- as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos.

O PNE (BRASIL, 2001) tinha como objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Dentre as diretrizes, objetivos e metas do PNE (BRASIL, 2001) relacionados ao currículo do Ensino Médio, pode-se destacar os seguintes objetivos:

- 2. Implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação.
- 19. A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99.

No ano de 2002, foram publicados os PCN+ Ensino Médio (PCN+) os quais eram constituídos por documentos “sem pretensão normativa”, que traziam orientações educacionais “de forma complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. (BRASIL, 2002). Foi produzido um conjunto de informações norteadoras para cada área do conhecimento, as mesmas áreas definidas nos PCNEM (BRASIL, 2000), onde constavam orientações iniciais comuns a todas elas, definindo, entre outras, os propósitos dos PCN+ (BRASIL, 2002):

Buscando contribuir para a implementação das reformas educacionais, definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, a presente publicação tem como meta, entre seus objetivos centrais, facilitar a organização do trabalho da escola, em termos desta área de conhecimento. Para isso, explicita a articulação entre os conceitos estruturadores e as competências gerais que se desejam promover e apresenta um conjunto de sugestões que, coerentes com aquela articulação, propõe temas do ensino disciplinar na área. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor das disciplinas em seu trabalho, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola.

Os PCN+ (BRASIL, 2002) propõem ainda a distribuição das disciplinas de cada área do conhecimento, que ficaram estruturadas como mostra o Quadro 14:

Quadro 14 - Áreas e disciplinas do Ensino Médio nos PCN+ (BRASIL, 2002)

Área	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Disciplinas	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Moderna Educação Física Arte Informática	Matemática Biologia Física Química	História Geografia Filosofia Sociologia

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas nos documentos dos PCN+ (BRASIL, 2002).

Além disso, os PCN+ (BRASIL, 2002) discorrem acerca dos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, apresentando algumas concepções que envolvem a compreensão e aplicação de tais princípios no contexto escolar. Nesse sentido, esses documentos discutem sobre como realizar a articulação entre as áreas e entre as disciplinas em cada uma das áreas. No primeiro caso, segundo os PCN+ (BRASIL, 2002):

A articulação inter-áreas é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. Envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e, no presente caso, pressupõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais. Só em parte essa integração de metas formativas pode ser realizada por projetos concentrados em determinados períodos, nos quais diferentes disciplinas tratem ao mesmo tempo de temas afins. Mais importante do que isso é o estabelecimento de metas comuns envolvendo cada uma das disciplinas de todas as áreas, a serviço do desenvolvimento humano dos alunos (centrado no desenvolvimento de competências e habilidades) e também dos professores.

E em relação à articulação entre as disciplinas em cada uma das áreas, os PCN+ (BRASIL, 2002) indicam que:

[...] para se compor um programa de trabalho articulado em uma área, há difíceis obstáculos que precisam ser transpostos. Primeiro, é preciso encontrar os pontos de contato reais entre as disciplinas da área. Em seguida, a partir desses pontos, é preciso estabelecer as pontes e o trânsito entre as disciplinas, que nem sempre interligarão da mesma forma todas essas disciplinas. Finalmente, é preciso identificar, analisar e desfazer falsas semelhanças, traduzir linguagens diferentes usadas para o mesmo objeto ou distinguir linguagens iguais usadas para identificar conceitos diferentes. Em suma, há que se compreender e trabalhar convergências e divergências, reais ou aparentes, determinar e desenvolver temáticas e métodos comuns e, com esse conhecimento, preparar o trabalho de cada disciplina e de seu conjunto.

Específico a cada disciplina, os PCN+ (BRASIL, 2002) apresentam concepções e definições de conceitos, competências e habilidades, além de sugestões de temas e subtemas a serem desenvolvidos em cada disciplina. Esses aspectos não serão expostos de forma

detalhada em virtude de que o foco dessas observações se situa em torno de uma melhor apreensão acerca da organização curricular do Ensino Médio.

Em 2006 foram produzidos três novos documentos, intitulados Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), fundamentados na LDBEN (BRASIL, 1996) e nas DCNEM (BRASIL, 1998), sendo cada um referente a uma área do conhecimento. Na apresentação de cada documento das OCEM (BRASIL, 2006), os mesmos destacam dois aspectos:

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao Ensino Médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35)

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

De forma geral, as OCEM (BRASIL, 2006) apresentam e discutem orientações mais específicas relacionadas com as áreas do conhecimento e das disciplinas, como formas de abordagem de conteúdos, de metodologias, de avaliação, de conceitos, entre outros. Além disso, como ilustra o Quadro 15, houve algumas mudanças nas disciplinas que compõem a área de linguagens, códigos e suas tecnologias.

Quadro 15 - Áreas e disciplinas do Ensino Médio nas OCEM (BRASIL, 2006)

Área	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Disciplinas	Língua Portuguesa Literatura Língua Estrangeira Moderna Educação Física Arte	Matemática Biologia Física Química	História Geografia Filosofia Sociologia

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas nos documentos das OCEM (BRASIL, 2006).

Na sequência serão destacados os principais pontos que tratam da organização curricular no Ensino Médio, estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), esta também fundamentada na LDBEN (BRASIL, 1996). Para tal propósito, foi utilizada a Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012, emitida pelo Conselho Nacional de Educação. Em relação aos princípios e concepções adotadas pela DCNEM (BRASIL, 2012), nos artigos 5º e 6º houve a definição de algumas ideias como os conceitos de trabalho, cultura, ciência, tecnologia e currículo.

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - formação integral do estudante;

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.

Uma concepção a ser considerada aqui diz respeito à proposição destes princípios em todas as formas de oferta e organização do Ensino Médio, seja ele regular, profissionalizante, na tentativa de gerar uma unidade conceitual em torno dessa etapa da educação básica.

No artigo 7º das DCNEM (BRASIL, 2012), assim como a LDBEN (BRASIL, 1996), há a indicação de um currículo formado por uma base nacional comum e uma parte diversificada.



Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

No entanto, as DCNEM (BRASIL, 2012) chamam a atenção para que esses dois blocos sejam desenvolvidos de forma integrada para não haver uma dissociação entre os conhecimentos disciplinares e as peculiaridades locais e regionais que irão compor também o currículo escolar. Em relação às áreas e disciplinas que deverão constituir a organização curricular, as DCNEM (BRASIL, 2012) determinam

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens;

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

Importante observar neste artigo que o mesmo reconhece que a efetiva contextualização e interdisciplinaridade requerem planejamento e execução conjugados e cooperativos de seus professores. Isto implica em planejamento e trabalho coletivo dos docentes para que de fato existam, pelo menos, maiores possibilidades de que as áreas se constituam de forma integrada na prática. A definição das áreas do conhecimento que compõem a organização curricular do Ensino Médio, de acordo com as DCNEM (BRASIL, 2012), é trazida no artigo 9º desta lei, e são apresentadas no Quadro 16.

Quadro 16 - Áreas e disciplinas obrigatórias do Ensino Médio nas DCNEM (BRASIL, 2012)

Área	Linguagens	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas
Disciplinas	Língua Portuguesa Língua Materna, para populações indígenas Língua Estrangeira Moderna Arte Educação Física	Matemática	Biologia Física Química	História Geografia Filosofia Sociologia

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas no artigo 9º das DCNEM (BRASIL, 2012).

Além destas disciplinas obrigatórias, as DCNEM (BRASIL, 2012) definem ainda a oferta obrigatória de Língua Espanhola (Lei nº 11.161/2005), sendo facultativa ao estudante.

Em relação à parte diversificada do currículo, temos no artigo 11 das DCNEM (BRASIL, 2012) uma fundamentação legal para o seu desenvolvimento.

Art. 11. Outros componentes curriculares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplina ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora.

Percebe-se a retirada da disciplina de Literatura do grupo de componentes obrigatórios da área de linguagens.

No ano de 2014, uma nova proposta de Plano Nacional de Educação (PNE) foi publicada, por meio da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. O PNE (BRASIL, 2014), com vigência de 10 anos, em seu artigo 2º estabeleceu as seguintes diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - 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;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O PNE (BRASIL, 2014) instituiu 20 metas a serem alcançadas no período de vigência do plano. Para cada uma dessas metas foram definidas estratégias a serem realizadas para alcançá-las. Esta, inclusive, foi a principal diferença entre o PNE de 2001 e o PNE de 2014, pois aquele não previa as estratégias a serem realizadas para atingir as metas propostas.

A meta 3 do PNE (BRASIL, 2014) estipulou para ocorrer até 2016 a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e, além disso, que seja alcançada até o final do período de vigência do plano a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. Para atingir essa meta, foram propostas 14 estratégias, dentre as quais serão destacadas aquelas que possuem relação direta com o currículo do Ensino Médio. São elas:

- 3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;
- 3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de Ensino Médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;
- 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do Ensino Médio;
- 3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;
- 3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

A obrigatoriedade de crianças e jovens estarem matriculados e frequentando a escola dos 4 aos 17 anos de idade foi estabelecida inicialmente por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 e incluída na LDBEN 9.394 por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Ressalta-se ainda a previsão de elaboração de uma base nacional comum curricular (BNCC) da educação básica, incluindo o Ensino Médio, por meio da colaboração dos entes federados e da participação da sociedade, para implantar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Iniciou em 2015 o processo de elaboração de uma proposta para a BNCC por equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB), quando foi produzida uma primeira versão do documento. A partir disso, uma cópia digital da proposta da BNCC foi disponibilizada em um endereço eletrônico (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>), administrado pelo Ministério da Educação (MEC), para que pessoas da sociedade em geral pudessem ter acesso, ler e sugerir contribuições, estas após cadastramento no mesmo endereço eletrônico. Foi predeterminado pelo MEC um período de envio de sugestões para posterior análise destas pelas equipes formadas pela SEB. Neste ano de 2016 foi divulgada a segunda versão da proposta da BNCC que está passando, nesse momento, pelo processo de contribuições por meio de seminários estaduais realizados em um único encontro por estado e em cada estado com data diferente, portanto, de forma distinta do que ocorreu na primeira versão. Reconhece-se a relevância e

pertinência de uma análise mais profunda da proposta da BNCC para os propósitos deste estudo. Entretanto, devido ao fato da BNCC estar passando por um processo de construção, marcado por contribuições e mudanças, não serão realizadas considerações mais detalhadas da mesma neste trabalho de pesquisa.

A meta 7 do PNE (BRASIL, 2014) indica o fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, inclusive no Ensino Médio, por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, estabelecendo as metas a serem alcançadas pelo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) em cada etapa para os anos de 2015, 2017, 2019 e 2021. No Ensino Médio, os índices previstos são: 4,3 em 2015, 4,7 em 2017, 5,0 em 2019 e 5,2 em 2021. Para atingir tal meta, o PNE (BRASIL, 2014) propôs 36 estratégias, dentre as quais serão destacadas aquelas que apresentam relação direta com o currículo do Ensino Médio.

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

A BNCC é novamente citada entre as estratégias elencadas para a concretização de uma meta. Destaca-se ainda a previsão de ações acerca da inserção de conteúdos ou adaptação dos currículos escolares envolvendo alguns grupos sociais específicos.

## 2.2 CURRÍCULO

Uma das mudanças fundamentais proposta pela política educacional de reestruturação curricular do Ensino Médio implementada nas escolas públicas gaúchas consistiu na realização de uma nova forma de promover a integração curricular numa perspectiva interdisciplinar a partir das disciplinas organizadas em áreas do conhecimento. Houve ainda a

inserção de um novo componente curricular, denominado Seminário Integrado, com o objetivo principal de estabelecer um espaço e momento para a efetivação da integração curricular. O propósito desta pesquisa se situa em torno de alguns aspectos relacionados com essas mudanças no currículo do Ensino Médio e, em virtude disso, serão apresentadas e discutidas algumas concepções e aspectos referentes ao tema currículo.

Historicamente, os modos de estruturação, organização e funcionamento das escolas têm recebido diversas críticas, entre estas constam afirmações que “as escolas parecem contribuir para a desigualdade na medida em que são tacitamente organizadas para distribuir diferencialmente tipos específicos de conhecimento”. (APPLE, 1982, p. 69). Segundo este autor,

Isto está em parte relacionado tanto ao papel da escola de maximizar a produção de “mercadorias” culturais técnicas quanto à função classificatória ou selecionadora das mesmas em alocar pessoas para as posições “exigidas” pelo setor econômico da sociedade. No entanto, como estamos passando a entender mais claramente, as escolas também desempenham um importante papel na distribuição de tipos de elementos normativos e de tendências necessários para fazer essa desigualdade mostrar-se natural. Ensinam um currículo oculto que parece singularmente adequado a manter a hegemonia ideológica da maioria das classes que detêm o poder nessa sociedade. (APPLE, 1982, p. 69).

O primeiro aspecto destacado pelo autor está relacionado basicamente com a escolha de determinadas áreas de conhecimento para compor o currículo escolar, consideradas como as mais importantes dentre um conjunto maior de possibilidades, com a seleção de alguns conhecimentos que são priorizados em cada área para serem ensinados aos educandos e com os métodos de avaliação dos conhecimentos aprendidos pelos alunos utilizados nesse processo. O segundo aspecto diz respeito a princípios, regras e normas, empregados pelas escolas no seu contexto e nas salas de aula com os alunos, de maneira explícita ou implícita, que promovem a continuidade da forma como a escola está organizada. No conjunto, esses dois aspectos, acabam produzindo melhores índices de aprendizagem para um número menor de alunos, enquanto que a maioria dos educandos apresenta índices menores ou insatisfatórios de aprendizagem, ou ainda podem levar muitos alunos a abandonarem a escola antes mesmo de concluir a educação básica. Nesse processo, de acordo com Apple (1982, p. 59), a escola colabora para a manutenção das desigualdades sociais, resultando em uma distribuição desigual do conhecimento “de alto nível à população em geral”, o que favorece os modelos econômicos desenvolvidos na sociedade no sentido de que produz conhecimento técnico para

atuar no mercado de trabalho e mantém um índice aceitável de desemprego na população, propiciando maiores taxas de lucro para as empresas.

Um dos aspectos relacionados com a geração dessas desigualdades diz respeito ao parcelamento dos conhecimentos em disciplinas e na forma como estas estão organizadas nas escolas. Pois,

[...] uma razão importante do predomínio na maioria das escolas de currículos centrados nas áreas de conhecimento, do fato de os currículos integrados encontrarem-se relativamente em poucas escolas, deve-se ao menos em parte ao lugar ocupado pela escola na maximização da produção de conhecimento de alto nível. Isto está intimamente relacionado ao papel da escola na seleção de agentes para ocupar posições econômicas e sociais numa economia relativamente estratificada [...]. (APPLE, 1982, p. 62).

Nesse sentido, 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 mais igualitária entre os alunos. Assim, no contexto desse estudo, mostra-se pertinente uma melhor compreensão acerca das concepções currículo.

O currículo constitui-se em um campo que pode ser visto de inúmeras perspectivas, o que confere a ele diversas concepções acerca do seu significado. Ao analisar o caso dos Estados Unidos, Apple (1982, p. 75) afirma que “a área do currículo tem suas origens no terreno do controle social”. De acordo com este autor, os primeiros estudos sobre currículo, que ocorreram no início do século XX, tinham a intenção de promover mecanismos de controle social por meio da propagação de pensamentos ideológicos de interesse político e econômico, efetivados pela definição dos currículos fora das escolas para que estas apenas executem o que foi decidido. Reconhece-se a importância de tomada de consciência acerca das intenções externas, de caráter político e econômico, que permeiam o currículo, além das implicações destas na escolarização. Apesar disso, esta investigação pretende realizar um olhar sobre o currículo na seguinte perspectiva:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (GIMENO SACRISTÁN, 1989, p. 22, apud LIBÂNEO, 2013, p. 141).

O currículo é a concretização de um processo de seleção e organização de uma parte da cultura produzida pela sociedade. Ocorre primeiro a elaboração de um plano curricular

para sua posterior implementação. Normalmente, alguns elementos do currículo são definidos por agentes externos às instituições escolares, enquanto outros elementos são determinados pelos professores e demais componentes da equipe escolar. A partir disso, é relevante observar que o currículo pode ser caracterizado por meio de três níveis:

*Currículo formal:* refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. [...].

*Currículo real:* é o currículo que, de fato, acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes dos seus valores, crenças, significados. É o currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos. [...].

*Currículo oculto:* [...] 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, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. 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. 142 e 143).

Desta forma, percebe-se que o currículo se constitui por diversos aspectos, alguns são concebidos de forma explícita, enquanto que outros participam de maneira implícita. Além disso, enquanto alguns elementos são definidos pelos sujeitos de modo consciente, outros permeiam o currículo de forma inconsciente.

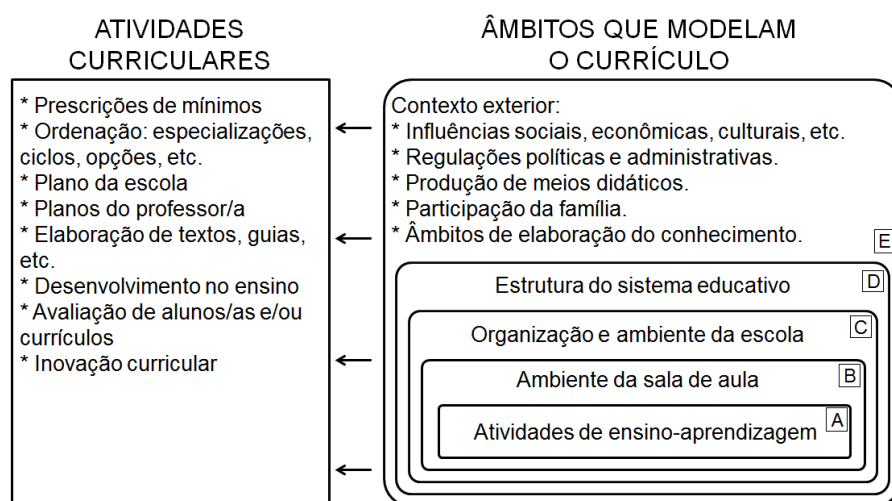
Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1998, p. 131) alerta que “considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade”. Este autor afirma que “o que se diz que se ensina” constitui o “currículo manifesto”, e que, ao lado deste, “existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto”. E complementa, “na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem” os currículos manifesto e oculto, resultando a partir dessa experiência o “currículo real”. Portanto, é no nível do currículo real que se pode perceber um desenho mais completo do currículo escolar.

Para Gimeno Sacristán (1998) o currículo

[...] é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um enfoque processual para entender a dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo concreto [...]. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 22).

Este autor apresenta uma ilustração (Figura 1), que será discutida posteriormente, onde resume o processo de relações entre os âmbitos ou contextos que produzem o currículo real e que se expressam “em atividades diversas relacionadas com o currículo na prática de ensino”.

Figura 1 - Práticas e transformações do currículo



Fonte: Figura elaborada a partir das informações contidas em GIMENO SACRISTÁN (1998, p. 130).

Gimeno Sacristán (1998, p. 130 e 131) caracteriza os âmbitos ou contextos que moldam o currículo real da seguinte forma:

*A - Contexto didático:* é constituído pelo conjunto de atividades e métodos realizados durante o processo de ensino-aprendizagem. Esse contexto se configura no ambiente pedagógico mais imediato para o aluno. De acordo com os tipos de atividades e métodos utilizados pode gerar variações nos resultados no processo de ensino-aprendizagem.

*B - Contexto psicossocial:* caracteriza-se pelo ambiente onde se encontram os grupos de alunos/as com os quais será desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem. Esse ambiente, em geral constituído pelas salas de aula, é complexo e fonte de influências e motivações, “dentro do qual a aprendizagem do currículo adota um enfoque psicológico e social especial”.

*C - Contexto organizativo:* consiste na estrutura da escola, nas relações interpessoais internas, nas formas de organização dos professores/as, na sua coordenação, na divisão e ordenação do tempo, nas atividades culturais, entre outros.

*D - Contexto do sistema educativo:* as escolas e salas de aula fazem parte de uma realidade mais ampla constituída por um sistema educativo. O currículo de determinados



níveis ou períodos escolares são interdependentes, apresentando relações de influências entre níveis anteriores ou posteriores.

E - *Contexto exterior*: é exterior ao meio pedagógico, porém, consiste em fatores que influenciam o que se ensina nas aulas e como se ensina. São consideradas fontes determinantes desse contexto: pressões econômicas e políticas, sistema de valores que preponderam, culturas dominantes sobre subculturas marginalizadas, regulamentações administrativas da prática escolar e do sistema educativo, influência da família na determinação da experiência de aprendizagem ou das opções curriculares e das ajudas aos filhos, sistemas de produção de meios didáticos de que se servem professores/as e alunos/as, pressões e influências dos meios acadêmicos e culturais que incidem na hierarquização de saberes escolares e na determinação do que se considera conhecimento legítimo.

A investigação de elementos do currículo real, este entendido como Gimeno Sacristán (1998) propõe, ou seja, constituído pelo currículo manifesto e pelo currículo oculto, representa grandes possibilidades de contribuição para os propósitos desta pesquisa. De acordo com esse autor:

A distinção entre a faceta oculta - condições da experiência educativa - e a manifesta - pretensões declaradas e aceitas - permite também entender melhor os processos de mudança ou o imobilismo das instituições e das práticas escolares: ainda que mudem as pretensões, as ideias ou os currículos explícitos, o currículo real muda pouco para os alunos/as porque as condições da escolarização que o traduzem se modificam muito mais lentamente. Só tratando de entender o currículo manifesto ou oficial dentro das condições escolares, e estas e aquele dentro do contexto político, social e econômico exterior à escola, entende-se a escolarização e os educadores podem desenvolver esquemas de pensamento mais apropriados para compreender o ensino e elaborar com mais realismo propostas de modificação da mesma. (GIROUX E PENNA, 1981, p. 210, apud GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 133).

Além das concepções e perspectivas acerca de currículo que foram apresentadas até aqui, considera-se relevante ainda à exposição acerca das principais formas de integração curricular, visto que o foco deste estudo envolve essa temática.

As principais formas de integração curricular podem ser agrupadas em três modalidades: integração pelas competências e habilidades a serem formadas pelos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 123).

1) *Integração pelas competências e habilidades a serem formadas pelos alunos*: em resposta às críticas recebidas pela racionalidade técnica que permeava os currículos, no

transcorrer da década de 1950, Benjamin Bloom elabora uma proposta que visa “ajustar as condições de aprendizagem às necessidades dos alunos”, baseada na “lógica hierarquizada do comportamentalismo”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 51). Na proposta de Bloom,

Sua atenção está voltada, de forma preponderante, para a definição dos objetivos educacionais e para a sua organização em classes que possam guiar as experiências de aprendizagem e a avaliação. Cria o que denominou taxionomias de objetivos educacionais, divididas em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Em cada um desses domínios, o autor propôs um conjunto de níveis em que um conteúdo determinado poderia ser tratado. [...] outras taxionomias foram sendo desenvolvidas ao longo dos anos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 52).

Em 1962, Robert Mager publica um trabalho onde defende “a maior precisão na definição dos objetivos educacionais em termos comportamentais, com o argumento de que a avaliação eficiente dos currículos depende dessa definição”. Esse autor propõe um conjunto de regras que devem orientar a elaboração dos objetivos, os quais considera precisamente mensuráveis.

A precisão na definição do que esperar é a tônica da proposta, de modo que os objetivos precisam explicitar uma audiência; um comportamento esperado; uma condição, ou seja, uma exigência; e um critério, aquilo que indicaria o alcance do objetivo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 53).

Eva Baker e James Popham, em contraponto a utilização de objetivos cada vez mais atomizados nos currículos escolares, propuseram as noções de competência (ou domínio) e habilidade. As competências propostas por esses autores são amplas e envolvem um conjunto de comportamentos, chamados habilidades, considerados fundamentais em determinada área de conhecimento e integram os três domínios propostos por Bloom (cognitivo, afetivo e psicomotor). Nessa perspectiva,

A elaboração curricular, assim como a avaliação, tem a competência como meta, e o objetivo do processo de ensino é a maestria ou o domínio das competências. Para tanto, cada competência é analisada e decomposta nas habilidades, fundamentais, embora insuficientes, para o domínio da competência. Embora retomem o sentido de totalidade, as competências mantêm a matriz comportamental, na medida em que são produto do domínio de habilidades intermediárias. [...] visa apenas à competência, sendo as habilidades apenas etapas intermediárias do desenvolvimento curricular. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 54).

A elaboração de propostas mais recentes acerca das competências tem adotado um significado um pouco diferente acerca do termo competência. As concepções adotadas por Bloom possuem uma perspectiva comportamental, enquanto perspectivas mais recentes

baseiam-se na noção de competência cognitivo-construtivista fundamentadas na concepção de esquema de Piaget. Lopes e Macedo (2011, p. 55 e 56) destacam duas diferenças básicas entre as duas concepções:

1<sup>a</sup>) *Perspectiva comportamental*: ter competência significa aplicar conhecimento em situações dadas. *Perspectiva cognitivo-construtivista*: toda competência construída é também ferramenta para a construção de outras competências.

2<sup>a</sup>) *Perspectiva comportamental*: a competência se desenvolve principalmente em situações em que o comportamento é predeterminado. *Perspectiva cognitivo-construtivista*: cada situação social é diferente das demais, por isso, a competência é construída na prática social concreta, por meio do acionamento de esquemas frente a uma situação nova.

A perspectiva cognitivo-construtivista de competência no planejamento do currículo tem sido utilizada por alguns autores. Um desses autores é Phillipe Perrenoud, o qual defende as competências transversais, sugerindo que

para defini-las, sejam analisadas as diferentes práticas sociais. Tal análise visa à extração de características gerais da ação humana que funcionariam como competências. [...] Perrenoud define como características gerais da ação humana: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar ou até viver. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 56 e 57).

Nos casos apresentados nesta seção, a integração curricular é realizada por meio de competências e habilidades a serem formadas pelos alunos. Nessa situação, os conhecimentos ensinados aos alunos buscam, de maneira integrada, o desenvolvimento das competências definidas previamente, utilizando-se como meio para alcançá-las a definição de certas habilidades.

2) *Integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência*: neste caso, a integração curricular pode ser realizada a partir de uma determinada disciplina escolar incorporar objetivos de formas de conhecimento de outras disciplinas, mas que sejam genuinamente articuladas. Essa perspectiva curricular pode ser encontrada hoje na concepção de interdisciplinaridade, ao considerar que as disciplinas escolares estão organizadas a partir de conhecimentos de referência, pensa a integração a partir desses conhecimentos, valorizando assim os conhecimentos disciplinares e suas inter-relações. A nível nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) propõem como um de seus princípios básicos a interdisciplinaridade. No Brasil, autores como Hilton Japiassu e Ivani Fazenda defendem a integração por meio da interdisciplinaridade.

Japiassu (1976) parte da definição de disciplina como sinônimo de ciência, indicando o resultado do trabalho científico especializado, um conjunto de conhecimentos com homogeneidade de métodos, planos de ensino e formação, de maneira a garantir a reprodução desse conhecimento no mesmo domínio. A partir dessa concepção de disciplina, ele define interdisciplinaridade como um conjunto de definições e de regras de demonstração e dedução - uma axiomática - comum a um grupo de disciplinas conexas, expressado em nível hierárquico imediatamente superior a essas disciplinas, garantindo a unidade das mesmas. Há, portanto, a noção de finalidade, com o horizonte epistemológico sendo a unidade do conhecimento. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 132).

Ivani Fazenda se apropria da concepção de Japiassu, porém, com enfoque menor no campo epistemológico e maior “na perspectiva da mudança de atitude dos sujeitos da prática nas escolas ou, como ela mesma afirma, em uma perspectiva ontológica e antropológica”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 133 e 134).

Ivani considera que integrar via interdisciplinaridade significa alcançar um nível de profundidade, ao mesmo tempo ampla e sintética, capaz de fazer emergir potencialidades ocultas nos alunos. É assim um processo de descoberta e de interação com o Outro, processos que teriam sido obstaculizados pelas ordens culturais estabelecidas. Na relação professor e aluno, o trabalho interdisciplinar exige um novo olhar do professor, disposto a aprender com o aluno e ajuda-lo na sua autodescoberta. É por meio dessa cumplicidade e dessa mudança do ser em cada um que Ivani espera ser possível uma sociedade mais justa. Cabe destacar que o projeto de totalidade permanece nessa dimensão do ser, na medida em que o processo de autoconhecimento é o conhecimento de uma totalidade, obrigatoriamente interdisciplinar. Mesmo nessa orientação humanista e essencialista, a interdisciplinaridade pressupõe as disciplinas, pois só pode ser desenvolvida a partir delas, como uma mudança de atitude diante das disciplinas. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 133 e 134).

3) *Integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais:* questiona a lógica das disciplinas acadêmicas, propondo que os conteúdos devem visar aos interesses dos alunos. O entendimento do que significa visar aos interesses dos alunos e vida social depende da concepção adotada acerca da relação entre educação e sociedade.

Um dos primeiros trabalhos de destaque dessa perspectiva foi realizado por William Kilpatrick (1918). Este autor propôs a realização do projeto como método para promover a integração curricular. Para o desenvolvimento dos projetos são propostas quatro etapas: definição do objetivo, definição do plano de trabalho para solucionar o projeto, execução do plano, avaliação do projeto realizado. “As atividades são organizadas basicamente 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). Variações da proposta de projetos de Kilpatrick podem ser observadas nos dias de hoje em algumas propostas curriculares.

Outro trabalho baseado na integração curricular na perspectiva dos interesses dos alunos, e em algumas ideias de Kilpatrick, foi realizado por Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998). Para esses autores a pedagogia de projetos “deve criar estratégias de organização dos conhecimentos escolares que busquem abordar a informação a ser ensinada, de forma a relacionar os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 127). A partir dessa metodologia é esperado que o ensino favoreça a construção dos conhecimentos por parte dos alunos.

César Coll propôs o desenvolvimento de currículo integrado por meio de temas transversais. Nesta proposta,

“a pretensão é de que determinados temas, entendidos como vinculados ao cotidiano dos alunos e às questões de importância social, sejam escolhidos para fazer parte do currículo atravessando todas as disciplinas escolares, mantidas em um eixo considerado como longitudinal. [...] A pretensão é que, por meio dos temas transversais, sejam alcançadas as finalidades não alcançadas pelas disciplinas escolares, uma vez que estas são consideradas como tendendo a se afastar do cotidiano do aluno e de seus interesses em virtude de se aproximarem de enfoques acadêmicos. Essas finalidades pretendidas são vinculadas às problemáticas das sociedades contemporâneas: formar para a paz, para a defesa da igualdade de direitos, respeito às diferenças, autoconsciência, preservação do meio ambiente. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 127 e 128).

James Beane, junto com Michael Apple, tem buscado retomar a integração curricular em novas bases. A proposta desses autores articula finalidades como formar para uma sociedade democrática, crítica às questões relacionadas com as desigualdades sociais, “crítica à introdução de princípios da racionalidade econômica nas escolas”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 128). Nesse caso,

Os professores inter-relacionam mais profundamente essas finalidades com a integração das disciplinas escolares. Para tal, é proposto que o currículo seja organizado em temas, aos quais se conectam conceitos, dos quais, por sua vez, se derivam atividades. Os temas são definidos em função dos interesses dos alunos e da perspectiva de desenvolvimento crítico da comunidade da escola. [...] os saberes devem fazer sentido para a vida dos alunos e favorecer experiências democráticas na escola. A ordem dos conteúdos das disciplinas, constituída a partir de uma lógica acadêmica e/ou científica, não é respeitada, sendo reorganizada em função das questões que o tema suscita. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 130).

Entretanto, Beane (2000) ressalta que são necessárias mudanças nas condições de trabalho na escola para que essa proposta de integração curricular possa ser realizada: “professores precisam ser valorizados e priorizados no planejamento, a carga horária em sala

de aula precisa ser reduzida, as turmas devem ter menor número de alunos e os livros-textos e provas não podem ser normatizados”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 130).

As propostas de integração curricular no currículo escolar, ou seja, de “articulação entre campos disciplinares, seguem a mesma lógica de constituição das disciplinas escolares”. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 82). Isso porque apesar das diferentes formas de articulação disciplinares, “a matriz disciplinar persiste como instrumento de organização e controle do currículo”. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 82). Mesmo que a lógica de organização do currículo escolar seja distinta da lógica disciplinar de campos científicos, no currículo escolar a disciplina ainda se configura como um mecanismo “de organização curricular relacionada aos fins sociais do conhecimento e da educação”. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 82).

O currículo disciplinar ainda “incorpora e define objetivos e possibilidades sociais do ensino, fazendo parte das práticas de distribuição e de reprodução social”. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 83). Por meio “das disciplinas escolares, mais facilmente são mascaradas as relações de poder que sustentam as ações curriculares e que são sustentadas por essas ações, dessa forma legitimando a distribuição desigual do conhecimento”. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 83). A disciplina escolar pode funcionar,

De certa forma, [...] como um arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento nas nossas sociedades. Enclausurados dentro de cada micro-disciplina, os debates mais vastos sobre os objetivos sociais do ensino tendem a ser travados de forma isolada e segmentada (e, sem dúvida, sedimentada). (GOODSON, 1997, p. 32).

Nesse sentido, os docentes precisam ficar atentos à maneira como os conteúdos disciplinares são definidos, à lógica seguida pelo conjunto desses conteúdos, bem como manter uma postura crítica e reflexiva ao decidir quais conteúdos ensinar. Por isso se faz importante a participação dos professores no processo de definição dos conteúdos curriculares e uma análise coletiva destes no sentido de estabelecer um debate democrático na organização do currículo escolar. Por outro lado,

a disciplina escolar é uma instituição social necessária, pois traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organizam o trabalho escolar, a forma como os professores diversos ensinarão, em sucessivos anos, a milhares de alunos, orientam como os professores são formados, como os exames são elaborados, como os métodos de ensino são constituídos, como se organiza o espaço e o tempo escolares. Daí Goodson afirmar que a disciplina escolar é um sistema e uma prática institucionalizada que proporciona uma estrutura para a ação escolar. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 83).

Então, a disciplina escolar é um mecanismo, um elemento do currículo escolar, de fundamental importância para a organização do tempo e espaço curricular, e ainda para orientar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e a formação inicial dos professores. As críticas em relação à disciplina escolar parecem estar voltadas à forma como podem ser estabelecidas e desenvolvidas. Desta forma, é pertinente ressaltar que a disciplina escolar pensada e conduzida de forma crítica, por meio de debates democráticos acerca dos objetivos sociais do ensino, pode reduzir a compartimentação do conhecimento. Assim, a integração curricular pode se configurar na principal maneira de articular as disciplinas visando uma construção crítica e democrática do currículo, além de minimizar a fragmentação do conhecimento.

Portanto, percebemos que a integração curricular precisa ser pensada da forma como James Beane e Michael Apple propõe, ou seja, buscando formar para uma sociedade democrática, crítica às desigualdades sociais e à inclusão de princípios da racionalidade econômica nas escolas. Assim, poderia ainda reconduzir a uma reunificação de diferentes formas de conhecimento.

No sentido dessa proposta, entendemos que seria pertinente os professores considerarem a realidade dos alunos, em aspectos sociais e cognitivos, para pensar individual e coletivamente sobre o planejamento e a realização do trabalho docente. Percebemos necessário ainda ocorrer um processo de reflexão individual e coletiva sobre a seleção dos conteúdos curriculares pelos professores, em cada disciplina e área do conhecimento, de acordo com a proposta de integração curricular. Além disso, para orientar a integração curricular, poderia ocorrer a definição de temas, de forma coletiva e democrática, primeiramente em nível de escola, de acordo com o plano escolar. Considerando o tema estipulado pela escola, a realidade dos alunos e os conteúdos curriculares, os professores determinam o tema em cada área do conhecimento. A partir dos temas escolhidos em cada área, os docentes podem elaborar projetos integradores para serem desenvolvidos durante as aulas.

## **2.3 GESTÃO EDUCACIONAL**

Desde as sociedades humanas mais primitivas há a utilização de formas de administração, visando solucionar os problemas de interesse comum que surgiam com o tempo. Conforme as relações, necessidades e interesses dos grupos sociais, “da família, da

tribo, da igreja, do exército ou do Estado”, se tornaram mais complexas, novas maneiras de administrar foram sendo desenvolvidas. (MARTINS, 2007, p. 21). Hoje, a maneira como a administração é entendida e realizada “é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade”. (PARO, 2010, p. 24).

Acredita-se que a apresentação, mesmo que breve, acerca de alguns elementos que foram constituindo o uso da administração com o passar do tempo pode contribuir com os propósitos buscados por esta pesquisa.

Nesse sentido, para uma melhor apreensão da essência da administração, é preciso “examiná-la, inicialmente, independentemente de qualquer estrutura social determinada”, o que implica “examinar o conceito de administração em geral, ou seja, a administração abstraída de seus determinantes sociais”. (PARO, 2010, p. 24).

Assim, considerando em seu sentido geral, “podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. (PARO, 2010, p. 15). Desta forma, a administração é uma atividade exclusivamente humana, visto que “somente o homem é capaz de estabelecer objetivos livremente e utilizar-se dos recursos de modo racional”. (MARTINS, 2007, p. 22). A partir do conceito inicial de administração, é importante realizar uma análise mais detalhada do mesmo.

Racional tem origem no latim *ratio* e significa razão, que sugere duas dimensões: a primeira é que a utilização dos recursos ocorra de maneira adequada com os fins almejados; já a segunda é que o uso dos recursos se dê de forma econômica. Adequação aos fins significa utilizar, dentre as opções disponíveis, os meios e os recursos que apresentam maior potencial de contribuição para buscar os objetivos estabelecidos. O uso dos recursos de forma econômica constitui na concretização dos objetivos “no menor tempo possível e com o dispêndio mínimo de recursos”. (PARO, 2010, p. 27).

Os recursos são representados pelos elementos materiais e conceituais que o homem utiliza para transformar a natureza a seu proveito e, além desses, pelos “esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum”. (PARO, 2010, p. 28). Os elementos materiais e conceituais intermediam as relações do homem com a natureza. O homem não se relaciona com a natureza de forma individual, isolada, mas estabelecendo contatos permanentes com outros homens. Assim, configuram-se duas formas de relações no processo de transformação da natureza.



O homem relaciona-se com a natureza pelo trabalho. O trabalho, como “atividade orientada a um fim” (Marx, 1983, p. 150, v. 1, t. I), é um processo pelo qual o homem se apropria da natureza, submete-a a sua vontade, domina-a em seu proveito, para produzir sua existência material. Ao dar forma útil aos recursos naturais, o homem coloca frente à natureza suas próprias forças naturais. Neste processo não transforma apenas a natureza externa mas também sua própria natureza (Marx, 1983, p. 149, v. 1, t. I; Gramsci, 1978<sup>a</sup>, p. 39-40). Essa relação do homem com a natureza não se dá, entretanto, de forma imediata. Mediando a relação, entre o homem e a matéria a que ele aplica seu trabalho, ou seja, o objeto de trabalho, existem os meios de trabalho. (PARO, 2010, p. 28).

Nesta perspectiva, por meio do trabalho o homem transforma a natureza, ao mesmo tempo em que é transformado por ela. Como, nessa ação, ocorrem relações entre os homens, a produção da existência material humana se dá essencialmente a partir dessa dupla relação, homem-natureza e homem-homem.

Os elementos materiais são os meios de produção utilizados pelo homem que constituem todos os recursos concretos necessários à realização do processo de trabalho, como ferramentas, instrumentos, máquinas, estradas, fábricas, etc. O próprio objeto que será transformado ou produzido pela ação do trabalho do homem também se caracteriza como meio de produção.

Os elementos conceituais configuram o conjunto de conhecimentos e técnicas empregadas pelo homem no processo de trabalho. Historicamente, por meio da ação constante do homem sobre a natureza, ocorre o desenvolvendo e o acúmulo de novos conhecimentos e novas técnicas que possibilitam a transformação cada vez mais efetiva da natureza.

O processo de utilização racional, pelo homem, dos recursos materiais e conceituais para se relacionar com a natureza na busca de objetivos é chamado por Paro (2010, p. 30) de “racionalização do trabalho”. No mesmo sentido do conceito de administração em geral, apresentado inicialmente, a “racionalização do trabalho” é identificada “com as ações, processos e relações que, no âmbito da administração, diz respeito à utilização racional dos recursos materiais e conceituais”. PARO, 2010, p. 28).

As relações dos homens entre si estabelecidas no processo de trabalho são resultantes do próprio processo de produção ou em virtude da destinação dos produtos deste processo na sociedade, onde normalmente estão envolvidas mais de uma pessoa. No primeiro caso, até mesmo nas sociedades mais primitivas, os homens perceberam que a conjugação de atividades de todos os indivíduos envolvidos propiciava uma maior efetividade dos objetivos a serem alcançados e com maior economia de recursos. No segundo caso, em sociedades baseadas na troca entre produtores privados, a divisão social do trabalho pressupõe a troca de

produtos entre as pessoas, desde o momento da sua produção, pois o produtor privado já planeja a troca, o que o faz produzir algo útil e permutável. Nesse sentido,

Os indivíduos “partiram”, sempre e em quaisquer circunstâncias, “deles próprios”, mas eles não eram *únicos* no sentido de que não podiam deixar de ter relações entre si; pelo contrário, as suas necessidades, portanto a sua natureza, e a maneira de se satisfazer, tornava-os dependentes uns dos outros (relação entre os sexos, trocas, divisão do trabalho): era portanto inevitável que se estabelecessem relações entre eles. [...] Verifica-se, de fato, que o desenvolvimento de um indivíduo está condicionado pelo de todos os outros, com quem se encontra em relações diretas ou indiretas. [...] (Marx e Engels, 1975b, p. 300-1, v. 2, grifos no original). (PARO, 2010, p. 31).

Em qualquer um dos casos, no “interior do processo de produção”, ou no “contexto da divisão social do trabalho”, as relações entre os homens “para produzirem sua existência material envolvem a utilização do esforço humano”. (PARO, 2010, p. 32). Desta forma, o esforço humano configura como recurso fundamental para a concretização dos fins determinados, associado aos elementos materiais e conceituais, utilizados de forma econômica e com a devida adequação aos fins. Portanto,

Os componentes do processo de produção são: *os meios de produção*, constituídos pela matéria-prima e pelos instrumentos de produção; a *força do trabalho*, constituída pela energia humana consumida no processo de produção. (MARTINS, 2007, p. 22).

Contudo, a administração não se ocupa com o esforço humano individualmente, e sim com o esforço humano coletivo. “À utilização desse esforço humano coletivo, chamo de *coordenação do esforço humano coletivo* ou simplesmente *coordenação*”. (PARO, 2010, p. 33).

Enquanto a “racionalização do trabalho” se refere às relações homem/natureza, no processo administrativo, a “coordenação” tem a ver, no interior desse processo, com as relações dos homens entre si. A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria quanto na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação”. (PARO, 2010, p. 34).

Na busca de objetivos comuns, os dois tipos de recursos encontram-se em mútua dependência, tanto os elementos materiais e conceituais, quanto o esforço humano coletivo, necessitam um do outro para cumprirem suas funções.

Além da natureza dos recursos utilizados na atividade administrativa, é importante discutir ainda o grau de consciência que os sujeitos envolvidos nessa atividade têm acerca da mesma. (PARO, 2010, p. 37).

Em toda práxis - entendida esta como “uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos” (Sánchez Vásquez, 1977, p. 208) - intervém, em maior ou menor grau, a consciência do homem. Esta se manifesta de modo mais acentuado na chamada práxis criadora, mas não deixa de estar presente também na práxis reiterativa ou imitativa. Ambos esses tipos, ou níveis, da práxis são de importância decisiva para o homem. (PARO, 2010, p. 37).

A práxis criadora se configura quando surge a necessidade de inventar ou criar soluções frente a novas situações que demandam mudanças. O processo da práxis criadora implica, em um primeiro momento, um projeto idealizado pela consciência e, em um segundo momento, a realização desse projeto. Esses dois momentos estabelecem um processo único, inseparável, onde o primeiro se desenvolve no plano subjetivo (da consciência) e o segundo no plano objetivo (realização do projeto). Nesse processo podem ser encontradas formas de resistência e, por isso, o projeto e a realização terão que sofrer modificações, de modo que ao final tanto o planejado quanto o resultado inicialmente projetado não serão iguais aos do início, possuindo, ambos, caráter de indeterminação e imprevisibilidade. Assim, a consciência precisa estar ativa tanto no momento do planejamento quanto no momento da realização da mudança, pois, tanto o processo de realização, quanto o produto final serão conduzidos por leis conhecidas *a posteriori*. (PARO, 2010, p. 38).

A práxis reiterativa se caracteriza pela simples repetição e imitação de uma práxis criadora anterior, demandando menor manifestação da consciência, visto que se traduz em uma atividade mecânica e rotinizada. No caso da práxis reiterativa, não há uma continuidade entre o plano subjetivo (da consciência) e o plano objetivo (realização do projeto), sendo que as leis que regem o plano da realização já são conhecidas *a priori*, produzindo no resultado final uma cópia do que fora planejado inicialmente. O lado positivo da práxis reiterativa consiste no seu potencial “de ampliar e multiplicar a práxis criadora”, enquanto que seu lado negativo surge quando a mesma se desenvolve de uma forma que limita “as possibilidades de novas criações”. (PARO, 2010, p. 40).

Considerando os dois níveis da práxis humana, podem-se transpor essas ideias ao campo da administração, em virtude de que na atividade administrativa

[...] também se encontra um tipo ou nível de administração que é invenção/descoberta de novos procedimentos e caminhos para se alcançar objetivos e um outro que é a repetição/imitação desses caminhos e procedimentos: uma administração criadora e uma administração reiterativa. Na prática, ambos esses níveis coexistem em íntimo relacionamento, já que um pressupõe o outro e vice-versa: por um lado, a administração criadora vale-se de conquistas anteriores, assimilando procedimentos que foram bem-sucedidos em outras situações para criar novas formas de atingir objetivos de modo mais efetivo; por outro lado, a administração

reiterativa multiplica a aplicação dos procedimentos criados, ampliando o seu alcance. (PARO, 2010, p. 40 e 41).

Os dois níveis da práxis mencionados são importantes tanto para a atividade humana de forma geral, quanto para as atividades administrativas, pois o ser humano se defronta constantemente com novos problemas e objetivos a serem superados, para os quais o potencial e a capacidade criadora configuram o meio fundamental para buscar suprir as novas necessidades que surgem com o passar do tempo. Além disso, a práxis reiterativa é importante nas atividades em que há a possibilidade de transposição de procedimentos entre situações análogas onde a aplicação e desenvolvimento dos mesmos serão orientados de forma similar. Entretanto, a reiteração não pode configurar um fim em si mesmo, correndo-se o risco de gerar um processo cíclico de repetição que acaba impedindo o desenvolvimento da práxis criadora. (PARO, 2010, p. 41).

Além dos dois tipos de práxis caracterizados, é possível configurar outros dois novos níveis da práxis de acordo com o grau de consciência: práxis reflexiva e práxis espontânea. Estes são intimamente ligados aos níveis da práxis criadora e reiterativa. Porém, os novos níveis apresentados aqui não coincidem necessariamente entre si. A diferença fundamental entre eles consiste no fato de que na práxis reflexiva o grau de consciência encontra-se muito elevado durante o desenvolvimento de uma atividade prática, enquanto que na práxis espontânea o grau de consciência ocorre de maneira bastante reduzida. Então, há a possibilidade de haver uma práxis criadora reflexiva ou espontânea, da mesma forma que uma práxis reiterativa reflexiva ou espontânea. (PARO, 2010, p. 42).

Isso significa que tanto pode existir uma prática administrativa espontânea, na qual a utilização dos recursos, embora realizada de maneira racional, é feita mais de modo a atender às necessidades imediatas que vão surgindo no processo prático, sem que se tenha uma visão clara e consciente de como isso se dá, quanto uma administração reflexiva, na qual, além da consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, o sujeito (individual ou coletivo) se acha consciente da racionalidade do processo e da participação nele de sua consciência. (PARO, 2010, p. 42 e 43).

Portanto, “a atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para atingir fins” é uma das condições necessárias à vida humana. (PARO, 2010, p. 45). Como afirmado antes, historicamente, as atividades administrativas sempre estiveram presentes nas diferentes formas de organização social, conferindo o caráter progressista à administração. Assim como a complexidade dos grupos sociais se desenvolveu com o passar do tempo, houve um processo de transformação histórica das atividades administrativas. Constituem elementos dessa complexidade que envolve também a atividade administrativa “as

contradições e forças (sociais, econômicas, políticas, culturais, etc.) em conflito em cada período histórico e em cada formação social determinada”, sendo que a concretização dos processos administrativos determina e é determinado por essas forças. (PARO, 2010, p. 45).

[...] a administração sempre ocorre em um contexto em que existem condicionamentos de ordem política, econômica e social que, no caso da sociedade capitalista, verificam-se sob o modo de produção capitalista. Nessa ótica, a administração é um processo de planejar, organizar, dirigir e controlar recursos humanos, materiais, financeiros e informacionais, visando à realização dos objetivos. [...] No processo de produção capitalista, tanto os meios de produção como a força de trabalho são consideradas mercadorias. (MARTINS, 2007, p. 22).

Além disso,

Na organização capitalista, a eficácia, ou seja, o alcance dos objetivos a que se propõe, é função dos recursos de que dispõe e, como esses recursos são os meios de produção e a força de trabalho, ambos considerados mercadorias, a administração da organização capitalista controla esses recursos, não levando em conta o elemento humano em seus aspectos psicossociais. (MARTINS, 2007, p. 23).

O elemento específico do modo capitalista de produção é o fato de que nesse modelo a força de trabalho é considerada e utilizada como objeto de troca. Nos modelos mais simples de produção, os produtores trocam as mercadorias (M) que produziram por dinheiro (D), o qual é utilizado para trocar por outras mercadorias (M), com valores de uso diferentes daquelas que produzem. Nesse sentido, o modelo fica simbolicamente representado por M-D-M. (PARO, 2010, p. 60).

Na produção capitalista, entretanto, a operação começa com o dinheiro (D), que o capitalista emprega na compra de mercadorias (M) - meios de produção e força de trabalho -, as quais são empregadas no processo de produção, dando como resultado um produto que é vendido, transformando novamente em dinheiro (D). A operação resume-se, pois, em D-M-D, dinheiro-mercadoria-dinheiro; começa e termina com D (dinheiro). Mas seu sentido já não pode mais residir na diferença entre os valores de uso do primeiro e do último termos da operação, já que o dinheiro é homogêneo, sendo o primeiro D qualitativamente igual ao último. Se a razão de ser não está na qualidade, só pode estar na quantidade. E é exatamente o que acontece: ao empregar seu dinheiro, o capitalista não tinha por intenção obter, após o processo de produção, a mesma quantidade de dinheiro. Seu objetivo era obter um valor superior àquele que ele empregou. A expressão correta deve ser, pois, D-M-D', sendo D' maior que D.

O valor de venda do produto final seria a soma dos valores que o capitalista utilizou para a compra da mercadoria (matéria-prima) com o valor pago por ele à força de trabalho (mão-de-obra). Porém, há uma diferença entre o dinheiro investido pelo capitalista e o

dinheiro de venda do produto. O valor de compra dos meios de produção é transferido de maneira equitativa ao valor de venda do produto resultante do processo de produção. Enquanto isso, o valor pago pela força de trabalho utilizada no processo de produção é menor do que o valor incorporado ao produto. A diferença se dá porque o trabalhador, que investe sua força de trabalho em troca de um salário, recebe o equivalente a uma parcela do tempo gasto na sua jornada diária de trabalho. O restante deste tempo ele trabalha para “produzir um valor adicional que fica nas mãos do capitalista e que faz a diferença entre D e D”.

Esse valor produzido pelo trabalhador durante o tempo de trabalho excedente é a chamada *mais-valia*, objetivo último do processo de produção capitalista. Sua apropriação pelo capitalista constitui a forma pela qual se dá a exploração do trabalho em nossa sociedade. (PARO, 2010, p. 62).

Nos primeiros momentos do capitalismo, a *mais-valia* e a expansão contínua do capital eram produzidos por meio do aumento do tempo nas jornadas diárias de trabalho e pelo aumento da intensidade do trabalho realizado pelos trabalhadores. A partir do desenvolvimento da produção capitalista e das lutas dos trabalhadores por melhores condições de trabalho, houve a necessidade de encontrar outra forma para produzir a *mais-valia* e a expansão contínua do capital. Neste caso, a solução encontrada foi aumentar a produtividade com o menor tempo possível de trabalho. Entretanto, para atingir maior produtividade era necessário mudar o processo de produção, com alterações nos instrumentos de trabalho ou o método de trabalho, ou os dois ao mesmo tempo. A mudança adotada primeiramente foi a de promover a divisão pormenorizada do trabalho, que consiste na subdivisão do processo de produção de um objeto útil em numerosas operações limitadas, onde cada uma destas passa a ser realizada por trabalhadores diferentes. Antes, cada trabalhador tinha conhecimento do processo produtivo como um todo e, a partir da utilização da divisão pormenorizada do trabalho, passa a ter noção apenas de uma parte desse processo. Essa mudança aumentou a produtividade, por outro lado, gerou um desgaste das potencialidades físicas e espirituais dos trabalhadores pelo fato de realizarem tarefas repetitivas por longos períodos, de forma mecânica, visto que as ações praticadas no trabalho não exigiam o uso de variadas capacidades cognitivas, reduzindo também o envolvimento entre o trabalhador e seu trabalho. Outras implicações surgiram, como a subdivisão do processo de trabalho em operações mais simples, levando a uma maior diversificação e simplificação das ferramentas utilizadas no processo. A partir disso, houve a inserção de outras máquinas mais complexas no processo de produção, que por exigirem ações cada vez mais simplificadas para operá-las, intensificam o

fenômeno de desumanização do trabalhador e a desvalorização da força de trabalho. Esse conjunto de fatores que surgiram após a divisão pormenorizada do trabalho gerou um desinteresse, uma alienação por parte do trabalhador em relação ao seu trabalho, além de desencadear movimentos de resistência frente às condições que os mesmos tinham que enfrentar nos processos de produção.

O aumento do número de trabalhadores e o aparecimento de novas formas de relações estabelecidas durante os processos produtivos exigiram o desenvolvimento de adaptações das atividades administrativas, visando o aproveitamento máximo do capital investido e ainda a expansão desse capital. Uma delas foi a inserção da gerência, que constituiu no aumento do controle sobre o processo de trabalho, pois “para o controle do trabalhador, o aspecto fundamental da divisão pormenorizada do trabalho é a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual que essa divisão necessariamente implica”. (PARO, 2010, p. 91 e 92).

É fundamentalmente dessa separação entre trabalho intelectual e manual, proporcionada pela divisão pormenorizada do trabalho, que a gerência capitalista extrai as forças necessárias ao controle da atividade produtiva do trabalhador. Ao arrebatar das mãos deste a função de concepção, ela pode determinar o método e o ritmo de trabalho mais adequados à eficiência capitalista, o que não seria possível se estes aspectos fossem concebidos pelo trabalhador para atender a seus interesses (BRAVERMAN, 1980, p. 104, apud PARO, 2010, p. 94 e 95).

Frederick W. Taylor, o criador da “administração científica”, na segunda metade do século XX, pensava de forma semelhante às ideias de controle do trabalho e separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual:

Está claro, então, na maioria dos casos, que um tipo de homem é necessário para planejar e outro tipo diferente para executar o trabalho. O homem, cuja especialidade sob a administração científica é planejar, verifica inevitavelmente que o trabalho pode ser feito melhor e mais economicamente mediante divisão do trabalho, em que cada operação mecânica, por exemplo, deve ser precedida de vários estudos preparatórios, realizados por outros homens. [...] À gerência é atribuída a função de reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classifica-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas, grandemente úteis ao operário para execução de seu trabalho diário. (TAYLOR, 1978, p. 49-50, apud PARO, 2010, p. 96 e 97).

A gerência como mecanismo de controle do trabalho e como apropriação do saber intelectual ainda encontra-se atualmente presente em diversas atividades administrativas desenvolvidas em instituições privadas e públicas, como a escola. Devido ao fato da escola constituir o contexto onde se pretende realizar a presente pesquisa, serão apresentados

aspectos da administração escolar considerados pertinentes diante dos propósitos a que se propõe.

Apesar de a organização escolar ter sido inspirada em modelos fabris e da permanência de muitos aspectos desse modelo ainda nos atuais estabelecimentos de ensino, é importante considerar que a administração escolar possui uma especificidade que a distingue das outras formas de administração, enquanto ela “envolve pessoas e tem por objetivo o desenvolvimento das mesmas, a administração de empresas tem por objetivos primordiais a produção e a venda”. (MARTINS, 2007, p. 37). Isso reforça as críticas que são feitas àquelas heranças das fábricas apresentadas pelas escolas.

A administração escolar está presente em dois níveis: nível do sistema escolar e nível do estabelecimento escolar.

No âmbito do sistema escolar, a administração atua sobre uma rede de estabelecimentos escolares do mesmo nível de ensino, ou de níveis diferenciados, que atende clientela delimitada de uma grande cidade ou região. E ainda, em um aspecto mais amplo, o sistema escolar é um conjunto de escolas coordenadas entre si para que atendam às necessidades de um país e, portanto, aí está a maior amplitude da administração escolar. (MARTINS, 2007, p. 37).

Enquanto que,

A administração escolar em nível de unidade atua em cada escola, que é a instituição inserida em uma comunidade e que, cumprindo diretrizes superiores e amplas, emanadas dos sistemas de ensino, promove a devida aplicação das mesmas, porém levando em conta a peculiaridade da realidade em que atua. A administração escolar terá, então, a função primacial de, conhecendo melhor possível o perfil da realidade, planejar as atividades da escola, dentro do que estabelecem as diretrizes do sistema de ensino. (MARTINS, 2007, p. 37).

De acordo com Martins (2007), há alguns elementos a ser considerados que constituem a administração escolar: planejamento, organização, assistência à execução, avaliação dos resultados e relatório.

*Planejamento:* é fundamental que seja realizado a partir do conhecimento dos elementos que compõem o contexto onde se desenvolverá o processo educativo, bem como informações sobre aspectos significativos da realidade. Após a coleta dessas informações é importante analisá-las e interpretá-las para reunir subsídios ao processo de planejamento, que dará origem a um documento chamado de plano.

*Organização:* constitui a estruturação da instituição, por meio da composição de unidades operacionais, seleção de profissionais para desempenhar cada tarefa,



estabelecimento das funções e atribuições de cada um, informando as relações hierárquicas. Além disso, elaboração de documento e divulgação das informações necessárias ao bom funcionamento do estabelecimento escolar. No caso das escolas públicas, a maior parte da estrutura das instituições já está preestabelecida, inclusive em normativas legais, tornando mais difícil a redefinição de funções ou de atribuições.

*Assistência à execução:* o administrador escolar precisa verificar, antes do início execução das atividades educativas, se os recursos necessários estão disponíveis para que a falta deles não prejudique o trabalho dos executores. O administrador deve acompanhar o processo de execução, apoiando e cobrando o trabalho realizado, visando o objetivo comum.

*Avaliação dos resultados:* consiste em verificar se as ações desenvolvidas estão alcançando os objetivos estipulados. Geralmente, são utilizados critérios quantitativos e qualitativos. Os critérios quantitativos em geral considerados são número total de matrículas, frequência, rendimento escolar, evasão escolar e reprovação, recursos financeiros aplicados, cumprimento de cronogramas. Já os critérios qualitativos se constituem na credibilidade das ações educativas frente à satisfação das necessidades e das expectativas do sistema social em que se desenvolveram.

*Relatório:* produção de um documento anual pela administração escolar considerando as atividades desenvolvidas com êxito, as atividades que sofreram modificações e as atividades que não foram realizadas durante o ano, com as respectivas justificativas das alterações e dos aspectos que dificultaram o processo de efetivação das atividades.

A administração escolar, conforme vista nos elementos acima, embora possua suas peculiaridades em relação às demais formas de administração, apresenta ainda alguns aspectos semelhantes àqueles das fábricas e de modelos excessivamente burocratizados e hierarquizados. Nesses casos, acaba desconsiderando diversas características psicossociais dos profissionais e dos alunos, vendo o professor como um mero executor de tarefas, os administradores como controladores dos processos educacionais, entre outros aspectos. Assim, emergem outras perspectivas acerca da abordagem no processo de planejamento, organização e funcionamento das instituições, chamadas de gestão.

Algumas concepções de gestão apresentadas por determinados autores se assemelham às concepções de administração consideradas neste trabalho. Alguns autores defendem que o centro do processo administrativo consiste na tomada eficaz de decisões e que esta constitui referência orientadora às demais funções da organização, como o planejamento, a estrutura organizacional, a direção e a avaliação.

Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão. Em outras palavras, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de *administração*. (LIBÂNEO, 2013, p. 88).

Considerando a especificidade das instituições educacionais, Libâneo (2013) confere ao termo organização maior abrangência em relação à definição de administração. O autor adota o sentido amplo de organização, caracterizada por ele como

[...] unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição. [...] As escolas são, portanto, organizações, e nela sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. (LIBÂNEO, 2013, p. 87).

Libâneo (2013) utiliza a expressão organização e gestão da escola, pois considera que esses termos, colocados juntos, são mais abrangentes que administração. Em resumo, a organização e gestão visam:

- a) Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula.
- b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos da aprendizagem.
- c) Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos. (LIBÂNEO, 2013, p. 88).

Em estudos acerca dos processos de organização e gestão, que tomaram como ponto de referência as finalidades sociais e políticas da educação, foram consideradas duas concepções de gestão: a concepção científico-racional e a concepção sociocrítica (LIBÂNEO, 2013, p. 102).

Na concepção científico-racional prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista da escola. A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas. Este é o modelo mais comum de organização escolar centrado na realidade educacional brasileira, embora já existam experiências bem sucedidas de adoção de modelos alternativos, numa perspectiva sociocrítica. (LIBÂNEO, 2013, p. 102).

Sob outra perspectiva,

Na concepção sociocrítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. A organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomadas de decisões. Ou seja, tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas. (LIBÂNEO, 2013, p. 102).

Além dessas duas concepções apresentadas, estudos recentes têm sugerido a possibilidade da ampliação na variedade de abordagens dos processos de organização e gestão escolar. Serão destacadas quatro outras concepções, que se assemelham em alguns aspectos àquelas discutidas nos parágrafos anteriores, mas que foram concebidas para além da polarização entre as duas.

*Concepção técnico-científica:* similar à concepção científico-racional, encontra-se fundamentada “na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando à racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares”. A forma mais conservadora dessa concepção é a administração clássica ou burocrática, enquanto que a perspectiva mais recente é denominada como modelo de gestão da qualidade total, “com utilização mais acentuada de métodos e práticas de gestão da administração empresarial”. (LIBÂNEO, 2013, p. 103). Constituem algumas características do modelo de gestão da qualidade total:

- Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar.
- Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros.
- Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, de regras e de procedimentos burocráticos de controle de atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar.
- Formas de comunicação verticalizadas (de cima para baixo), baseadas mais em normas e regras do que em consensos.
- Maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais. (LIBÂNEO, 2013, p. 103).

*Concepção autogestionária:* fundamenta-se “na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição”. É contrária a abordagens mais autoritárias e maneiras mais estruturadas de organização e gestão. Em oposição aos modos de organização escolar nos quais elementos,

como normas e regulamentos, são instituídos previamente. Em vez disto, “valoriza especialmente os elementos *instituintes* da organização escolar (capacidade do grupo para criar, suas próprias normas e procedimentos)”. (LIBÂNEO, 2013, p. 103). Além disso, podem-se destacar outras características dessa concepção:

- Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social de modo a promover o exercício do poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político.
- Decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões, buscando eliminar todas as formas de exercício de autoridade e poder.
- Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e da alternância do exercício de funções.
- Recusa a normas e sistemas de controles, acentuando-se a responsabilidade coletiva.
- Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte se dá pela prática da participação e autogestão, modos pelos quais se contesta as formas de poder instituído.
- Ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas. (LIBÂNEO, 2013, p. 104).

*Concepção interpretativa:* considera os significados subjetivos, as intensões e a interação entre os indivíduos como elementos fundamentais na análise das formas de organização e gestão. Contrapõe-se à concepção científico-racional devido ao fato desta estar baseada na rigidez normativa e na “pretensa objetividade que atribui às formas de organização”, entendendo que “as práticas organizativas são socialmente construídas, com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais entre as pessoas”. (LIBÂNEO, 2013, p. 104). De maneira extrema, “essa concepção também recusa a possibilidade de se ter um conhecimento mais preciso dos modos de funcionar uma organização e, em consequência, de se ter certas normas, estratégias e procedimentos organizativos”. (ESCUADERO E GONZÁLES, 1994, apud LIBÂNEO, 2013, p. 104). Essa concepção possui outras características, como:

- A escola é uma realidade social subjetivamente e socialmente construída, não uma estrutura dada e objetiva.
- Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora” com valores e práticas compartilhados.
- A ação organizadora valoriza muito as interpretações, valores, percepções e significados subjetivos, destacando o caráter humano e secundarizando o caráter formal, estrutural e normativo. (LIBÂNEO, 2013, p. 104).

*Concepção democrático-participativa:* está fundamentada na “relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe”, destaca a importância na definição de objetivos comuns a serem assumidos e buscados por todos. Defende a tomada de decisões de forma coletiva, sem deixar de considerar que cada pessoa possui responsabilidades

individuais a serem cumpridas. Além disso, “advoga formas de gestão participativa mas não exclui a necessidade de coordenação, de diferenciação de competências profissionais entre os membros da equipe, de gestão eficaz e de avaliação sistemática da execução das decisões tomadas”. (LIBÂNEO, 2013, p. 104). Mais algumas características dessa concepção são elencadas:

- Definição explícita de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar.
- Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.
- Alto nível de qualificação e competência profissional.
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais.
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões.
- Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais. (LIBÂNEO, 2013, p. 105).

As concepções apresentadas representam formas de organização e gestão vistas de modo geral, podendo ser encontradas na realidade, em estabelecimentos escolares, com características combinadas de mais de uma concepção. Esses modos de idealizar a gestão escolar revelam diferentes posturas e perspectivas acerca de posições políticas, do papel da escola e da formação humana na sociedade. Nesse sentido, a maneira como uma instituição escolar se organiza possui um caráter pedagógico, ou seja, “depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social”. (LIBÂNEO, 2013, p. 105).

A concepção técnico-científica, por exemplo, valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Ressalta relações de subordinação e rígidas determinações de funções e, ao supervalorizar a racionalização do trabalho em nome da eficiência e da produtividade, tende a retirar ou, ao menos, diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho. Com isso, o grau de autonomia e envolvimento profissional com a instituição fica enfraquecido. Por sua vez, as outras três concepções têm, em comum, uma visão de gestão que se opõe a formas de dominação e subordinação das pessoas e consideram essencial levar em conta os aspectos sociais, políticos e ideológicos, a construção de relações sociais mais humanas e justas, a valorização do trabalho coletivo e participativo. (LIBÂNEO, 2013, p. 105).

A partir disso, pode-se estabelecer relação entre o modelo de administração capitalista, já discutido anteriormente, com a concepção técnico-científica. Naquele, a pormenorização do trabalho a serviço do capital conduziu à separação entre o trabalho manual e o trabalho

intelectual, resultando no menor envolvimento do trabalhador com seu trabalho e na necessidade de maior controle do processo produtivo a partir da inserção da função de gerente. A gestão pensada desta forma, além de outras implicações, inibe o processo reflexivo do trabalho docente, desconsidera os elementos psicossociais dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e promove a conservação e disseminação de ideologias que servem exclusivamente aos interesses do capital.

Por outro lado, na concepção democrático-participativa

[...] argumenta-se em favor da necessidade de se combinar a ênfase nas relações humanas e na participação nas decisões com ações efetivas para se atingir com êxito os objetivos específicos da escola. Para isso, valoriza os elementos internos do processo organizacional - o planejamento, a organização, a direção, a avaliação - uma vez que não basta a tomada de decisões, é preciso que elas sejam postas em prática em função de prover as melhores condições para viabilizar os processos de ensino aprendizagem. Advoga, pois, que a gestão participativa é a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, mas implica, também, deveres e responsabilidades, portanto, a gestão da participação e a gestão eficaz. (LIBÂNEO, 2013, p. 106).

Nesse sentido, nos parece que esta última concepção apresentada é a mais adequada na abordagem de gestão em uma escola pública, como a instituição onde realizamos a pesquisa. A tomada de decisões de forma democrática na escola pode representar uma maneira de envolver os professores na gestão do currículo escolar e assim ter mais condições de estabelecer relações entre os objetivos curriculares institucionais e os objetivos curriculares dos conteúdos disciplinares.

## **2.4 INOVAÇÃO ESCOLAR**

A escola é uma invenção histórica humana, concebida na configuração atual a partir do final do século XVIII, passando por poucas mudanças no que diz respeito à sua forma de estruturar os tempos e os espaços de trabalho em seu interior. Assim, a escola não é um fato natural, mas um fato social, decorrente da ação humana em sociedade. (CANÁRIO, 2006, p. 113). Desde a criação dessa escola, a sua organização

[...] tem como base uma compartimentação estandardizada dos tempos (aula de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), os quais correspondem formas determinadas de divisão do trabalho entre os professores. Esta organização pedagógica é uma modalidade, entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente quando da passagem de uma relação dual professor-aluno para modalidades de ensino simultâneo, características da escola atual. (CANÁRIO, 2006, p. 15).

A origem da escola como instituição social representou três grandes novidades à sociedade:

- a escola se constituiu em um espaço e um tempo com o objetivo principal voltado para aprender, com limites físicos e simbólicos bem definidos em relação à comunidade externa, esta considerada como o espaço e o tempo destinado ao fazer;

- o surgimento de um tipo específico de relação social, a relação pedagógica, realizada por meio do ensino exercido por um professor frente a uma turma homogênea de indivíduos, considerada como entidade única;

- a escola, ao possuir certos valores considerados imanentes a ela, impôs um novo modelo de socialização, ocupando um papel desempenhado anteriormente pela família, pela vizinhança e pela comunidade profissional, para o qual se propôs a transformar as crianças em alunos, e estes em cidadãos por meio do ensino. Esta ação socializadora acaba substituindo as formas comunitárias de integração social e formas de integração profissional, que eram baseadas na aprendizagem em contexto. (CANÁRIO, 2006, p. 113 e 114).

As características organizativas da escola se constituíram a partir de princípios similares aos da produção industrial, onde se podem estabelecer determinadas analogias:

- as escolas concebidas como empresas; as crianças tratadas como matérias primas que devem ser transformadas em produtos;

- o professor visto como o trabalhador responsável pela transformação das matérias primas em produtos; a metodologia de ensino considerada como ferramentas e maquinaria especializada;

- a avaliação teria a função de verificar se os produtos estão de acordo com as especificações predeterminadas;

- o processo de ensino, comparado ao processo de produção, deveria ocorrer com os menores gastos possíveis e gerar produtos semelhantes, sem grande diversidade.

Neste modelo, o ensino fundamenta-se em alguns princípios, como: acumulação e transmissão do conhecimento a partir de uma concepção restrita de currículo escolar, estruturado por uma lista de informações a serem transmitidas aos alunos em uma sequência preestabelecida; o método segue uma lógica de repetição de informações; desconsideração dos conhecimentos prévios não escolares dos alunos, que são comumente vistos como uma “tábula rasa”; imposição de atividades escolares sobre as quais os alunos têm dificuldades de atribuir algum sentido; tendência de transmitir as respostas e soluções acerca de certas questões aos alunos, subestimando a sua capacidade de pesquisa e de descobertas por meio da

resolução de problemas e da imaginação de soluções. (CANÁRIO, 2006, p. 14 e 15). Essas características “ajudam a conferir ao trabalho dos alunos (à semelhança do que acontece nas fábricas) um caráter alienado: há uma dissociação entre o sujeito e o trabalho que realiza”. (CANÁRIO, 2006, p. 31).

O processo de escolarização teve consequências em diferentes setores da sociedade.

Como instituição nova, a escola participa decisivamente na construção de uma outra sociedade, nascida no contexto histórico de uma dupla revolução: a revolução industrial e a liberal. A escola, tutelada diretamente pelo Estado e apoiada por um corpo de funcionários dele dependentes, representou um instrumento importante na criação de uma nova ordem política, de uma nova ordem econômica e de uma nova ordem social. (CANÁRIO, 2006, p. 114).

No plano político, a escola promoveu o nascimento e a consolidação do estado-nação por meio da contribuição no processo da unificação linguística e cultural, baseado na união dos cidadãos em torno de sentimentos de patriotismo, além de transferir ao Estado alguns poderes que, no campo simbólico, pertenciam à Igreja.

No plano econômico, a escola acompanha o processo de transição das comunidades agrárias para as modernas sociedades industriais, assim como nas fábricas, baseadas na medida e na precisão, com a valorização do tempo e a dissociação entre trabalho e lazer. A escola colabora para esse processo ao contribuir no enfraquecimento das relações que caracterizavam as organizações comunitárias.

No plano social, a escola tem um papel importante ao participar da formação de uma sociedade urbana e industrial, por meio da transformação das massas de camponeses em operários industriais, levando-os a vender sua força de trabalho como se fosse mercadoria. (CANÁRIO, 2006, p. 114 e 115).

Desta forma, o desenvolvimento do sistema escolar moderno se estabeleceu em um contexto histórico que correspondeu “ao período de transição das sociedades do Antigo Regime para as modernas sociedades liberais, baseadas na produção industrial e no processo de urbanização”. (CANÁRIO, 2006, p. 85). Inserida em um contexto de uma dupla revolução, liberal e industrial, e constituindo uma invenção complexa, a escola pode ser definida por meio da caracterização de três dimensões:

- Estamos frente a uma *instituição* portadora de uma “moral cívica”, da qual os professores serão os mediadores e “fiéis depositários”. Enquanto instância fundamental de um modelo de socialização que virá a se tornar hegemônico, a escola desempenha, no contexto político econômico e social, um papel decisivo no reforço dos laços político e social do Estado-Nação.



- Mas a escola é, também, uma *organização* que possui uma gramática própria e que tem como matriz a distribuição dos alunos por classes homogêneas que tornam possível o ensino simultâneo de muitos por um só professor. Esta organização não era a única possível, mas se impôs em um processo de confronto com outras modalidades de organização que foram ensaiadas e discutidas, como é o caso do modelo do “ensino mútuo”. A criação da organização por classes constitui um dispositivo que se revelou fundamental para permitir a ampliação e o triunfo do projeto de escolarização. O fato de se constituir como uma invariante que tem permanecido estável é uma das fortes razões para a naturalização da escola, tal como a conhecemos.
- É neste quadro de moldura institucional e organizacional que podemos compreender a existência de uma terceira dimensão. Estamos diante de uma forma específica e nova de conceber os processos de ensino e aprendizagem. A *forma escolar* materializa-se em um tipo de relação pedagógica baseada em um processo cumulativo de informação, em uma pedagogia da informação, em uma pedagogia da revelação (o professor sabe e ensina alunos que não sabem) e em uma relação de exterioridade com a pessoa e com o seu contexto social (a escola está em ruptura com o contexto local e desvaloriza o patrimônio experiencial dos alunos). (CANÁRIO, 2006, p. 85 e 86).

A escola manteve uma articulação harmoniosa entre estas três dimensões até meados do século XX, preservando sua coerência externa com a sociedade e, internamente, era coerente com a sua missão bem definida, destinada a um público estável e bem delimitado. “A legitimidade da escola não sofria contestação, e o corpo docente constituía um grupo profissional de prestígio reconhecido”. (CANÁRIO, 2006, p. 86).

No período que sucedeu a Segunda Guerra Mundial, houve um crescimento exponencial do processo de escolarização, gerado pelo acesso em massa da população às escolas, que acabou alterando o equilíbrio encontrado nessa instituição até então. Esse processo de massificação potencializou e criou condicionantes ao atendimento escolar que levaram ao enfraquecimento da hegemonia da escola.

As expectativas que a sociedade depositava nesta instituição passaram a dar lugar a questionamentos originários de vários segmentos. Todo o contexto de descaracterização da legitimidade da escola pode ser atribuído a convergência de determinados fatores que provocaram o que Canário (2006) chama de “crise da escola”. O autor aponta os fatores que considera decisivos para essa crise.

- O primeiro diz respeito ao fenômeno da inflação dos diplomas que, no quadro de um mercado de trabalho mais restrito e competitivo, os torna ao mesmo tempo mais necessários e menos rentáveis, frustrando as expectativas de grande parte do público que mantém uma relação sobretudo instrumental com a escola.
- O segundo fator está relacionado com a incapacidade de a escola de massas lidar com a tensão entre o princípio da igualdade e o princípio do mérito. Teoricamente, a princípio os alunos são considerados como tendo as mesmas condições para atingir o sucesso (igualdade de oportunidades), mas os seus resultados são sancionados em função do mérito individual, o que responsabiliza cada um, direta e pessoalmente, pelos seus fracassos.

- O terceiro concerne a uma crise de identidade dos professores que vivem o sentimento de ter pela frente uma missão impossível de cumprir. As manifestações de sofrimento no trabalho, que atingem de uma forma muito particular os professores, são concomitantes com as claras tendências de proletarização deste grupo profissional (perda de autonomia e de controle sobre o processo de trabalho, piora das condições de trabalho).
- O quarto fator, que pode ser entendido como uma manifestação da ineficácia da escola, corresponde a modalidades de rejeição da escola por parte de grandes grupos de alunos para quem ela faz cada vez menos sentido. Essas modalidades integram fenômenos de absenteísmo e de abandono escolar precoce, fenômenos de contestação (violência e indisciplina), formas de recusa de aprender (na origem de níveis alarmantes de iliteracia) e o desenvolvimento, por parte dos alunos, de meras estratégias de sobrevivência na escola. (CANÁRIO, 2006, p. 86 e 87).

Além destes, o processo de democratização da escola faz com que os problemas sociais, que antes eram vistos com maior intensidade fora das instituições, sejam vistos com maior frequência também no interior da escola. Pode-se considerar ainda que o início da valorização da educação não escolar representou uma condição que contribuiu para o fim do monopólio educativo da escola.

Todo esse conjunto de fatores levou a escola a uma perda da coerência externa e interna: externa porque a sua forma de organização não acompanhou as mudanças políticas e econômicas da sociedade, tornando-se obsoleta com o passar do tempo; interna porque a manutenção da maneira como estava organizada, no que diz respeito à separação dos alunos em classes baseada no princípio da uniformidade dos públicos, mostrou-se inadequada frente à diversidade e à necessidade de individualizar os processos educativos. Essa dupla perda de coerência demonstra uma perda de sentido do trabalho pedagógico realizado no interior da escola. (CANÁRIO, 2006, p. 116).

Pelo menos três motivos podem ser referidos ao afirmar que a educação escolar atual encontra-se obsoleta: considerar que a educação ocorre somente no interior da escola, desvalorizando modalidades educativas não escolares, ligadas ao cotidiano e a processos de socialização, e subestimando o potencial educativo de outras instituições como museus, bibliotecas, organizações de trabalho; sistemas educativos centrados na lógica do ensino, em vez de centrarem mais nos processos de aprendizagem, ignorando a perspectiva dos alunos; os modos de organização e os métodos de trabalho que predominam na escola ainda estão baseados na repetição de informações, seguindo a lógica da linha de montagem, originários do modelo de produção industrial. (CANÁRIO, 2006, p. 38 e 39).

Diante dos desafios históricos enfrentados pelos contextos escolares, nas últimas décadas têm ocorrido discussões acerca de mudanças e inovações educativas com o propósito

de transformar a situação da educação escolar. Canário (2006, p. 60) destaca três posturas principais adotadas para a promoção de mudanças, propostas isoladamente ou combinadas:

- Mudar os alunos por meio de estratégias que conferem vantagens individuais e sociais com o intuito de reconstituir certa homogeneidade de cada grupo, considerando assim os alunos como problemas, em vez de valorizar e desenvolver formas de trabalhar com a diversidade dos públicos e a individualidade das pessoas.

- Mudar as regras que orientam o funcionamento das escolas, em geral propostas a partir de níveis de gestão de hierarquias superiores para os inferiores, por meio da utilização de reformas como método para mudar as escolas, propondo novas formas de gestão dos estabelecimentos de ensino, modificações curriculares, utilização de novas tecnologias, proposição de novas configurações do trabalho dos professores.

- Mudar os professores, a partir do investimento na formação inicial e continuada. Porém, tem se enfatizado nesse processo a capacitação individual, subestimando aspectos coletivos e organizacionais. Além disso, a formação tem sido vista como uma aplicação, ocorrendo de forma direta e linear, por meio da transferência de conhecimentos externos para o exercício profissional, ignorando os saberes experienciais dos professores.

Deste modo, todas essas propostas de mudanças tem se mostrado pouco efetivas a ponto de provocar transformações importantes na forma como está organizada a escola. Um ponto em comum entre as estratégias mencionadas é que a maior parte delas se origina fora da escola, em instâncias gestoras externas às instituições de ensino, o que tem demonstrado não ser uma característica que favoreça as mudanças.

Canário (2006, p. 60), a partir de percepções de uma experiência de intervenção em um município de Portugal, da qual ele participou como pesquisador, propõe a utilização de “estratégias ecológicas de mudança”, envolvendo a escola, os professores e os alunos, ou seja, o contexto e os sujeitos, no processo de mudança, onde interagem e mudam ao mesmo tempo e por interação recíproca.

[...] as condições para mobilizar os professores como um recurso para a reforma simplesmente inexistem. Muitos de nós, envolvidos com o aperfeiçoamento da escola e das mudanças na educação, as duras penas nos damos conta daquilo que, ao longo dos anos, tem sido óbvio - que a pesada carga de responsabilidades pela mudança e pelo aperfeiçoamento nas escolas repousa, em última análise, nos ombros dos professores. Independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adotam em suas próprias salas de aula e se não traduzem em uma prática profissional efetiva. [...] O professor é o elemento-chave da mudança, sem dúvida alguma. Uma liderança que não compreende nem envolve o professor está fadada ao fracasso. A exclusão dos professores da tarefa de liderar ou do

processo de mudança é, nesse sentido, impraticável e nem um pouco política. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 29 e 30).

O professor é um ator essencial no processo de mudança, mas não se pode deixar de considerar que o ensino se desenvolve basicamente na escola, caracterizada por uma forma de organização burocratizada, com tempos e espaços bem delimitados, frequentados por grupos de alunos heterogêneos, para mencionar alguns dos elementos constituintes do contexto escolar.

Uma mudança costuma ser bastante idealizada; elaborada em sistemas auto-suficientes e embalada de maneira perfeita. Entretanto, precisa-se lidar com ela de modo bem mais sensível às demandas que o mundo real faz do contexto do ensino. Para que se compreenda o ensino do professor, é importante que se compreendam essas circunstâncias, que se compreenda o contexto em que o professor trabalha. Precisamos saber como o ambiente do professor influencia seu ensino. Precisamos de uma compreensão ecológica do ensino - de que modo o ensino se desenvolve para se adequar ao ambiente, e de que maneiras podemos e devemos mudar aquele ambiente se quisermos mudar o que nele ocorre. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 49).

Evidencia-se assim, um possível caminho para a mudança, que pode ter como ponto de partida os próprios estabelecimentos de ensino, tendo em vista que quaisquer que sejam as ações buscadas para que se alcance algum resultado de mudança mais significativo, serão complexas e demoradas.

Nesse sentido, o projeto que definir estratégias ecológicas de mudança do contexto escolar, deverá compreender o conjunto de elementos e características da instituição para a qual está sendo elaborado, frente à relevância desses componentes na busca da transformação da organização escolar, consolidada historicamente. O Quadro 17 delimita algumas condições que podem determinar os processos de mudança a partir das escolas, de acordo com Thurler (2001).

Essas características serão discutidas brevemente nos próximos parágrafos, a fim de uma melhor compreensão sobre o que de fato consiste cada uma delas. Considera-se importante essa apreensão acerca desses componentes, pois se acredita que proporcionará contribuições significativas à proposta desta pesquisa.

Apesar de discutidos separadamente, os fatores que condicionam a mudança na escola devem ser vistos como constituintes de um mesmo sistema, envolvido por uma rede de complexidade que, de certa forma, em alguns aspectos, assemelha-se a “um sistema vivo, instável e imprevisível ao mesmo tempo, mas também mais aberto e criador, dificilmente decomponível em elementos simples e independentes”. (THURLER, 2001, p. 26).

Quadro 17 - Características do estabelecimento escolar que inflectem probabilidade da mudança

<i>Dimensões da cultura e do funcionamento da escola</i>	<i>Características desfavoráveis à mudança</i>	<i>Características favoráveis à mudança</i>
<i>Organização do trabalho</i>	Organização rígida, cada qual protege seu horário, seu território, sua especialização, seus direitos, sua agenda de encargos.	Organização flexível e negociável, recomposta em função das necessidades, das iniciativas, dos problemas.
<i>Relações profissionais</i>	Individualismo, estrutura de “caixa de ovos”, poucas discussões sobre assuntos profissionais.	Colegiatura e cooperação, trocas sobre os problemas profissionais, empreendimentos comuns.
<i>Cultura e identidade coletiva</i>	Os professores imaginam sua profissão como um conjunto de rotinas a serem assumidas, cada um por si, sem pensar muito.	Os professores imaginam sua profissão como estando voltada para a resolução de problemas e para a prática pensada.
<i>Capacidade de projetar-se no futuro</i>	Apenas uma parte da equipe adere ao projeto que foi concebido e redigido em uma lógica de tomada de poder, até mesmo para ver-se livre das autoridades.	O projeto é resultado de um processo de negociação ao fim do qual a maioria da equipe adere aos objetivos, aos conteúdos, à estratégia de aplicação.
<i>Liderança e modos de exercício do poder</i>	O diretor de escola privilegia a gestão, funcionando sozinho, no modelo da autoridade burocrática.	Existe liderança cooperativa e prática de uma autoridade negociada. O papel e a função do diretor de escola inscrevem-se nesse modo de exercício do poder.
<i>Escola como organização instrutora</i>	Os professores consideram o estabelecimento como um simples local de trabalho, cujo futuro não lhes concerne. Existe a obrigação de resultados e de meios, prestam-se contas à autoridade.	Eles se reconhecem em um modelo profissional, abordam os problemas e o desenvolvimento da qualidade. Existe a obrigação de competências, prestam-se contas a seus pares.

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em THURLER (2001, p. 11).

### *Organização do trabalho*

De acordo com Thurler (2001), os sistemas escolares e as escolas estão organizados a partir de duas lógicas, a burocrática e a profissional.

A lógica burocrática aplicada às escolas determina todos os níveis de organização, desde a ideia da instituição escolar como “estrutura local-padrão”, o “funcionamento cotidiano” do estabelecimento, até os processos e relações dentro da sala de aula. (THURLER, 2001, p. 27).

Em um sistema nacional ou regional unificado, apenas variam o tamanho e, às vezes, o modo de direção dos estabelecimentos. Os cadernos de encargos e os horários dos professores são definidos como quaisquer postos de trabalho em uma indústria, de maneira que possam ser ocupados por pessoas intercambiáveis, com a

única condição de possuírem a qualificação desejada para desempenhar seu papel. (THURLER, 2001, p. 27).

A lógica burocrática é fortemente interiorizada pela maioria dos professores, que acabam sendo influenciados em vários aspectos: na forma pela qual “percebem seu papel e seu estatuto”, na amplitude de sua autonomia, na “divisão do trabalho”, nas “relações de poder”, na “gestão dos processos da mudança”, nos “mecanismos de controle”. (THURLER, 2001, p. 28). Essa influência acaba levando os atores a não conseguirem imaginar outras formas e possibilidades de organização do trabalho na escola ou, mesmo aceitando a ideia de outra forma de organização, percebem-se incapazes de funcionar de outra maneira, por vezes até acreditando que possíveis mudanças afetariam negativamente a qualidade do ensino.

A divisão do trabalho no interior das escolas também segue uma lógica burocrática, onde cada ator desempenha um conjunto de papéis bem demarcado.

[...] os professores repartem as séries entre eles e, a partir do secundário, as disciplinas de ensino; diversos especialistas vêm em auxílio dos alunos que encontram dificuldades de aprendizagem ou manifestam outros distúrbios; os diretores escolares administram, coordenam, planificam, avaliam e protegem os professores contra as ingerências externas, a fim de que possam concentrar-se em seu trabalho de classe; com muita frequência, a direção não assume a responsabilidade da contratação dos novos professores, que é confiada ao poder organizador regional ou nacional. A inspeção dos professores depende de um corpo especializado e a sua formação contínua, de outros especialistas, ao passo que a pesquisa, a avaliação e o desenvolvimento são assegurados por instituições muitas vezes exteriores aos estabelecimentos ou até ao sistema escolar. (THURLER, 2001, p. 28).

Os alunos são divididos em salas de aula, que são concebidas como o principal, e às vezes o único, espaço de realização do processo de ensino-aprendizagem. A duração de cada aula possui um tempo fixo e definido previamente. A carga horária de cada disciplina também é definida *a priori* e permanece constante, em geral, por todo um ano ou período letivo. Os conteúdos são predeterminados no início do ano letivo, sem sofrer muitas alterações, e comumente seu processo de escolha não leva em consideração as necessidades dos alunos.

Em uma burocracia escolar, a negociação eventual ocorre antes do início do ano escolar. A seguir, a máquina gira “sozinha” até as grandes férias seguintes, com apenas alguns ajustes. Evidentemente, tal organização reduz fortemente as necessidades de coordenação entre professores e não estimula, de modo algum, o desenvolvimento das competências correspondentes. (THURLER, 2001, p. 28).

A lógica profissional na escola tende a limitar o trabalho prescrito, formado em parte por procedimentos padronizados, pois considera que boas soluções podem surgir durante a

realização das ações do trabalho cotidiano, já que o contexto de trabalho é constituído por situações singulares complexas. Por muito tempo a lógica profissional na escola ficou restrita às interações entre professores e alunos, o contexto e os conteúdos.

Mas, com a finalidade de garantir alguns direitos aos alunos, como a igualdade de tratamento, muitos sistemas escolares estabelecem normas que impõem ou recomendam como espera que ocorram as ações do trabalho no interior das escolas. Algumas dessas normas visam definir sobre os espaços onde devem se dar as interações, a utilização de metodologias de ensino, a regulamentação das avaliações, o controle das ausências, as formas de sanções disciplinares, a utilização dos espaços.

De acordo com o nível de ensino em que atua o professor, fundamental, médio ou superior, percebe-se diferentes mecanismos e regras de funcionamento utilizadas pelo docente que acabam limitando as normas preestabelecidas, e seguindo ideologias muitas vezes internas às disciplinas escolares, ou a um determinado grupo de profissionais. Apesar das tentativas de regulamentação e padronização das práticas de ensino-aprendizagem por parte das autoridades, os professores se utilizam de certa autonomia em relação à concepção e à conduta de seu próprio trabalho. (THURLER, 2001, p. 31).

A lógica profissional representa, em soma, a via menos explícita e formalizada da mudança, visto que ela faz emergir, ao curso das interações, confrontos e experiências cotidianos vividos pelos professores no âmbito de sua classe, de sua equipe pedagógica, escola ou associação profissionais. Progressivamente, essas diversas dinâmicas evoluem e modificam a maneira de agir e de pensar dos diversos atores. (THURLER, 2001, p. 31).

As duas lógicas apresentadas, burocrática e profissional, “influenciam profundamente a organização do trabalho em sua relação tanto com a ordem quanto com a complexidade e garantem a estabilidade dentro dos sistemas escolares”. (THURLER, 2001, p. 35). A relação estabelecida entre essas duas lógicas na escola tem como consequência a irreversibilidade de seu modo de funcionamento e a geração de um “círculo vicioso” que reforçam a estabilidade, impedindo a própria escola de realizar mudanças frente às transformações econômicas e sociais pelas quais passa a sociedade.

### *Relações profissionais*

Thurler (2001) apresenta uma possibilidade de categorização e descrição de diferentes tipos de relações profissionais para representar a diversidade de funcionamentos concretos na

escola: individualismo, balcanização, grande família, colegiatura forçada e cooperação profissional.

*Individualismo*: o professor ensina sua classe, de forma isolada, com as portas fechadas, em um ambiente estável e uma dinâmica previsível. Os problemas que surgem são analisados de maneira solitária, buscando soluções individualmente, tentando mudar seu modo de ensinar, reagrupando os alunos, realizando atividades mais fáceis ou em maior número. Caso alguma dessas soluções mostrem o resultado esperado, são então tomadas como rotina. Além da dificuldade dos professores em ter a presença de outro adulto em sua sala de aula, “o individualismo está inscrito, em ampla medida, na história da organização escolar e do corpo docente”. (THURLER, 2001, p. 67).

*Balcanização*: ocorre quando a escola possui os professores associados em grupos menores e distintos, onde o sentimento de pertencimento é maior em relação aos grupos do que ao conjunto do corpo docente da escola. Em alguns casos, esse tipo de relação pode gerar competição ou conflito entre os grupos, “que buscam continuamente defender sua autonomia e fazer prevalecer seu ponto de vista quando não podem fugir da lei comum”. (THURLER, 2001, p. 70). A direção adota normalmente uma postura liberal, transferindo algumas decisões aos próprios atores, avaliando dentro da normalidade os problemas de acordo e harmonização e que é preciso aprender a conviver com eles.

*Grande família*: os professores apresentam uma relação de coexistência social pacífica, convivendo com respeito e reconhecimento do outro, de acordo com regras explícitas e implícitas, mas somente nos intervalos, já que não assistem às aulas dos colegas. As conversas giram em torno de contar fatos sobre os alunos, as famílias. Pouco dialogam sobre situações pedagógicas ou didáticas, e consideram cada professor responsável pelo seu trabalho individual em sala de aula, não sendo aceitas intromissões de um no trabalho do outro. O diretor adota o papel de “pastor” ou de “avô”, demonstrando preocupação com o bem-estar dos professores e alunos, tomando atitudes para antecipar e acalmar os conflitos internos. (THURLER, 2001, p. 73).

*Colegiatura forçada*: se configura como uma cooperação imposta aos professores pelas esferas administrativas, caracterizada por procedimentos formais, burocráticos e estruturais, com o objetivo de orientar os docentes a darem maior atenção à realização de planejamento e execução integrados com outros colegas. Estas ações visam o estabelecimento de mais vínculos entre os professores e ao compartilhamento de experiências, o que poderia resultar na melhoria das práticas pedagógicas.



*Cooperação profissional*: a cultura da cooperação profissional se desenvolve sobre um processo de negociações e debates, acordos e desacordos, enfrentamentos, com a finalidade de discutir as intenções, os valores e as interdependências entre as diversas escolhas pedagógicas e ideológicas com as práticas. A organização do trabalho ocorre centrada na responsabilidade coletiva, combinando competências individuais com aprendizagem coletiva. Há a necessidade de um “tempo de conversação para que a cooperação e a interdependência possam desenvolver-se”. (THURLER, 2001, p. 86). A equipe de professores desenvolve um ciclo de resolução de problemas, no qual irão refletir e discutir individual e coletivamente para buscar soluções e identificar pontos de possíveis mudanças. Desta forma, a cooperação profissional demanda uma organização do trabalho mais elaborada e de desenvolvimento contínuo. O Quadro 18 resume os tipos de relações profissionais e suas potenciais tendências às mudanças de acordo com Thurler (2001):

Quadro 18 - Tipologia das relações profissionais e suas incidências sobre as culturas profissionais e sobre a mudança

Relações profissionais entre professores	Estilo de direção	Forma de consenso em relação aos objetivos	Estilo de funcionamento	Incidências sobre a mudança
Individualismo	Autoritária liberal	Consenso fraco	Anomia/ mosaico: ausência/ precariedade dos laços	Mudanças pontuais nos domínios de ação específicos
Balkanização	Descentralização e separação dos dossiês	Acordos parciais, projetos justapostos	Coexistência pacífica	Riqueza e dispersão, coerência limitada
Grande família	Pastoral, avô; preocupação com o bem-estar	Preocupação federativa; valorização dos valores locais e da continuidade	Conservador, fortemente centrado na “imagem”; evitamento dos conflitos sociocognitivos	Mais reatividade do que iniciativa
Colegiatura forçada	Maestro	Consenso “guiado”, imposto	Forte concentração sobre a tarefa; alternância entre picos de atividade e rotinas	Progressos coletivos importantes, conforme a conjuntura, limitados na duração
Cooperação profissional	Liderança cooperativa	Acordo e regulação permanentes	Contração sobre o desenvolvimento profissional e organizacional na duração	A mudança como componente orgânica da vida do estabelecimento

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em THURLER (2001, p. 62).

Na realidade, as escolas raramente estão organizadas por apenas um desses tipos de relações profissionais, mas sim por formas intermediárias, “de acordo com a especificidade do

contexto, da personalidade dos atores, da história própria e do ambiente sociocultural e econômico do estabelecimento escolar envolvido”. (THURLER, 2001, p. 85).

### *Cultura e identidade coletiva*

Cada estabelecimento escolar possui uma cultura própria que influencia direta ou indiretamente “a forma como os atores percebem e descrevem a realidade, reagem à organização, aos acontecimentos, às palavras e às ações, as interpretam e dão-lhes sentido”. (THURLER, 2001, p. 89). A cultura de uma instituição escolar é construída, de forma consciente ou inconsciente, pelo conjunto de atores que participam dos processos de interação que ocorrem no seu contexto.

[...] a cultura, assim como as diferentes subculturas de uma comunidade qualquer, podem ser definidas em termos de conhecimentos socialmente compartilhados e transmitidos daquilo que é e deveria ser. Elas são transmitidas, muitas vezes de modo involuntário e implícito, e simbolizadas por meio dos atos e produtos, bem como pela linguagem: a maneira como as pessoas falam de seu mundo, do que falam e não falam, com quem e onde. (THURLER, 2001, p. 89).

De acordo com a cultura de um estabelecimento escolar, a instituição manterá um desenvolvimento contínuo das práticas, ou permanecerá com as mesmas formas de atuar, constituindo um conjunto de elementos favoráveis ou desfavoráveis à mudança. Além disso, a cultura constitui um tipo de filtro pelo qual os atores se apropriam ou não de informações que vem de fora da instituição, estando mais ou menos propícia a inovações. Portanto, há determinados componentes da cultura que serão mais suscetíveis à mudança, e outros menos.

Em qualquer cultura, existe um *núcleo sólido* de conhecimentos, valores, normas e modos de fazer que parecem essenciais, intocáveis, inalteráveis e ligados à identidade profunda do estabelecimento escolar. Em torno desse núcleo, há componentes menos vitais que resultam de tradições cuja origem ninguém mais conhece, ou de arranjos pragmáticos aos quais não se atribui importância exagerada. De um estabelecimento a outro, as mesmas ideias podem fazer parte do núcleo sólido ou, ao contrário, permanecer periféricas. (THURLER, 2001, p. 96).

Desta forma, as estratégias de mudanças que se chocarem contra o núcleo sólido não obterão êxito. Enquanto isso, as propostas que atingirem componentes mais superficiais da cultura terão maiores chances de ser analisadas e assimiladas, tendo assim maior potencial para mudanças. Thurler (2001) propõe distinguir três estratos na cultura de todo estabelecimento escolar para demonstrar os elementos mais ou menos acessíveis ao

observador. Cada um desses três estratos interfere nas propostas de mudanças, tenham elas se originado interna ou externamente ao estabelecimento escolar.

1. O primeiro estrato, o mais fácil de decifrar, diz respeito ao que, no estabelecimento escolar, é a assimilação, a interpretação local ou mesmo a retomada fiel dos valores, normas e representações que ocorrem oficialmente na escala do sistema educativo em seu todo e que se encontram reproduzidos nos documentos oficiais: lei escolar, plano de estudos, regulamentos, etc.
2. O segundo estrato, mais específico ao estabelecimento escolar, contém tudo quanto um professor ou líder “bem integrado” poderia descrever como resposta à pergunta “Quais são os modos habituais de fazer e de pensar aqui?”, mas além das normas provenientes do sistema educativo. Nesse estrato, encontra-se tudo o que rege a relação com os saberes, as normas e definições explícitas da eficácia, da hierarquia dentro do estabelecimento escolar, os modos de decisão, de informação e de participação, as festas e outros rituais, os espaços, a repartição dos recursos, o controle social, as relações com os pais e as autoridades locais, etc. Mas encontra-se, também, uma certa codificação do que se julga ocorrer em aula, a relação com os alunos, a reação à trapaça, ao desvio, às chegadas tardias, à quantidade de deveres que os professores são levados a passar, à severidade ou ao laxismo com que se administra a avaliação, etc. Trata-se em suma, do conjunto das atividades rotineiras encontradas, sob formas muito semelhantes, se um ano escolar a outro.
3. O terceiro estrato escapa amplamente à consciência clara dos atores. Situa-se no registro do não-dito, ou pelo menos do implícito, do pré-pensado, daquilo que todo mundo faz sem saber que faz como todo mundo, porque interiorizou inconscientemente o modelo ou construiu um *habitus* sem saber conforme, por exemplo, uma forma de discriminação positiva coerente com uma ideologia democratizante ou, ao contrário, uma forma inconsciente de elitismo e de relegação dos alunos medíocres. (THURLER, 2001, p. 105).

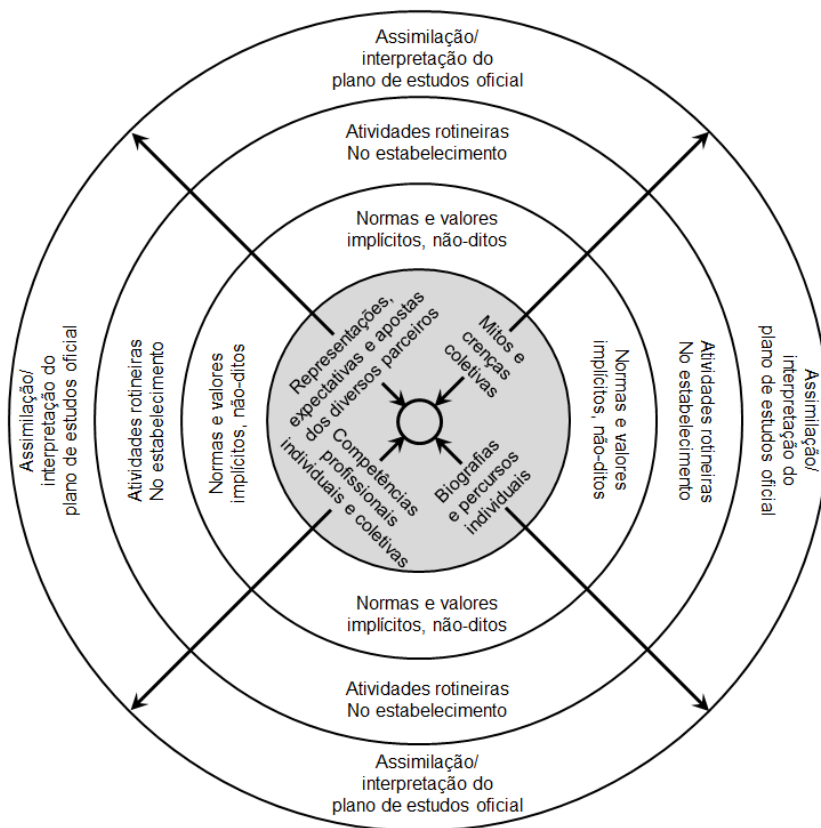
Os três estratos não se mantêm estáticos com o passar do tempo, eles possuem um equilíbrio instável, compondo-se e recompondo-se de maneira constante a partir de diversas fontes:

- Representações e expectativas contraditórias de parte dos diferentes parceiros, dentre os quais os professores, autoridades, pais e alunos.
- Mitos, valores ou rituais coletivos transmitidos sempre da mesma forma ou reconstruídos no decorrer do tempo.
- Discursos mais ou menos transparentes e negociados sobre as competências profissionais presentes e requeridas.
- Biografias e percursos individuais dos diversos atores forjados pela cultura do sistema, as ocorrências e as coações sentidas. (THURLER, 2001, p. 106).

A Figura 2 ilustra os três estratos que compõem a cultura de um estabelecimento escolar. Os estratos estão em ordem, estando o primeiro estrato representado pelo nível mais externo. O círculo cinzento no centro representa as fontes dos estratos. As linhas com duplas flechas indicam o processo de (re)construção contínua dos componentes estruturantes dos diferentes estratos.

Evidenciando-se a cultura como estática e dinâmica ao mesmo tempo, ela pode ser vista com caráter favorável ou desfavorável à mudança. Uma proposta de mudança pode se originar de dentro do estabelecimento de ensino, a partir de alguns inovadores que questionem a cultura atual, ou a partir de estratégias inovadoras externas, que consigam modificar alguns componentes culturais a ponto de provocar transformações efetivas no estabelecimento escolar.

Figura 2 - Os estratos na cultura do estabelecimento escolar



Fonte: Figura elaborada a partir das informações contidas em THURLER (2001, p. 106).

*Capacidade de projetar-se no futuro*

O funcionamento de um estabelecimento escolar baseado em projeto, “como modo de vida” da instituição, “é favorável tanto às mudanças endógenas quanto à assimilação ativa das reformas”. (THURLER, 2001, p. 116).

Seja no contexto da classe, do estabelecimento escolar ou do sistema, o engajamento coletivo em um projeto comum parece um meio de integrar ações dispersas, criar sinergias, responsabilizar o conjunto dos atores e mobilizar-se sobre objetivos claros. (THURLER, 2001, p. 117).

Os indivíduos são os seres pensantes que manterão o processo de projeto no plano teórico ou o transformarão em ferramenta para a ação. Nesse sentido, depende dos profissionais da escola colocar em prática o projeto, utilizando-o como um fio condutor da ação coletiva, de forma que aproxime as necessidades e percepções dos atores, proporcionando, mesmo que lentamente, novas atitudes e formas de pensar dos indivíduos, a ponto de integrá-las à complexidade do funcionamento organizacional. (THURLER, 2001, p. 120).

O projeto de estabelecimento escolar está mais próximo de um programa de ação que envolve o ator coletivo, constituído pelos professores que trabalham naquele lugar geográfico e administrativo a que chamamos estabelecimento escolar e que, em certos sistemas, se tornou pessoa moral. [...] É importante que a maioria dos professores associe-se explicitamente a um projeto de estabelecimento escolar para que ele seja digno desse nome. (THURLER, 2001, p. 121).

Desta forma, o processo de projeto como um dos componentes do estabelecimento escolar tem potencial para contribuir para que os professores se tornem atores na construção e aplicação de propostas de mudança.

#### *Liderança e modos de exercício do poder*

Os processos de mudança nos estabelecimentos escolares são efetivados pelos profissionais por meio de ações pelas quais podem transformar suas estratégias de trabalho ou a forma de organização e funcionamento da instituição. A efetivação dessas ações pode ser influenciada não somente por autoridades formais, mas também por lideranças que surgem em determinados grupos de professores. Em um estabelecimento escolar podem-se distinguir dois tipos de liderança: formal e informal. Os líderes formais são nomeados ou eleitos para exercerem a liderança, de maneira explícita, ocupando um cargo formalizado com função bem definida junto ao grupo liderado. Os líderes informais exercem a liderança de modo mais implícito, embora possam ter posturas mais explícitas, frente ao grupo que reconhece e legitima o seu papel de líder. A intensidade dessas influências, por vezes, é maior em relação aos líderes informais do que dos líderes formais.

O estudo da liderança e dos líderes invade a questão da inovação e pode estender-se a todos os tipos de grupos, de organizações e de sociedades. Mesmo nesse caso, tropeça-se inevitavelmente na questão da mudança, já que as decisões capazes de modificar o *status quo* são apostas importantes para os grupos, portanto, terrenos privilegiados de intervenção dos líderes. Um líder é, essencialmente, aquele que diz quando é bom mudar e quando é preferível manter as coisas no estado em que se encontram. (THURLER, 2001, p. 142).

Na escola, o poder geralmente está associado a um sentido negativo, de violência, de conflito, de insubmissão, de dominação. As autoridades escolares tem o poder de impor as regras institucionais. O Estado pode estabelecer procedimentos de controle e de sanções sobre o trabalho dos professores. A forma de utilização do poder também pode ser favorável ou desfavorável à mudança nos estabelecimentos escolares. Em um processo de transformação, o líder coopera com outros com o intuito de modificar determinados aspectos culturais ou práticas pedagógicas no estabelecimento escolar. O processo de cooperação e mudança envolve algumas modificações nas relações sociais e nas relações de poder dentro do estabelecimento escolar. (THURLER, 2001, p. 157).

Tais relações não se operam graças, simplesmente, à intervenção carismática ou autoritária de um diretor de escola, mas vão construir-se progressivamente no âmbito de um processo coletivo de restabelecimento da discussão e de elaboração de novos modos de pensar e fazer, inclusive a delegação ou a partilha do poder. Em uma perspectiva mais ambiciosa, o líder da transformação não se contenta em levar os diferentes atores a aplicarem suas percepções, o que os manteria na posição de simples executantes. Ao contrário, visa a que eles se apropriem de uma nova cultura que reorganize as relações de poder *top down* no sentido do *empowerment* e da aprendizagem de todos os atores envolvidos. (THURLER, 2001, p. 157).

O significado de *empowerment* está relacionado ao processo de transferência de uma parcela do poder de decisão e ação aos atores envolvidos. Deste modo, o *empowerment* pressupõe uma descentralização do poder, envolvendo princípios como o acordo, a participação, a flexibilidade, acentuando “a interiorização e a apropriação ativas do processo da mudança pelos principais atores envolvidos, os professores, em uma perspectiva de profissionalização interativa”. (THURLER, 2001, p. 157). No processo de exercício de liderança e de poder, todos os envolvidos, inclusive os líderes, estão constantemente analisando suas próprias ações e a dos outros, para uma melhor compreensão do que está sendo realizado, a fim de quando necessário promover possíveis mudanças.

#### *Escola como organização instrutora*

Os processos de formação contínua clássicos para professores ainda continuam comuns nos diversos sistemas escolares, sendo organizados em forma de cursos onde se reúnem esporadicamente professores oriundos de vários estabelecimentos escolares, sem espaço para discussões acerca de seus contextos de trabalho. Após o término desses cursos, os professores retornam para as instituições de origem e, em geral, não há debates coletivos sobre as ideias que foram desenvolvidas durante o período de formação. Desta forma, as ideias apresentadas nos cursos de formação acabam não demonstrando um grande potencial

de mudança nos estabelecimentos escolares, ou porque não são utilizadas para uma reflexão coletiva visando definir modificações organizacionais e de funcionamento das instituições, ou porque refletem em ações de mudança das práticas pedagógicas tomadas de forma isolada. Nesse sentido, as modalidades clássicas de formação contínua:

- não levam suficientemente em conta a relação entre o trabalho em equipe e a natureza das rotinas e da “montagem” dos professores na sala de aula;
- não dão suficiente importância à colocação em rede com as experiências e os conhecimentos existentes em outra parte (derivados de outros projetos de estabelecimento ou da pesquisa);
- subestimam o fato de que o componente-chave da mudança é o que ocorre no registro do ensino e das aprendizagens dos alunos. (THURLER, 2001, p. 170).

Por outro lado, tem se dado maior importância “à escola como campo privilegiado de desenvolvimento profissional contínuo”. (THURLER, 2001, p. 167). A capacidade do estabelecimento escolar de adquirir experiência, acumular recursos e construir competências pode favorecer um processo de mudança.

Ao mesmo tempo em que recorre amplamente às contribuições de intervenção externos, a nova aposta do desenvolvimento profissional fundamenta-se no princípio de que os professores continuam sendo os *principais* atores e responsáveis pela sua formação contínua, e decidem de maneira autônoma sobre seus objetivos assim como sobre sua planificação. Os professores ajustam sua formação contínua no sentido de uma autoformação e negociam suas contribuições em função de suas necessidades e do estado de suas práticas. Trata-se de uma forma de radicalização do princípio da orientação segundo as necessidades *reais* dos profissionais, tendo por objetivo uma forte coordenação entre os momentos de acordo em equipe e aqueles em que cada qual tenta transpor suas novas competências para o dia-a-dia da classe. (THURLER, 2001, p. 169).

No entanto, nesse processo de desenvolvimento profissional, na perspectiva da mudança, não se pode deixar de considerar o desenvolvimento organizacional, visto que há condicionantes da esfera da organização do estabelecimento escolar que influenciam nas transformações dos trabalhos individuais. Para ter um maior potencial de mudança, o processo de formação contínua precisa abranger estratégias nos níveis individual e coletivo, de sala de aula e instituição. De forma concreta, isso significa que um dos principais desafios postos ao estabelecimento escolar se configura na aproximação das seguintes dimensões:

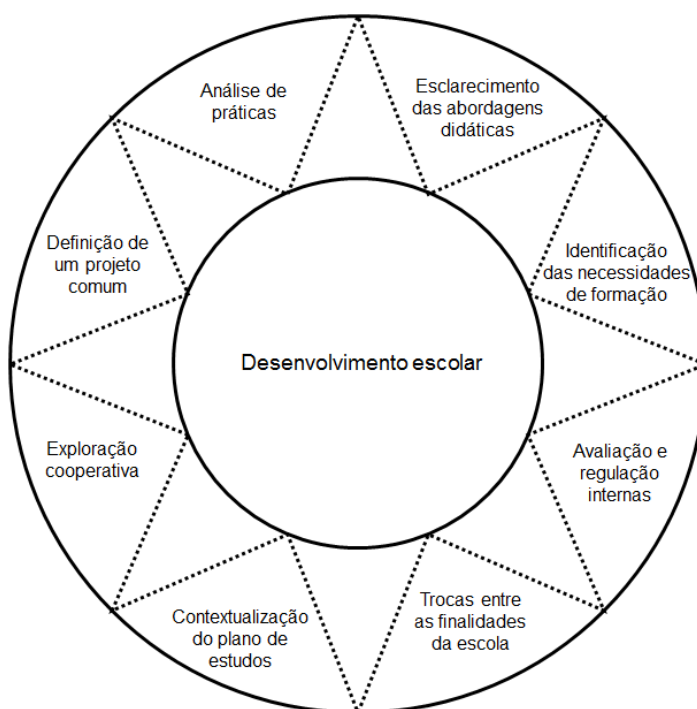
- o sistema escolar formal, o plano de estudos, o programa anual ou o plano de trabalho, as diretivas concernentes às disciplinas específicas, as inovações pontuais, tudo o que faz parte dos objetivos definidos por escrito e em relação aos quais o corpo docente é constantemente levado a indagar-se se eles correspondem à realidade e são apropriados;

- a prática na sala de aula, a saber, a experiência vivida cotidianamente, tanto pelos professores quanto pelos alunos. (THURLER, 2001, p. 179).

É necessário haver coerência entre as condições da prática e os objetivos almejados. Os níveis individual e coletivo precisam estabelecer um processo formativo dialético para que haja equilíbrio e convergência na definição das necessidades e das ações a serem desenvolvidas. Visando o desenvolvimento eficaz de um processo de formação contínua, Reid et al. (1987 apud THURLER, 2001, p. 179) propõem o modelo chamado de espiral do desenvolvimento escolar, representado na Figura 3, no qual sugerem algumas estratégias para sua efetivação:

- o desenvolvimento individual e profissional de cada um (a linha interior na figura);
- o desenvolvimento coletivo do estabelecimento escolar como organização social (a linha exterior da mesma figura);
- o equilíbrio entre as duas linhas não é óbvio. Importa, então, que ele seja pensado, estabelecido, estruturado e organizado, graças às ligações que, na figura, são esquematizadas pela linha quebrada. Ela representa o trabalho de integração que é conduzido graças ao contínuo ir e vir entre processos coletivos e tentativas conduzidas em aula para transformar as práticas e, de fato, a própria essência do desenvolvimento profissional (Midler, 1997).

Figura 3 - A espiral do desenvolvimento escolar



Fonte: Figura elaborada a partir das informações contidas em THURLER (2001, p. 180).



Então, como se pode perceber, a quantidade e a complexidade de desafios à mudança são grandes. Além dos condicionantes expostos, tem que se considerar que “toda mudança é um processo, o resultando de uma lenta construção social”. (THURLER, 2001, p. 195). Por outro lado, quando objetivos individuais e coletivos são definidos, tomando-se conhecimento dos desafios que deverão ser superados, levando-se em conta as condições reais dos sujeitos e dos estabelecimentos escolares, as possibilidades de transformação ficam mais próximas de se tornar realidade, sem deixar de considerar que o propósito fundamental das mudanças é alcançar melhorias na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Além das características do estabelecimento escolar apresentadas até aqui, que inflectem probabilidade da mudança, o planejamento escolar é um aspecto importante que pode ou não favorecer mudanças, no sentido de que quanto mais bem organizadas são as ações escolares, melhor organizado é o trabalho docente, e maiores as possibilidades de propostas inovadoras terem êxito. Nesse sentido, “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente”, que articula “a atividade escolar e a problemática do contexto social”. (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

O planejamento escolar consiste em “uma atividade de reflexão” sobre as “opções e ações” que podem ser adotadas, de maneira que se a escola e seus docentes não pensarem “detidamente sobre o rumo” que querem dar ao trabalho desenvolvido, correm o risco de ficar “entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade”. (LIBÂNEO, 1994, p.222). Desta forma, a ação de planejar não pode ser vista apenas como uma atividade administrativa, burocrática, mas essencialmente como uma “atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas”. (LIBÂNEO, 1994, p. 222). A concretude dessas situações se dará no momento em que ao planejar as ações, a escola leve em consideração “a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino”. (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

O planejamento escolar é desenvolvido em pelo menos três níveis, o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula.

*O plano da escola* é um documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações da escola com o sistema escolar mais amplo e, de outro, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos. O *plano de ensino* (ou plano de unidades) é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido em unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos

específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico. O *plano de aula* é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico. (LIBÂNEO, 1994, p. 225).

Cada nível possui relação direta com os demais, e por isso uma boa organização das ações escolares tende a refletir um trabalho coerente a partir dos diferentes níveis de planejamento. Então, “o planejamento escolar é uma atividade que orienta a tomada de decisões da escola e dos professores em relação às situações docentes de ensino e aprendizagem, tendo em vista alcançar os melhores resultados possíveis”. (LIBÂNEO, 1994, p. 226).

## 2.5 TRABALHO DOCENTE

Os objetivos que essa pesquisa se propôs a buscar suscitam a relevância de haver a apresentação de alguns aspectos históricos, certas concepções e de algumas características acerca do trabalho docente, com destaque para elementos específicos dessa profissão.

Entre os séculos XVII e XVIII a função de docente era fundamentalmente exercida por religiosos, inseridos em formas e modelos escolares elaborados pela Igreja, e por pessoas leigas, sem formação específica para exercer o papel de professor. Esse grupo de religiosos estabeleceu um corpo de saberes e técnicas, além de um conjunto de normas e valores que consideravam importantes para exercer a profissão docente. Com o início do processo de estatização do ensino, o grupo de professores religiosos passou a ser substituído por um corpo de docentes laicos (sob o controle do Estado). Apesar disso, não houve mudanças significativas nas motivações e no conjunto de normas e valores específicos da profissão docente, fazendo com que o modelo de professor continuasse ainda semelhante ao modelo do padre. (NÓVOA, 1999, p. 15 e 16).

Refletindo sobre o caso dos professores em Portugal, este autor afirma que a partir do século XVIII ocorreram algumas situações que contribuíram para o desenvolvimento de um processo de profissionalização dos professores. Essas situações não ocorreram de forma sequencial, e se desenvolveram de forma diretamente proporcional ao processo de profissionalização docente. Um dos primeiros movimentos que colaborou para isso foi o surgimento de grupos de pessoas que trabalhavam como professores, exercendo este trabalho como ocupação principal e, em muitos casos, em tempo integral. Outro fator determinante se deu quando o Estado passou a estabelecer ingerência sobre a organização do trabalho docente, proporcionando uma homogeneização, uma unificação e uma hierarquização a nível nacional.

Isto se deu por meio de algumas ações do Estado como a definição de critérios de seleção e nomeação de professores, além da criação de instituições para formação específica de professores. A constituição de associações de professores também contribuiu nesse processo, por meio de reivindicações relacionadas à “melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira”. (NÓVOA, 1999, p. 16, 17 e 19).

Na mesma análise, este autor considera ainda outros aspectos relevantes no processo de profissionalização docente, entre eles duas dimensões e um eixo estruturante. As duas dimensões a respeito dos professores são:

1. Possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente; os seus saberes não são meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e tender para um contato cada vez mais estrito com as disciplinas científicas.
2. Aderem a valores éticos e normas deontológicas, que regem não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não define nos limites internos da sua atividade. (NÓVOA, 1999, p. 20).

O eixo estruturante está relacionado ao fato de que os professores

Gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação económica digna, condições que são consideradas essenciais para o cumprimento da importante missão que está confiada aos professores. Apesar de manterem uma dinâmica reivindicativa forte, é possível verificar que, nos anos vinte, os professores se sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconómico. (NÓVOA, 1999, p. 21).

Ocorreram muitos avanços e uma mudança de perspectiva em relação à profissão docente, que culminou na consolidação do processo de profissionalização na década de 1920. A escola passou a ser reconhecida como uma instituição de fundamental importância no processo de educação das futuras gerações. Os docentes viveram um período de muito prestígio, pois a sociedade os via como um exemplo de cidadão, que era respeitado e ocupava um status profissional importante. Após esse período, a situação dos professores em relação à sua profissão adquiriu certa instabilidade, influenciada por questões políticas, sociais, económicas, permanecendo assim até hoje.

Sobre o caso português, Nóvoa (1999, p. 21) destaca que no percurso histórico do século XX surgiram alguns elementos que conduziram a uma desprofissionalização docente. Dentre eles, o autor ressalta:

- Desenvolvimento de uma política de desvalorização dos professores durante o Estado Novo (1933 - 1974);
- Após o período do Estado Novo, dimensões ideológicas prevalecem sobre os critérios profissionais;
- A Reforma de 1986 gerou um distanciamento entre os “actores” e os “decisores”;
- Expansão escolar e aumento do número de docentes;
- Indefinições em relação “às finalidades e às missões da escola”;
- Incertezas sobre o papel da escola na reprodução cultural e na formação das elites;
- Surgimento de algumas correntes pedagógicas e consolidação de grupos de especialistas que começaram a se apropriar de certas competências que, até então, eram exclusivas dos professores.

Nas últimas décadas, as características do trabalho docente vêm sofrendo mudanças, novos elementos quantitativos e qualitativos vêm sendo incorporados à educação escolar, gerados principalmente por transformações sociais, políticas e económicas da sociedade.

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era a vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante essa nova situação. (Esteve, 1999, p. 96).

Esteve (1999, p. 99) destaca dois grupos de fatores para compreender as mudanças sociais que afetaram a profissão docente:

- Fatores de primeira ordem: modificação das condições em que o professor desempenha seu trabalho, relacionado fundamentalmente ao trabalho do professor em sala de aula;
- Fatores de segunda ordem: modificação das condições ambientais constituintes do contexto em que se exerce a docência, relacionado a desmotivação do professor.

Em virtude dessas modificações, demonstra ser fundamental um momento de reflexão, de pensar sobre como está configurado o trabalho docente na escola atual, e em específico para esta pesquisa, de identificar quais as características constituintes do trabalho docente sob uma perspectiva ampla, e não somente restrito ao ato de ensinar. Para Marx (1985, apud AZZI, 2005), o trabalho se constitui pela ação do homem sobre a natureza, gerando um processo de interação e mútua transformação. O ser humano transforma a natureza ao mesmo

tempo em que se modifica, com a intenção de manter a sua própria sobrevivência, em um determinado momento histórico. Esse processo situa o homem como ser responsável pela história e pela cultura da sociedade da qual faz parte (AZZI, 2005, p. 40). Nessa perspectiva, ao exercer a profissão docente, o professor participa do processo de transformação dos seus alunos e da sociedade, ao mesmo tempo em que se reconstrói, visto que:

O processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como práxis, na qual teoria e prática se determinam, gerando juntamente com o objeto-sujeito desse processo - o aluno - um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação, transforma também esse sujeito - no caso, o professor, que se enriquece durante o processo. O trabalho docente é um processo de objetivação do professor. Objetivação em si, quando representa apenas adaptações ou interiorizações do mundo ou, objetivação para si, quando é criativa, quando é sintetizadora. (AZZI, 2005, p. 47).

Por outro lado, a docência se configura por um conjunto de elementos que lhe conferem especificidade em relação ao trabalho como categoria geral. De acordo com Azzi (2005) essa diferenciação é atribuída a partir da presença de dois aspectos principais.

#### O primeiro aspecto

[...] refere-se às características assumidas pelos elementos do processo de trabalho (a atividade humana e os meios de produção) e à maneira como são combinados na docência, atividade desenvolvida numa instituição singular, onde o principal objeto de trabalho - o aluno - é também sujeito e tem sua função partilhada com outros objetos: saber escolar e saber pedagógico. Esses dois últimos, além de objeto, são também instrumentais de trabalho, juntamente com os recursos materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem. (AZZI, 2005, p. 41).

#### Em relação ao segundo aspecto:

A dinâmica que se estabelece entre os elementos do trabalho docente evidencia não só a sua especificidade, a sua riqueza e a sua complexidade. Evidencia, também, a importância e a necessidade de um profissional qualificado para o exercício da função. Tal necessidade nos remete ao outro aspecto importante considerado na diferenciação do trabalho docente: a (des)qualificação docente. Tal categoria, que muitas vezes tem sido utilizada para obscurecer a realidade do trabalho docente, permite, no entanto, explicar a contradição entre a prática pedagógica do professor da escola pública e o discurso sobre esta prática. (AZZI, 2005, p. 41).

Tardiff e Lessard (2005) também discutem elementos importantes do trabalho docente, que serão apresentados de forma breve, com o intuito de contribuir na apreensão das particularidades desse ofício.

Partindo da relação sujeito-objeto, o trabalho docente se constitui nas relações entre o trabalhador (professor) e os objetos (alunos). Estes não são constituídos de matéria inerte, mas por pessoas que estabelecem relações, apresentam sentimentos, valores, e ainda a capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Além disso, as relações entre professor e aluno podem se dar de forma individual ou coletiva, mas fundamentalmente na coletividade da sala de aula, o que gera a questão da equidade do tratamento e do controle do grupo. Os alunos são também sujeitos, constituídos por diferentes componentes sociais, como origem socioeconômica, capital cultural, sexo, identidades linguísticas e étnicas, e que frequentam a escola porque são obrigados por lei. Isto pode originar problemas relacionados à manutenção da disciplina e da ordem na realização do trabalho docente, desafiando os professores a um processo quase constante de motivação e convencimento dos alunos de que frequentar a escola é importante para eles, ou a promover determinada ordem durante a realização das atividades, de forma que os alunos mais resistentes não atrapalhem o desenvolvimento do trabalho. (TARDIFF; LESSARD, 2005, p. 35).

Um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos. Ora, os seres humanos apresentam algumas características que condicionam o trabalho docente. Eles possuem, primeiramente, características psicobiológicas que definem modalidades de aprendizagem concretas que os professores precisam, de um modo ou de outro, respeitar em sua docência, adaptando-a justamente às “competências e atitudes de seus alunos. [...] Mas os alunos não são apenas seres psicobiológicos. São também seres sociais parcialmente definidos por sua situação socioeconômica, seus valores, suas crenças, seus interesses, etc. O docente também deve ajustar-se a esses fenômenos. (TARDIFF; LESSARD, 2005, p. 69 e 70).

O trabalho docente em sala de aula apresenta um aspecto de imprevisibilidade, onde ensinar pode levar o professor a realizar algo diferente do que estava estabelecido nos regulamentos, nos programas, no planejamento. Nesse contexto, é impossível controlar na totalidade tudo que está ocorrendo durante a aula, em virtude da simultaneidade e variabilidade de fatores e níveis de realidade (físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc.) envolvidos nas interações e atividades.

Em outras palavras, numa sala de aula acontecem interações significativas (e não apenas comportamentos físicos ou processos de tratamento de informação); essas interações procedem de significações e interpretações elaboradas constantemente pelos atores para compreender a ação dos outros e torná-los compreensíveis aos outros. Multiplicidade, simultaneidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade, historicidade, interatividade e significação constituem, portanto, as muitas dimensões presentes nas tarefas dos professores com os alunos. (TARDIFF; LESSARD, 2005, p. 72).

Outro elemento importante do trabalho docente diz respeito às instituições onde o mesmo se desenvolve. As escolas apresentam uma estrutura organizacional não encontrada em nenhuma outra instituição social. A rotina, a divisão do trabalho, os tempos, as interações, as intenções, os sujeitos, enfim, delineiam o perfil da escola.

[...] a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização. [...] Além disso, essa organização, como toda edificação coletiva e como capacidade institucionalizada para produzir uma ação conjunta (Crozier & Friedberg, 1981), possui algumas características que condicionam as ações de seus membros e canalizam seus projetos por determinados caminhos. Nesse sentido, a ação dos atores não se realiza no vazio e sua descrição deve absolutamente levar em consideração o contexto organizacional. (TARDIFF; LESSARD, 2005, p. 48).

Na escola, a divisão do trabalho ocorre de uma forma diferente em relação ao modo de produção material, sendo que na escola a separação concepção-execução se dá mais na esfera formal do que na realidade. As escolas possuem normas institucionais a serem seguidas, certas condições materiais, determinados recursos físicos disponíveis, organização do espaço e do tempo próprios, mas isso não significa que a prática cotidiana irá ocorrer sempre da mesma forma e exatamente como preveem essas normas. Isto confere certas particularidades às escolas, onde cada uma possuirá características próprias, com suas possibilidades e limitações, que constituirão o contexto da prática docente. (ROCKWELL & MERCADO, 1986 apud AZZI, 2005, p. 42 e 43). Como já mencionado, o aluno, além de ser um sujeito, constitui-se como objeto a ser transformado pelo trabalhador docente. Mas essa função do aluno é partilhada com outros dois objetos, que são o saber escolar e o saber pedagógico. Estes, além de objetos, compõem o conjunto de instrumentais de trabalho junto “com os recursos materiais no processo de ensino-aprendizagem”. (AZZI, 2005, p. 41). O trabalho docente realizado em sala de aula envolve a aplicação do saber pedagógico desenvolvido em parte nos cursos de formação profissional, e também na prática durante o processo de ensino. A compreensão desses aspectos contribui na caracterização do trabalho docente e na apreensão da complexidade típica dessa profissão.

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. [...] Ao usar a expressão “saber pedagógico” para designar o saber, construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho, estamos

diferenciando-o do conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e teóricos da educação. (AZZI, 2005, p. 43 e 44).

Realizando essa diferenciação entre “saber pedagógico” e “conhecimento pedagógico”, a autora não tem a intenção de separar os profissionais que pensam dos profissionais que executam a educação ou o ensino. A finalidade é mostrar que o trabalho do professor não se reduz em executar tarefas, mas apresenta momentos de pensar sobre o processo de ensino. “O pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua”. (AZZI, 2005, p. 44). Portanto, o professor pode se apropriar de conhecimentos pedagógicos, utilizando-os como aportes teóricos, para desenvolver o seu saber pedagógico a partir dos problemas da prática. O cotidiano escolar e da sala de aula, apresenta uma variedade de situações complexas que impõem ao professor a necessidade de encontrar respostas e caminhos no sentido de transformar essas situações.

As respostas do professor traduzem-se na sua forma de intervenção sobre a realidade em que atua: a sala de aula. Tais respostas, quando ainda não são o saber pedagógico, constituem o seu gérmen. O saber pedagógico - elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência - identifica-se com a sua práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal. [...] É práxis, porque esta, como atividade humana, pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade. Para isso, necessita conhecer essa realidade e negá-la. Negar significa transformar em outra realidade. (AZZI, 2005, p. 46).

A idealização de um resultado se constitui em teoria. Esta é condição para que a ação seja práxis, mas, sem a prática, a teoria não transforma a realidade. A prática transforma a realidade. Então, a prática docente, como ação transformadora, “é expressão do saber pedagógico que idealiza uma prática e nela se constrói”. (AZZI, 2005, p. 47). A qualificação (capacidades e habilidades profissionais) e o compromisso do profissional docente podem determinar o nível de elaboração do saber pedagógico. Nesse sentido, são fundamentais momentos de reflexão, onde o professor pense sobre a própria prática e busque sistematizar e organizar conhecimentos para transformar determinadas situações no processo de ensino-aprendizagem. Porém, não se pode ignorar o fato de que o trabalho docente se desenvolve em determinados contextos, formados por um conjunto complexo de elementos, relacionados aos sujeitos (individual e coletivamente), à escola e à sociedade.

É muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho. A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que



apresenta sobre este, pela capacidade de usar esse conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletivo do saber pedagógico. A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade e, também, uma coletivização de sua prática. (AZZI, 2005, p. 47).

As escolas tem dedicado muito pouca atenção ao processo de pensar o trabalho, sobretudo em relação às tarefas de concepção, análise, controle, inovação e adaptação. O motivo fundamental disso consiste no fato das escolas e dos sistemas de ensino estarem organizados sobre uma lógica burocrática, o que gera em consequência o individualismo no trabalho docente e nas escolas. (NÓVOA, 1999, p. 24). Apesar da organização burocrática, é possível verificar, em alguns espaços nas escolas, possibilidades para uma desorganização, o que não significa que esse processo de mudança possa se dar de forma rápida e radical.

Trata-se de práticas relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização: a forma de trabalho conjunto dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, os critérios de organização das turmas, etc. Estas práticas são determinadas por uma estrutura de funcionamento que abrange os professores a título individual e coletivo, influenciando de forma decisiva as atividades pedagógicas. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 73).

O trabalho docente se constitui, portanto, por características complexas, em uma instituição específica, que é a escola, condicionado por fatores internos e externos a esta, e que tem um papel fundamental para a sociedade contemporânea, que é de

[...] proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano. Nesse sentido, estamos entendendo que a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por leva-lo adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. (PIMENTA, 2005, p. 22 e 23).

Assim, o trabalho docente é o elemento central das ações desenvolvidas na escola. A concretização dos objetivos escolares passa pela realização dos objetivos almejados no trabalho docente. Nesse sentido, quando políticas educacionais são implementadas, interferem não somente no funcionamento da escola, mas, sobretudo nas ações desenvolvidas por meio do trabalho docente.

### 3 CONTEXTO DA COLETA DE INFORMAÇÕES

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de educação básica, da rede estadual de ensino, localizada em um município situado na região central do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Na sequência apresentaremos alguns aspectos acerca do município contexto da pesquisa onde se localiza a escola investigada, além de algumas características acerca do trabalho docente e da caracterização do contexto escolar pesquisado.

#### *Caracterização do município onde situa-se a escola pesquisada*

No ano de 2010, de acordo com pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população do município onde localiza-se a instituição pesquisada era de 16.368 habitantes. A expectativa de vida dos habitantes ao nascer em 2010 era de 74,45 anos.

O índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) era de 0,709 em 2010, enquanto que o do Rio Grande do Sul era de 0,746 e o do Brasil era de 0,727. O componente que mais contribui para o IDHM desse município é a longevidade. Por outro lado, o IDHM educação foi o índice que mais aumentou nos períodos registrados, como demonstra a Tabela 2.

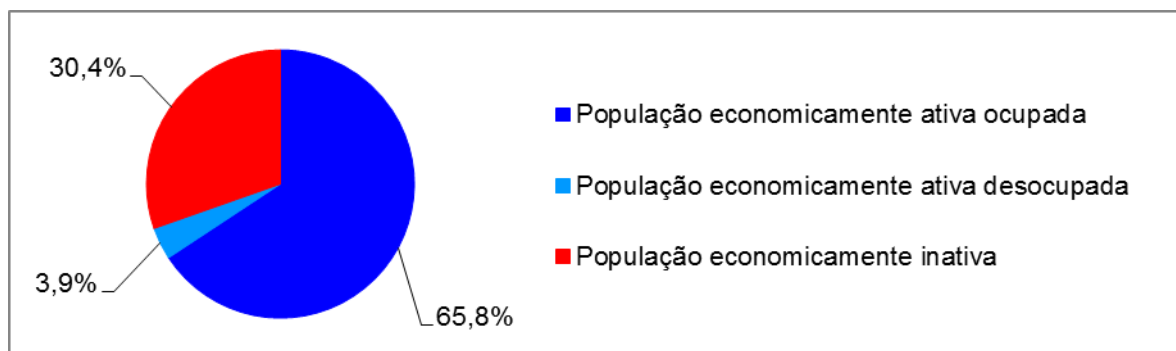
Tabela 2 – Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) e seus componentes do município contexto da pesquisa

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,272	0,480	0,619
% de 16 anos ou mais com ensino fundamental completo	20,81	31,61	44,69
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	41,70	67,65	88,33
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	42,83	83,51	89,96
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	29,42	57,16	66,46
% de 18 a 20 anos com Ensino Médio completo	10,28	28,31	46,46
IDHM Longevidade	0,694	0,737	0,824
Esperança de vida ao nascer (em anos)	66,64	69,22	74,45
IDHM Renda	0,571	0,655	0,698
Renda per capita (em R\$)	279,98	471,40	614,89

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações contidas no Atlas do desenvolvimento humano do Brasil (2016), disponível em [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/sao-pedro-do-sul\\_rs](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sao-pedro-do-sul_rs) (Acesso em 05/02/2016).

Em relação ao mercado de trabalho, o perfil da população com 18 anos ou mais de idade no ano de 2010 apresentava as características mostradas no Gráfico 2 e na Tabela 3.

Gráfico 2 – Composição da população de 18 anos ou mais de idade (2010) no município contexto da pesquisa



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações contidas no Atlas do desenvolvimento humano do Brasil (2016), disponível em [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/...](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/...) (Acesso em 05/02/2016).

Tabela 3 – Ocupação da população de 18 anos ou mais do município contexto da pesquisa

	2000	2010
Taxa de atividade	61,87	65,75
Taxa de desocupação	7,74	3,88
Grau de formalização dos ocupados - 18 anos ou mais	52,41	46,42
Nível educacional dos ocupados		
% dos ocupados com ensino fundamental completo	36,96	51,57
% dos ocupados com Ensino Médio completo	20,73	32,98
Rendimento médio		
% dos ocupados com rendimento de até 1 salário mínimo	62,26	38,87
% dos ocupados com rendimento de até 2 salários mínimos	83,71	80,87
% dos ocupados com rendimento de até 5 salários mínimos	95,93	95,55

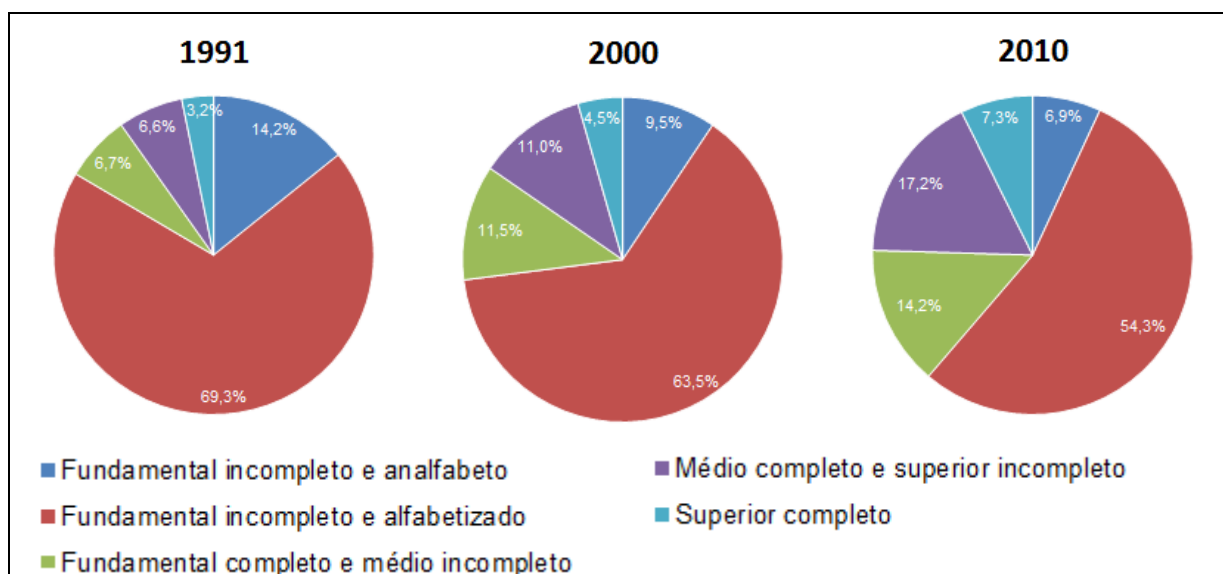
Fonte: Tabela elaborada a partir de informações contidas no Atlas do desenvolvimento humano do Brasil (2016), disponível em [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/...](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/...) (Acesso em 05/02/2016).

Dentre a população do município contexto da pesquisa, com 18 anos ou mais que se encontravam ocupadas no ano de 2010, 37,36% trabalhavam no setor de serviços, 33,47% no setor agropecuário, 12,73% no comércio, 6,42% no setor de construção, 5,42% na indústria de transformação, 0,82% nos setores de utilidade pública e 0,10% na indústria extrativa.

O Produto Interno Bruto (PIB) per capita do município contexto da pesquisa, em 2013, representou o valor de R\$ 15.951,53. Nesse mesmo ano, o PIB per capita do Rio Grande do Sul chegou a R\$ 29.657,28 e o do Brasil a 26.445,72.

Como mostra o Gráfico 3, a população adulta do município contexto da pesquisa com 25 anos ou mais apresentou uma evolução positiva nos índices de escolaridade de acordo com as últimas pesquisas. Apesar disso, ainda há um alto percentual de pessoas com ensino fundamental incompleto e Ensino Médio incompleto. Somando estas duas categorias obtém-se o valor de 75,4% da população nessa faixa etária em 2010 que ainda não concluiu a educação básica.

Gráfico 3 – Escolaridade da população de 25 anos ou mais de idade no município contexto da pesquisa



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações contidas no Atlas do desenvolvimento humano do Brasil (2016), disponível em [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/...](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/...) (Acesso em 05/02/2016).

No ano de 2015, havia 17 instituições de ensino localizadas no município contexto da pesquisa. Destas, 13 localizavam-se na zona urbana do município e 04 na zona rural. A Tabela 4 resume informações que delineiam o perfil desses estabelecimentos. Na sequência serão expostos alguns dados referentes à infraestrutura das instituições de ensino localizadas nesse município, de acordo com o censo escolar de 2014, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essas informações correspondem às 16 instituições de educação básica do município naquele ano, não incluindo assim o estabelecimento de ensino superior.

Tabela 4 – Instituições de ensino localizadas no município contexto da pesquisa

Rede	Instituições, etapas e níveis de ensino	Quantidade de instituições
Pública municipal	Creche	02
	Escola de educação infantil (creche e pré-escola)	01
	Escola com pré-escola e ensino fundamental séries iniciais (1º ao 5º ano)	02
	Escola com pré-escola e ensino fundamental completo (1º ao 9º ano)	05
	Escola com ensino fundamental completo (1º ao 9º ano)	02
Pública estadual	Escola com ensino fundamental completo (1º ao 9º ano)	01
	Escola com ensino fundamental completo (1º ao 9º ano) e educação de jovens e adultos (EJA) – Nível fundamental	01
	Escola com ensino fundamental completo (1º ao 9º ano), Ensino Médio regular e educação de jovens e adultos (EJA) – Nível médio	01
Privada	Escola de educação infantil	01
	Ensino superior (cursos semipresenciais e <i>online</i> )	01

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes e Turismo – SMECET do município contexto da pesquisa; Secretarias das instituições de ensino do município contexto da pesquisa.

Atuando nas instituições de ensino situadas no município contexto da pesquisa em 2015 havia no total 186 docentes. Dentre estes, vários residem em cidades vizinhas. Essa é uma realidade comum entre os professores que trabalham nas escolas desse município. A Tabela 5 mostra a quantidade de docentes atuando em cada rede de ensino.

Tabela 5 – Número de docentes atuando em instituições de educação básica (2015) do município contexto da pesquisa

Rede	Quantidade de docentes atuando
Pública municipal	139
Pública estadual	74
Privada	3

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações contidas na Sinopse Estatística da Educação Básica 2015, disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (Acesso em 22/05/2016).

Em relação ao número de alunos matriculados nas instituições de ensino no município contexto da pesquisa, o Quadro 19 detalha a quantidade de matrículas por rede, etapa e modalidade de ensino.

Quadro 19 – Número de alunos matriculados em instituições de ensino do município contexto da pesquisa (2015)

			Rede pública municipal	Rede pública estadual	Rede privada	Total
Ensino regular	Educação infantil	Creche	120	-	10	130
		Pré-escola	262	-	27	289
	Ensino fundamental	Anos iniciais	541	401	-	942
		Anos finais	434	419	-	853
	Ensino Médio		-	460	-	460
EJA	Fundamental		-	115	-	115
	Médio		-	89	-	89
Superior		-	-	240	240	
Total			1357	1484	277	3118

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações contidas na Sinopse Estatística da Educação Básica 2015, disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (Acesso em 22/05/2016). Dados referentes à instituição de ensino superior fornecidos pela secretaria da instituição.

### ***Caracterização do trabalho docente no Ensino Médio***

No contexto desta pesquisa é relevante conhecer alguns aspectos importantes a respeito da atuação docente no Ensino Médio que podem contribuir para uma melhor compreensão da distribuição, formação e caracterização dos professores que trabalham nessa etapa da educação básica. Assim, serão apresentadas algumas informações a respeito desses aspectos, sobretudo em nível de Brasil, Rio Grande do Sul e do município contexto da pesquisa, justificados pelo fato de que a instituição educacional que servirá de contexto da pesquisa proposta neste trabalho localiza-se nos territórios deste município e daquele estado. Além disso, optou-se por esses três níveis político-geográficos para que a análise dos dados possibilite a comparação da situação dos docentes entre os mesmos. Importante ressaltar ainda que os dados relacionados ao Ensino Médio no município contexto da pesquisa são referentes à única escola de nível médio localizada em seu território, que representa o contexto investigativo deste estudo.

As informações foram coletadas a partir do documento digital intitulado Sinopse Estatística da Educação Básica 2015, encontrado no endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016). A pesquisa fonte desse documento considerou como docentes os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data do levantamento realizado pelo Censo Escolar. Além disso, os dados incluem os docentes que atuam no Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico (Ensino Médio) Integrado à Educação Profissional e Ensino Médio Normal/Magistério de ensino Regular e Especial. Cabe ressaltar que o próprio documento denominava o Ensino Médio de “propedêutico”, demonstrando assim uma concepção de ensino preparatório para etapas seguintes, o que não está previsto em nenhuma legislação educacional.

No ano de 2015, havia um total de 2.187.154 docentes atuando na educação básica em todo o país. Destes, 522.826 no Ensino Médio, distribuídos entre Ensino Médio Propedêutico (482.522), Curso Técnico (Ensino Médio) Integrado à Educação Profissional (49.110) e Ensino Médio Normal/Magistério (15.279). A distribuição do número de docentes no Ensino Médio é apresentada na Tabela 6.

Tabela 6 - Número de docentes atuando no Ensino Médio de acordo com a localização e dependência administrativa das escolas

		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	Urbana	494.689	17.555	391.648	3.594	101.926
	Rural	34.472	3.090	29.030	866	1.539
	Total	522.826	20.645	420.678	4.460	103.465
Rio Grande do Sul	Urbana	28.912	1.251	23.359	390	4.942
	Rural	1.739	386	1.202	96	56
	Total	30.393	1.637	24.561	486	4.998
Município contexto da pesquisa	Urbana	29	-	29	-	-
	Rural	-	-	-	-	-
	Total	29	-	29	-	-

Nota: Os docentes são contados somente uma vez em cada localização/dependência administrativa, independente de atuarem em mais de uma delas.

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações contidas na Sinopse Estatística da Educação Básica 2015, disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (Acesso em 22/05/2016).

Percebe-se que no Brasil e no Rio Grande do Sul, aproximadamente 80% dos docentes atuava na rede estadual de educação, o que pode ser considerado um valor significativo e também esperado, visto que, de acordo com a LDBEN (1996), em seu artigo 10, inciso VI, é incumbência dos Estados oferecer com prioridade o Ensino Médio a todos que o

demandarem. No município contexto da pesquisa todos os docentes que trabalhavam no Ensino Médio em 2015 lecionavam na mesma escola da rede estadual.

O Quadro 20 traz informações a respeito da formação dos docentes que atuavam no Ensino Médio, incluindo as redes pública e privada onde era oferecido nível médio.

Quadro 20 - Número de docentes no Ensino Médio por nível de escolaridade e formação acadêmica

	Total	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior <sup>1</sup>					
				Graduação			Pós-Graduação		
				Total <sup>2</sup>	Com Licenciatura <sup>3</sup>	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	522.826	251	37.718	484.857	449.781	35.076	193.863	24.278	4.121
Rio Grande do Sul	30.393	6	1.808	28.579	27.360	1.219	11.979	2.403	423
Município contexto da pesquisa	29	-	-	29	29	-	15	-	-

Notas: 1 - O mesmo docente pode ter mais de uma graduação e/ou pós-graduação; 2 - No total da graduação, os docentes são contados uma única vez, independente de possuírem mais de um curso de graduação; 3 - Inclui cursos de complementação pedagógica.

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações contidas na Sinopse Estatística da Educação Básica 2015, disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (Acesso em 22/05/2016).

Pode-se observar que ainda havia uma parcela considerável de professores atuando no Ensino Médio sem a formação de licenciatura estabelecida nas normativas legais para o exercício da profissão docente. Em relação à formação exigida aos professores atuantes na educação básica, a LDBEN (1996), no seu artigo 62, prevê que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

No Brasil, em torno de 14% dos docentes que atuavam no Ensino Médio em 2015 não possuíam graduação com licenciatura, enquanto que no Rio Grande do Sul esse índice é de 10%. No município contexto da pesquisa todos os professores de Ensino Médio apresentavam curso de graduação com licenciatura. O tipo de vínculo também está entre os principais elementos que constituem a carreira docente. A Tabela 7 apresenta a distribuição desse elemento de acordo com as redes de ensino públicas, sem considerar os docentes que atuavam na rede privada.



Tabela 7 - Número de docentes no Ensino Médio da rede pública por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo

	Tipo de vínculo	Dependência administrativa	Número
Brasil	Concursado/efetivo/estável	Total	304.641
		Federal	17.903
		Estadual	284.174
		Municipal	3.525
	Contrato Temporário	Total	145.863
		Federal	3.105
		Estadual	141.992
		Municipal	961
	Contrato terceirizado	Total	671
		Federal	26
		Estadual	633
		Municipal	12
	Contrato CLT	Total	2.098
		Federal	38
		Estadual	1.991
Municipal		69	
Total			438.946
Rio Grande do Sul	Concursado/efetivo/estável	Total	17.142
		Federal	1.280
		Estadual	15.463
		Municipal	459
	Contrato Temporário	Total	10.473
		Federal	396
		Estadual	10.059
		Municipal	27
	Contrato terceirizado	Total	34
		Federal	2
		Estadual	29
		Municipal	3
	Contrato CLT	Total	189
		Federal	1
		Estadual	179
Municipal		9	
Total			26.382
Município contexto da pesquisa	Concursado/efetivo/estável	Total	15
		Federal	-
		Estadual	15
		Municipal	-
	Contrato Temporário	Total	14
		Federal	-
		Estadual	14
		Municipal	-
	Contrato terceirizado	Total	-
		Federal	-
		Estadual	-
		Municipal	-
	Contrato CLT	Total	-
		Federal	-
		Estadual	-
Municipal		-	
Total			29

Nota: O mesmo docente pode ter mais de um vínculo funcional. Os docentes são contados somente uma vez em cada vínculo funcional e dependência administrativa, independente de atuarem em mais de um deles.

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações contidas na Sinopse Estatística da Educação Básica 2015, disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (Acesso em 22/05/2016).

No Brasil, a relação entre os cargos docentes efetivos e os demais era de 2 para 1, respectivamente. Já no Rio Grande do Sul, a mesma relação era de 3 para 2, apresentando uma diferença menor do que a nível nacional. No município contexto da pesquisa pouco mais da metade dos professores eram efetivos em seus cargos, ou seja, uma relação de praticamente 1 para 1. Este tipo de situação pode gerar instabilidade e insegurança nos professores, o que de certa forma tende a influenciar negativamente o trabalho docente.

### ***Caracterização do contexto escolar da pesquisa***

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida é a única que oferece Ensino Médio na cidade, por isso recebe alunos oriundos de várias localidades, com realidades diversificadas, tanto da zona urbana quanto da zona rural do município. Além do Ensino Médio regular (1º, 2º e 3º anos), a instituição oferece ensino fundamental, anos iniciais e finais, modalidade de jovens e adultos (EJA) Ensino Médio (totalidades 7, 8 e 9). O funcionamento da escola ocorre nos turnos da manhã, tarde e noite. O Quadro 21 apresenta a quantidade de alunos matriculados na escola pesquisada no ano de 2016.

Quadro 21 – Número de matrículas da escola por etapa, modalidade e ano referente a 2016

Modalidade	Etapa		Ano	Nº de matrículas	Nº de turmas	Total de matrículas	
Ensino Regular	Ensino Fundamental	Anos iniciais	1º ano	20	01	125	343
			2º ano	18	01		
			3º ano	22	01		
			4º ano	28	01		
			5º ano	37	02		
	Anos finais	6º ano	57	02	218		
		7º ano	53	02			
		8º ano	50	02			
		9º ano	58	02			
	Ensino Médio		1º ano	273	07	525	
			2º ano	151	05		
			3º ano	101	04		
EJA	Ensino Médio	Totalidade 7	36	01	105		
		Totalidade 8	36	01			
		Totalidade 9	33	01			
Total			973	33	973		

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações fornecidas pela secretaria da escola (dados referentes ao número de matrículas em 07/06/2016).

O número de profissionais que forma o grupo de professores e funcionários em 2016 na escola pesquisada está representado no Quadro 22. Além do número de profissionais, consta também o vínculo e a carga horária dos mesmos em relação a essa instituição.

Quadro 22 – Grupo de profissionais vinculados à escola pesquisada

Dados do profissional	Professores(as)								Funcionários(as)			
	Carga horária (horas semanais)						Vínculo		Carga horária (horas semanais)		Vínculo	
	19	20	25	30	32	40	Efetivo	Temporário	40	Efetivo	Temporário	
Número de profissionais	01	19	01	02	01	27	36	15	11	09	02	
Total	51								11			

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações fornecidas pela secretaria da escola (dados referentes ao número de profissionais em 08/06/2016).

Daqueles docentes, como demonstra a Tabela 8, onze não estão atuando como regente de classe em sala de aula, mas se encontram ocupando outros cargos.

Tabela 8 – Número de docentes ocupando outros cargos na escola pesquisada

Cargo	Número de docentes
Direção	01
Vice-direção	03
Coordenação pedagógica/Supervisão/Orientação educacional	03
Educação especial	02
Biblioteca	02

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações fornecidas pela secretaria da escola (dados referentes ao número de profissionais em 08/06/2016).

No ano de 2016, no período correspondente ao levantamento das informações para a realização da pesquisa, o grupo de docentes trabalhando como regente de classe em turmas do Ensino Médio do turno da tarde nessa escola era composto por 27 professores, distribuídos entre as diferentes disciplinas.

No ano de 2016, a organização curricular referente às áreas do conhecimento e disciplinas no Ensino Médio na escola estava estruturada de acordo com o Quadro 23. A

organização das disciplinas em áreas do conhecimento e a inclusão do Seminário Integrado na composição curricular no Ensino Médio estavam previstas na política educacional implementada nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul em 2011.

O Seminário Integrado tem como propósito principal constituir um momento para a realização da integração curricular, se configurando em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a ser desenvolvido nos três anos do Ensino Médio. Há uma carga horária definida para esse componente e um professor responsável pela sua efetivação, assim como para as disciplinas. Não há a exigência de uma formação específica para o professor responsável pela realização do trabalho no Seminário Integrado. Nesses momentos, os alunos podem realizar projetos de pesquisa, orientados por um professor, com a articulação entre áreas de conhecimento e disciplinas acerca de temáticas definidas durante o seu desenvolvimento.

Quadro 23 - Áreas e componentes curriculares no Ensino Médio na escola pesquisada em 2016

Área	Linguagens	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	-
Disciplinas	Língua Portuguesa Língua Inglesa Língua Espanhola Literatura Arte Educação Física	Matemática	Biologia Física Química	História Geografia Filosofia Sociologia Ensino Religioso	Seminário Integrado

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

É pertinente demonstrar como está organizada a carga horária dos docentes na escola. Uma carga horária de trabalho de 20 horas semanais é dividida em cinco turnos. Um desses turnos é destinado para horas-atividade (H.A.), destinadas a atribuições do trabalho docente sem contato direto com os alunos, como o planejamento, por exemplo. A totalidade de professores cumpre o “Turno de horas-atividade” fora do espaço escolar. Nos outros quatro turnos, em geral, os professores atuam 16 horas-aula em sala de aula, frente aluno, e 04 horas-aula de horas-atividade (H.A.), também voltadas para planejamento, totalizando vinte horas-aula.

No Quadro 24 está representado um exemplo de distribuição da carga horária de um docente com 20 horas semanais no Ensino Médio na escola pesquisada. Esse docente é regente de classe em 8 turmas, com 02 horas-aula em cada uma, totalizando assim 16 horas-aula em sala de aula.

Quadro 24 - Exemplo de distribuição de carga horária de um docente no Ensino Médio na escola pesquisada

Período	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1°	Turma 3	Turma 2	Turno de horas-atividade	Turma 1	H.A.
2°	Turma 3	Turma 1		Turma 5	Turma 8
3°	Turma 5	H.A.		Turma 6	Turma 2
4°	H.A.	H.A.		Turma 7	Turma 4
5°	Turma 2			Turma 7	Turma 8
6°	Turma 6				

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Nas 04 horas-atividade (H.A.), o professor tem autonomia para decidir cumpri-las ou não no espaço escolar, mas a maioria dos docentes não as cumpre na escola. Quando as H.A. são organizadas no início ou final do turno de trabalho, os docentes comumente chegam após o início do turno ou vão embora antes do término do mesmo. Normalmente, os docentes têm autonomia para escolher o “Turno de horas-atividade” que não precisarão permanecer na escola. Desta forma, a maior parte da carga horária de trabalho dos professores cumprida na escola ocorre dentro da sala de aula, com poucos períodos de H.A. presenciais no espaço escolar.

Essa característica institucional consiste em um aspecto que faz parte da cultura da escola a muitos anos, antes mesmo do início da implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio. Não foi possível identificar exatamente há quanto tempo isso ocorre, mas o fato é que existe uma espécie de acordo implícito entre a equipe diretiva e docentes, que não está registrado nos documentos da escola, como projeto pedagógico ou regimento escolar, desobrigando os professores de cumprirem a hora-atividade na escola. Observamos característica semelhante em outras instituições de ensino públicas, de redes municipais e estaduais. Entretanto, em outros estabelecimentos de ensino é mais comum apenas o não cumprimento de um turno de hora-atividade na escola, obrigando os professores a cumprirem os outros quatro turnos de forma integral.

A seguir, apresentamos algumas características relacionadas com a infraestrutura e disponibilidade de recursos materiais encontrados na escola pesquisada. A Tabela 9 enumera alguns componentes integrantes da infraestrutura. Além dos recursos físicos relacionados na Tabela 9, o estabelecimento também possui 02 (duas) salas para vice-direção, 01 (uma) sala para coordenação pedagógica, 01 (uma) sala para orientação educacional, 01 (uma) sala para

assistente financeiro, 01 (uma) sala para secretaria e 01 (uma) cozinha para uso dos funcionários.

As dependências da escola não são integralmente acessíveis a pessoas com deficiência física. O prédio da instituição foi construído em dois andares, onde o primeiro possui rampa externa de acesso à entrada principal, piso das salas e corredores no mesmo nível e inclui três sanitários adaptados a pessoas com deficiência física. O acesso ao segundo andar se dá somente através de escadas, o que impossibilita ou dificulta a acessibilidade de pessoas com dificuldades motoras.

Tabela 9 – Componentes da infraestrutura da escola pesquisada

Infraestrutura	Dispõe?	Quantidade
Salas de aula	Sim	18
Salas para reuniões e palestras (salões)	Sim	02
Sala para a diretoria	Sim	01
Sala para os professores	Sim	02
Sala de atendimento especial	Sim	01
Refeitório para os alunos	Sim	01
Cozinha para preparo da merenda	Sim	01
Sanitário dentro do prédio da escola para os professores	Sim	02
Sanitário dentro do prédio da escola para os alunos	Sim	04
Sanitário fora do prédio da escola para os alunos	Não	00
Sanitário adaptado para portadores de deficiência	Sim	03
Biblioteca para os alunos	Sim	01
Biblioteca para os professores <sup>1</sup>	Sim	01
Laboratório de informática	Sim	02
Laboratório de ciências <sup>2</sup>	Sim	01
Sala de leitura	Não	00
Quadra de esportes <sup>3</sup>	Sim	03

Notas: 1 - Não há na escola um espaço físico que caracterize uma biblioteca para uso exclusivo dos docentes. O que existe é um conjunto de livros que pode ser utilizado como aporte teórico e pedagógico. Estes se encontram junto com os demais livros disponibilizados aos alunos na única biblioteca da escola (espaço físico). 2 - O laboratório de ciências encontrava-se desativado, pois o espaço físico do mesmo estava sendo utilizado como depósito. Atualmente, está em processo de reativação. 3 - Uma quadra fechada, com piso, paredes e cobertura. Uma quadra externa, possuindo apenas piso. Uma quadra aberta, com grama natural.

Fonte: Censo Escolar/INEP 2014; Diretoria da escola.

Os equipamentos disponíveis na escola para uso dos docentes constam na Tabela 10.

Tabela 10 – Equipamentos disponíveis na escola

Recursos	Dispõe?	Quantidade
Aparelho de DVD	Sim	01
Impressora	Sim	01
Copiadora	Sim	02
Retroprojektor	Sim	01
Televisão	Sim	01
Data show	Sim	04
Lousa digital	Sim	02

Fonte: Censo Escolar/INEP 2014; Diretoria da escola.

Há 02 (dois) laboratórios de informática (LI 1 e LI 2) na escola. O LI 1 possui 36 monitores para computador e 17 CPUs (unidade central de processamento). O LI 2 possui 10 monitores para computador, 10 CPUs e 30 *netbooks*. Portanto, no total, os dois laboratórios possuem 46 computadores e 30 *netbooks*. Em ambos os laboratórios há ar condicionado e internet.

A escola possui boas condições de saneamento básico, como mostra o Quadro 25. Além disso, a escola fornece alimentação (merenda) aos alunos.

Quadro 25 – Saneamento básico na escola pesquisada

Recurso/resíduo	Procedência/destino
Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino de esgoto	Rede pública
Destino do lixo	Coleta periódica

Fonte: Censo Escolar/INEP 2014.

Além das características do contexto de pesquisa apresentadas até aqui, é importante destacar, como já foi mencionado, que a escola pesquisada passou por um processo de reestruturação curricular do Ensino Médio no período de 2011 a 2016. Nesse processo, a proposta foi implementada em todas as escolas estaduais do Rio Grande do Sul que ofertavam

Ensino Médio. Desta forma, acreditamos que seja pertinente a apresentação dos principais aspectos que caracterizaram a proposta inicial de reestruturação curricular do Ensino Médio.

Segundo a Secretaria de Educação (SEDUC) do estado do Rio Grande do Sul (RS), a proposta pedagógica de reestruturação curricular do Ensino Médio foi elaborada fundamentada no “Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014 e os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96”. (SEDUC - RS, 2011, p. 03). Além destes, essa proposta também se baseou na Resolução sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica que estava em tramitação no Ministério da Educação no período em que a proposta foi construída. (SEDUC - RS, 2011, p. 03). Esta resolução foi homologada e originou as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no ano de 2012.

A política de reestruturação curricular do Ensino Médio proposta no ano de 2011 estava baseada fundamentalmente no princípio de politecnia, o qual propõe uma articulação entre diferentes áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho como princípio educativo. Para a implementação dessa proposta é necessária “uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana.” (SEDUC - RS, 2011, p. 04).

Além desses, essa política educacional indica outros princípios orientadores para sua execução:

**Relação Parte-Totalidade:** a compreensão das relações das partes e da totalidade de um objeto de estudo permite o seu entendimento e a resolução de possíveis desafios. (SEDUC - RS, 2011, p. 17).

**Reconhecimento de saberes:** o diálogo entre diferentes saberes, especialmente o saber popular e o saber científico, estabelece condições que promovem a produção de novos conhecimentos que contribuem para a mudança da realidade. (SEDUC - RS, 2011, p. 17).

**Teoria e prática:** o diálogo constante entre teoria e prática sociais é um dos fundamentos para transformação da realidade. (SEDUC - RS, 2011, p. 18).

**Interdisciplinaridade:** compreensão de um objeto de estudo através do diálogo entre as diferentes disciplinas, proporcionando uma visão mais ampla da realidade e uma possibilidade maior de intervir sobre esta realidade. (SEDUC - RS, 2011, p. 18).

**Avaliação emancipatória:** forma democrática de avaliação que evidencia os avanços dos alunos em suas aprendizagens, aponta os caminhos na superação das dificuldades e



proporciona uma reflexão acerca das práticas pedagógicas realizadas. (SEDUC - RS, 2011, p. 19).

A avaliação nesse sentido tem as funções:

- Diagnóstica: favorecendo o planejamento, organiza o trabalho do professor, oportunizando novas estratégias e alternativas, assim como possibilita ao aluno verificar seu nível de desenvolvimento;
- Formativa: destinando-se a informar a situação em que se encontra o educando, no que se refere ao desenvolvimento de suas aprendizagens. Contempla a auto-avaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores;
- Contínua e cumulativa: considerando a construção do conhecimento do aluno, como um todo, coerente e significativo. Deve apresentar situações de construção do conhecimento de forma crescente em complexidade, tendo como parâmetro as construções do próprio aluno. (SEDUC-RS, 2012, p. 16).

Pesquisa: método utilizado para compreender a realidade, produzir novos conhecimentos e formar sujeitos críticos e reflexivos, capazes de mudar as suas próprias realidades. (SEDUC - RS, 2011, p. 20).

Considerando aspectos legais e políticos e no intuito de aproximar a prática educativa com o mundo do trabalho e com as práticas sociais, a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio propõe que o currículo do Ensino Médio deve articular

- uma formação geral sólida, que advém de uma integração com o nível de ensino fundamental, numa relação vertical, constituindo-se efetivamente como uma etapa da Educação Básica, a
- uma parte diversificada, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos. (SEDUC - RS, 2011, p. 22)

Esta proposta possui uma organização curricular em que as cargas horárias foram distribuídas conforme demonstra a Tabela 11.

Tabela 11 – Distribuição das cargas horárias na proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio

	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Formação geral	750h	500h	250h	1.500h
Parte diversificada	250h	500h	750h	1.500h
Total	1.000h	1.000h	1.000h	3.000h

Fonte: SEDUC - RS, 2011, p. 23.

As cargas horárias podem ser redistribuídas nos dois blocos conforme constar na matriz curricular integrante do projeto pedagógico das escolas.

O bloco da formação geral abrange quatro áreas de conhecimento: linguagens (línguas portuguesa e estrangeira, literatura, educação física e artes), matemática, ciências da natureza (biologia, física e química) e ciências humanas (história, geografia, sociologia e filosofia).

O bloco da parte diversificada é formado pelo Seminário Integrado que se constituiu em um componente curricular com espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano. Nestes espaços os alunos podem elaborar projetos de pesquisa, orientados por um professor específico, com a articulação entre áreas de conhecimento e os eixos transversais, oportunizando apropriação e possibilidades do mundo do trabalho. (SEDUC - RS, 2011, p. 23).

Para o desenvolvimento dos projetos no Seminário Integrado, a coordenação das ações ficaria sob a “responsabilidade do coletivo dos professores”, sendo “deliberada e designada, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos mesmos”. (SEDUC - RS, 2011, p. 24). Nesse sentido,

O exercício da coordenação desses trabalhos, sob a forma rotativa, oportunizará que todos se apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular. Além disso, deverá ser destinado um percentual da carga horária dos professores – um de cada área do conhecimento, para ser utilizado no acompanhamento do desenvolvimento dos projetos produzidos nos seminários integrados. (SEDUC - RS, 2011, p. 24).

Na avaliação realizada em cada disciplina, “o professor necessita utilizar vários instrumentos para avaliar individualmente a aprendizagem do aluno” (SEDUC-RS, 2012) e ainda, juntamente com cada avaliação, disponibilizar uma autoavaliação ao aluno, pois

Considerando que o aluno é também o sujeito responsável pelo seu ato de aprender, a auto-avaliação do aluno, associada à avaliação do professor, é uma estratégia fundamental para a consistência do processo avaliativo. O sujeito constrói o seu conhecimento conseqüentemente, constrói também sua avaliação, desta forma ninguém melhor do que o próprio aluno para dizer o que está ou não aprendendo. (SEDUC-RS, 2012, p. 17).

Além disso, conforme prevê o regimento da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio (SEDUC-RS, 2012), a avaliação do desempenho e aprendizado dos alunos em cada área do conhecimento e no Seminário Integrado, deverá estabelecer como expressão do resultado da aprendizagem do aluno em cada período (bimestre ou trimestre) e ao final do ano letivo um dos seguintes conceitos

*Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA)* - expressa a construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. (...)

*Construção Parcial da Aprendizagem (CPA)* - expressa a construção de conceitos para a resolução parcial para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. (...) Nesta situação, após os estudos de recuperação, o Conselho de Classe seguinte pode alterar o conceito.

*Construção Restrita da Aprendizagem (CRA)* - expressa a restrição, circunstancial, na construção de conceitos para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. (...) Nesta situação, após os estudos de recuperação, o Conselho de Classe seguinte pode alterar o conceito. Quando for a expressão do resultado final do aluno, deve ser considerada a Avaliação entre Períodos Letivos. (SEDUC/RS, 2012, p.19-20).

No caso de alunos que não alcançarem uma construção satisfatória da aprendizagem ao final de um período letivo (bimestre ou trimestre)

A escola necessita oferecer atendimento paralelo, mas simultâneo ao processo de aprendizagem, desenvolvido pelo próprio professor. Permanecendo a necessidade dos estudos de recuperação, a escola deve oferecer outro espaço, outro momento e outro professor responsável pela atividade, de acordo com as possibilidades e condições disponíveis para essa oferta. Os estudos devem estar vinculados com as superações necessárias, mediante sequência de ações relacionadas no replanejamento e aprofundamento dos estudos. (SEDUC/RS, 2012, p.15).

Neste caso, os professores em conjunto com a coordenação pedagógica devem elaborar o Projeto Político Pedagógico de Apoio (PPDA) contendo “as ações a serem desenvolvidas para a superação das defasagens de aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento”, configurando assim um “instrumento norteador dos estudos de recuperação” (SEDUC/RS, 2012, p. 18). Ao final do ano letivo será considerado aprovado o aluno que obtiver conceitos CSA em todas as áreas do conhecimento e na parte diversificada. Caso o aluno obtenha CPA ou CRA em apenas uma das áreas, ele é considerado aprovado com progressão parcial (PP), onde o aluno avança para o próximo ano e recupera as defasagens de aprendizagens no ano seguinte. Já em uma situação em que o aluno obtenha CRA em duas áreas ou mais, ele é considerado reprovado e terá que cursar a mesma série novamente no ano seguinte.

As principais mudanças que ocorreram a partir da implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio foram:

(1) Por meio da organização curricular em áreas do conhecimento, as disciplinas começaram a realizar um trabalho articulado em alguns aspectos, como no Seminário Integrado e nas avaliações;

(2) A expressão dos resultados das avaliações dos alunos modificou, das notas trimestrais, com formato numérico, para o formato de conceitos, por meio da utilização de siglas, as quais são CSA (Construção Satisfatória da Aprendizagem), CPA (Construção Parcial da Aprendizagem) e CRA (Construção Restrita da Aprendizagem). Os conceitos são atribuídos em cada disciplina e posteriormente, em reunião, há a definição de um conceito por área do conhecimento. Em cada trimestre, o aluno recebe quatro conceitos, cada um referente a uma área do conhecimento;

(3) Caso o aluno não alcance um conceito satisfatório em alguma das áreas do conhecimento no fim do trimestre, o mesmo tem o direito de realizar o PPDA (Plano Pedagógico Didático de Apoio), que consiste em um instrumento orientador dos estudos de recuperação. No final do trimestre, em conselho de classe, os professores analisam o PPDA dos alunos que não atingiram aprendizagem satisfatória;

(4) No final do ano letivo, caso o aluno esteja reprovado em apenas uma área do conhecimento, de um total de quatro, então ele avança de ano e no ano letivo seguinte realiza a PP (Progressão Parcial). Os professores desse aluno, na área em que ele reprovou, no ano seguinte, ficam com a responsabilidade de realizar a PP por meio de processo de recuperação da aprendizagem elaborado e analisado por eles. Os conceitos obtidos pelos alunos são registrados pelos professores em planilhas específicas;

(5) O Seminário Integrado foi incluído no currículo do Ensino Médio como um elemento metodológico, para orientar um trabalho realizado na perspectiva da integração curricular. No caso, o trabalho no Seminário Integrado precisava ser organizado por um professor coordenador, que conduziria o desenvolvimento dos projetos, buscando a articulação entre diferentes disciplinas e áreas do conhecimento;

(6) A carga horária do Ensino Médio ampliou de 800 horas por ano (2.400 horas no total), para 1.000 horas anuais (3.000 horas no total).

## 4 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo principal “sinalizar possibilidades e limitações para a organização e desenvolvimento do trabalho escolar no Ensino Médio visando efetivar a integração curricular”. O problema de pesquisa, originado no cotidiano escolar, consiste no seguinte questionamento: que condicionantes são percebidos na organização e realização do trabalho docente para a implementação de uma proposta de currículo integrado no Ensino Médio em uma escola pública de educação básica? Para operacionalizar o processo de coleta de informações, propomos as seguintes questões de pesquisa:

1 - Como se caracterizam os processos de planejamento e realização das ações do trabalho docente para a elaboração e desenvolvimento do currículo no Ensino Médio em uma escola pública de educação básica?

2 - Como se caracterizam os processos de planejamento e realização das ações escolares para a gestão do currículo no Ensino Médio em uma escola pública de educação básica?

3 - Como as políticas educacionais para o Ensino Médio implicam os processos de planejamento e realização das ações escolares e das ações do trabalho docente para a elaboração e desenvolvimento do currículo em uma escola pública de educação básica?

4 - Que ações são pertinentes para compor uma proposta de organização do trabalho dos professores visando o desenvolvimento do currículo integrado no Ensino Médio em uma escola pública de educação básica?

Para a realização da pesquisa foram adotadas metodologias baseadas nos aportes da pesquisa qualitativa, especificamente do tipo estudo de caso instrumental.

Optamos pela abordagem qualitativa devido a algumas características que a torna adequada aos propósitos desta pesquisa: a complexidade do contexto onde foi realizado o estudo, que é constituído por fatores objetivos e subjetivos; a variedade e flexibilidade metodológica a ser empregada durante o desenvolvimento da pesquisa; a relação do pesquisador com a pesquisa, no que se refere às suas subjetividades e reflexões envolvidas no processo de investigação. Desta forma, acreditamos que a abordagem qualitativa é a mais apropriada na compreensão do objeto deste estudo, visto que este ocorrerá em um contexto complexo caracterizado pela escola e pela sociedade, além de ser constituído por diversas relações entre seres humanos repletos de subjetividades. (FLICK, 2009, p. 23-25).

Em relação à escolha do estudo de caso, percebemos ser o mais adequado, pois esse tipo de pesquisa apresenta dentre suas características a particularidade, a descrição, a heurística e a indução, as quais denotam os seguintes sentidos:

*Particularidade* significa que o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa. É, pois, um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia-a-dia.

*Descrição* significa que o produto final de um estudo de caso é a descrição “densa” do fenômeno em estudo. Por descrição densa entende-se uma descrição completa e literal da situação investigada. [...] O estudo de caso engloba um grande número de variáveis e retrata suas interações ao longo do tempo.

*Heurística* significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Podem revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido.

*Indução* significa que em grande parte, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva. (MERRIAM, 1988, apud ANDRÉ, 2005, p. 17 e 18).

Ainda, segundo Stake (1995, apud ANDRÉ, 2005, 19), o “estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. Nesse sentido, os condicionantes da organização e realização do trabalho docente se constituem em um complexo conjunto de elementos, muitos destes, específicos do contexto em estudo, que configuram particularidade ao caso pesquisado e, ao mesmo tempo, necessitam de uma descrição densa para a apreensão desses aspectos e do fenômeno investigado. O estudo de caso instrumental demonstra-se apropriado já que consiste na investigação de “uma questão que um caso particular vai ajudar a elucidar”. (ANDRÉ, 2005, p. 19). Nessa pesquisa o estudo acerca da organização e trabalho docente em uma escola de Ensino Médio contribuiu na identificação e compreensão dos condicionantes para a efetivação da integração curricular.

Organizamos a pesquisa nas seguintes etapas: elaboração dos roteiros de coleta para grupos focais e entrevistas, contato com os sujeitos de pesquisa e organização dos grupos focais, realização dos grupos focais, realização das entrevistas individuais, transcrição dos dados verbais, análise dos dados, elaboração da dissertação e defesa da dissertação.

O estudo foi desenvolvido de acordo com o cronograma representado no Quadro 26.

Quadro 26 - Cronograma da pesquisa

Meses	Elaboração dos roteiros de coleta para grupos focais e entrevistas	Contato com os sujeitos de pesquisa e organização dos grupos focais	Realização dos grupos focais	Realização das entrevistas individuais	Transcrição	Análise dos dados	Elaboração do texto da dissertação	Defesa da dissertação
Setembro	X	X						
Outubro		X						
Novembro			X					
Dezembro				X				
Janeiro					X			
Fevereiro					X			
Março					X			
Abril								
Maiο								
Junho						X	X	
Julho						X	X	
Agosto							X	X

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

### ***Contato com os sujeitos de pesquisa e organização dos grupos focais***

Nesse estudo, o grupo focal foi utilizado como método para coleta de dados empíricos, entendendo que no contexto dessa pesquisa “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contando que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo”. (KITZINGER E BARBOUR, 1999, p. 20, apud BARBOUR, 2009, p. 113). Na busca dos propósitos estipulados nesse estudo, acreditamos que a principal contribuição na utilização do grupo focal se deu no “desenvolvimento de uma maior compreensão do processo, em vez da previsão dos resultados” (BARBOUR, 2009, p. 96), ou seja, “grupos focais são úteis quando se trata de investigar o que os participantes pensam, mas eles são excelentes em desvendar por que os participantes pensam como pensam” (MORGAN, 1988, p. 25, apud BARBOUR, 2009, p. 64).

Além disso, consideramos que os “grupos focais podem estimular mudanças significativas e levar participantes a redefinirem seus problemas de uma forma mais politizada”. (JOHNSON, 1996, apud BARBOUR, 2009, p. 31). Entretanto, sempre é preciso ser prudente ao utilizar grupo focal, já que “verbalizar e compartilhar suas experiências pode muito bem ser catártico para as classes agitadoras”, ou seja, por meio das reflexões e do diálogo provocados durante os grupos focais, os sujeitos podem libertar algum pensamento ou

percepção que estava reprimida, podendo gerar algum desconforto, arrependimento ou constrangimento às pessoas participantes.

Por outro lado, é possível que “os benefícios das discussões de grupos focais sejam menos tangíveis para aqueles cujas vidas e possibilidades para efetuar mudanças são mais estritamente governadas por restrições estruturais”. (JOHNSON, 1996, apud BARBOUR, 2009, p. 31 e 32). Assim, pessoas mais dispostas a promover mudanças, mas que não as fazem devido, sobretudo, a condições externas, possivelmente perceberão menos os benefícios dos diálogos realizados nos grupos focais. Apesar disto, acreditamos que a troca de ideias entre pessoas mais inclinadas a mudanças e pessoas menos inclinadas a mudanças pode constituir um caminho para os sujeitos experimentarem diferentes perspectivas, o que pode contribuir ao processo de mudança no contexto pesquisado.

Ressaltamos que foram observados os aspectos éticos em todas as etapas dessa pesquisa, iniciando pela elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) que os sujeitos de pesquisa assinaram, garantindo que as entrevistas e os grupos focais pudessem ser realizados com o consentimento dos mesmos. Além disso, houve e haverá a garantia de privacidade e anonimato aos sujeitos de pesquisa por meio de Termo de Confidencialidade (Anexo C) assinado pelos pesquisadores e entregue a cada professor que participou da pesquisa.

Em contato com a equipe diretiva, efetivado no mês de setembro de 2016, junto com a entrega da Carta de Apresentação (Anexo D), solicitamos autorização para realizar a pesquisa na escola e ainda solicitamos um espaço e momento na própria escola para realizar a coleta de dados. Recebemos a informação de que poderíamos realizar a pesquisa e a escola cederia uma sala de aula para a coleta. Além disso, nos foi solicitado pela equipe diretiva que realizássemos os grupos focais após o turno de trabalho dos professores à tarde, entre quinta ou sexta-feira, em virtude de que nesses dias as aulas terminam mais cedo, pois há cinco períodos de aulas. Também obtivemos a informação de que entre os meses de setembro e outubro não havia a previsão de reuniões gerais com os professores que atuam no Ensino Médio.

Então, devido à ausência de reuniões nesse período e a dificuldade de reunir todos os professores, o contato inicial com os sujeitos de pesquisa ocorreu de forma individual na própria escola. Foram convidados docentes regentes que estavam trabalhando com turmas de Ensino Médio na escola no turno da tarde e os membros da equipe diretiva, neste caso a diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. No período havia um grupo de 27 docentes regentes no Ensino Médio, no entanto 3 estavam afastados temporariamente por motivos



peçoais, sendo efetivamente convidados 24 professores. Destes, 13 professores haviam aceitado inicialmente em participar como sujeitos de pesquisa. Em relação à equipe diretiva, 3 professoras concordaram em participar. Solicitamos às professoras regentes que informassem suas disponibilidades de horários entre quintas e sextas-feiras após o turno de trabalho.

A partir da disponibilidade de dias e horários das professoras, organizamos dois grupos focais, um na quinta-feira e outro na sexta-feira. Percebemos que a disponibilidade da maioria dos professores estava relacionada aos turnos de trabalho dos mesmos na escola. Inicialmente, o grupo focal da quinta-feira contava com a participação de 8 docentes, enquanto que o grupo focal da sexta-feira com 5 professores. Havíamos agendado três encontros com cada grupo focal, o que totalizaria seis encontros. Os professores regentes receberam um cronograma com as datas e horários dos grupos focais. No entanto, 8 docentes acabaram participando efetivamente dos grupos focais, pois 5 não compareceram no local, dias e horários agendados.

Assim, tivemos a formação de dois grupos focais com 4 sujeitos cada um, além de 3 entrevistas individuais, compondo um conjunto de sujeitos no qual todos eram do sexo feminino. Por isso, durante a análise apresentada nos próximos capítulos, comumente nos referimos aos sujeitos de pesquisa como professoras, tanto nos grupos focais quanto nas entrevistas.

Entendemos pertinente apresentar alguns aspectos relacionados ao exercício da profissão docente acerca das professoras da equipe diretiva e das professoras regentes que participaram da pesquisa. Na Tabela 12 podemos observar essas características.

Um dos aspectos que nos chamou a atenção foi em relação à elevada carga horária de trabalho das professoras, sendo que todas trabalham no mínimo 40 horas semanais, e dessas duas professoras trabalham 60 horas. Além disso, metade das professoras regentes trabalhavam em duas ou mais disciplinas no Ensino Médio, o que é um fator importante, já que um número maior de disciplinas implica, por exemplo, em uma demanda também maior de tempo para planejamento. Percebemos também que três professoras regentes estavam trabalhando com Seminário Integrado no período de realização da pesquisa, e outras duas já haviam trabalhado com Seminário Integrado em anos anteriores. Este aspecto dá mais consistência às percepções dessas professoras, já que apresentam uma experiência com o Seminário Integrado e com a tentativa de estabelecer uma integração curricular.

Tabela 12 - Aspectos da profissão docente relacionados aos sujeitos de pesquisa

		Professoras regentes	Docentes da equipe diretiva
Total de sujeitos participantes		8	3
Número de escolas onde trabalha	Uma	5	2
	Duas	3	1
Carga horária semanal	40 horas	6	2
	45 horas	1	-
	60 horas	1	1
Turnos de trabalho	Manhã	5	2
	Tarde	8	3
	Noite	4	2
Número de disciplinas que trabalhava no Ensino Médio	Uma	4	-
	Duas	2	-
	Três	2	-
Trabalhava com Seminário Integrado no período em que foi realizada a pesquisa	Sim	3	-
	Não	5	-

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

### ***Realização dos grupos focais***

Os grupos focais foram realizados durante o mês de novembro de 2016, divididos em 5 encontros e contando com a participação de um total de 8 sujeitos, organizados de acordo com a Tabela 13.

Tabela 13 - Organização dos 5 Grupos Focais

Grupos Focais	GF1	GF2	GF3	GF4	GF5
Datas	10/11/2016	11/11/2016	17/11/2016	18/11/2016	29/11/2016
Número de sujeitos participantes	4	4	4	3	7
Sujeitos participantes	<i>GRUPO "A"</i>	<i>GRUPO "B"</i>	<i>GRUPO "A"</i>	<i>GRUPO "B"</i>	<i>GRUPO "A" + GRUPO "B"</i>
Duração	29'03"	34'18"	55'20"	35'25"	52'52"

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

O Grupo A contou com a participação de quatro professoras regentes, diferentes das quatro professoras regentes que participaram do Grupo B. Houve uma mudança na data do último encontro de cada grupo, pois algumas professoras que estavam participando da pesquisa necessitaram viajar junto com uma turma de alunos em uma excursão escolar. Em virtude desse imprevisto e da redução no número de sujeitos dos grupos focais, entramos em contato com todas as professoras para buscar reagendar os últimos encontros dos grupos focais. A nova data foi sugerida pelas próprias professoras, a partir da disponibilidade de horário que possuíam, sendo definida em um turno de aula com horário reduzido, para que o grupo focal fosse realizado após o término da aula. O último encontro foi planejado para ser realizado com os Grupos A e B, reunindo todas as 8 professoras regentes no mesmo grupo focal. Porém, no dia desse encontro, uma das professoras não compareceu, sendo realizado com 7 docentes.

Optamos por realizar os grupos focais em uma sala localizada no segundo andar da escola, bastante ampla, arejada e iluminada, pois acreditamos que um local com essas características proporcionaria um ambiente tranquilo, agradável e deixaria os sujeitos mais a vontade para conversar acerca de questões relacionadas ao seu contexto de trabalho, o que observamos que de fato ocorreu.

Utilizamos, como roteiro dos grupos focais, guias de tópicos semiestruturados, caracterizados por um conjunto de questões, que visam provocar e sustentar as discussões dos grupos focais. (BARBOUR, 2009, p. 113). A utilização dos guias de tópicos (roteiros) “permite ao pesquisador focar-se nas questões importantes para aqueles sendo estudados, em vez de enfatizar as percepções e determinações do pesquisador” (BARBOUR, 2009, p. 57), o que confere maior potencial de contribuição dos dados coletados à pesquisa. A estrutura e organização do roteiro pode ser observado no Anexo E.

A coleta de dados foi registrada por meio de um aparelho *Smartphone* para gravação do áudio durante os grupos focais, além de realizarmos anotações posteriores em um caderno a respeito de observações feitas durante os grupos. Essas anotações foram realizadas após o término dos encontros, no mesmo dia, em local diferente ao da coleta. Os áudios gravados foram arquivados em pastas digitais em um computador, divididos e nomeados de acordo com o grupo focal correspondente. Além disso, por motivo de segurança, foi realizado um *backup* das pastas em armazenamento na nuvem.

### ***Realização das entrevistas individuais***

Realizamos as entrevistas com membros da equipe diretiva, no caso a coordenadora pedagógica e a vice-diretora do turno da tarde e com a diretora do estabelecimento escolar. Considerando a complexidade do contexto escolar e das relações interpessoais que se estabelecem no seu interior, a entrevista se faz também pertinente, pois constitui “um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder”. (SZYMANSKI, 2011, p. 15). A horizontalidade destacada pela autora se refere à relação entre entrevistador e entrevistado, no sentido de “criar condições para a obtenção de dados mais fidedignos”. (SZYMANSKI, 2011, p. 19).

Esta pesquisa buscou manter o caráter da horizontalidade por meio da apresentação inicial aos entrevistados do objetivo da investigação, que consiste na compreensão de dificuldades enfrentadas pelo próprio estabelecimento escolar, cujos resultados poderão contribuir para futuras soluções. Além disso, optamos pela realização de entrevistas individuais com a equipe diretiva porque acreditamos que a presença dessas docentes nos grupos focais, junto com professores, poderia gerar uma inibição mútua ao se discutir determinadas questões, justamente em decorrência de possíveis relações de poder estabelecidas nessa instituição escolar.

No ano de 2016 havia número reduzido de docentes compondo a equipe diretiva no turno da tarde na escola, o que gerava uma demanda extra de trabalho a esses professores. Nesse sentido, entendemos que seria conveniente aguardar a sinalização das professoras para agendar as entrevistas individuais. Foi o que fizemos, obtendo disponibilidade de horário para realizar as entrevistas individuais na segunda metade do mês de dezembro, quando o período de avaliações escolares e reuniões para conselhos de classe já havia se encerrado. Numeramos as entrevistas individuais de acordo com a ordem cronológica em que foram realizadas. As entrevistas com a equipe diretiva foram realizadas na própria escola, após o encerramento das atividades de trabalho, de acordo com a Tabela 14.

Tabela 14 - Entrevistas realizadas com a equipe diretiva

Entrevistas	1	2	3
Datas	19/12/2016	20/12/2016	28/12/2016
Duração	23'26"	30'38"	19'44"

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Para as entrevistas, utilizamos um roteiro constituído por uma “lista de questões previamente preparadas”, com questões abertas, visto que estas foram usadas porque tendem a “encorajar os respondentes a opinar sobre algo, descrever suas experiências, esclarecer como eles veem o mundo que os cerca”. (LANKSHER E KNOBEL, 2008, p. 178). O roteiro das entrevistas pode ser observado no Anexo F.

As entrevistas foram registradas por meio da gravação do áudio, utilizando-se um aparelho *Smartphone*. Além disso, algumas observações foram anotadas em um caderno após o término dos encontros, no mesmo dia, em local diferente ao da coleta. Os áudios gravados foram arquivados em pastas digitais em um computador, divididos e nomeados de acordo com a entrevista correspondente. Além disso, por motivo de segurança, foi realizado um *backup* das pastas em armazenamento na nuvem.

### ***Transcrição***

Foi realizada no período de janeiro a março de 2017. Estabelecemos, previamente, “nomes códigos”, fictícios, escolhidos aleatoriamente para denominar cada professora que participou dos grupos focais e das entrevistas. Para melhor organizar a transcrição, criamos um arquivo digital para transcrever cada grupo focal e entrevista, onde digitamos a data, horário e local da coleta, sujeitos participantes, observações, duração da coleta e a transcrição das falas propriamente dita.

Os arquivos digitais foram salvos nas pastas junto com o áudio de cada grupo focal ou entrevista. A transcrição dos áudios foi realizada manualmente, organizada linha a linha em tabelas, de modo que a sequência de linhas transcritas está de acordo com a ordem das falas dos sujeitos nos áudios. No Quadro 27 apresentamos um fragmento da transcrição do grupo focal 2, como um exemplo.

Na coluna da esquerda temos o “nome código”, fictício, atribuído aos sujeitos de pesquisa. Na coluna do meio estão as falas transcritas literalmente. A coluna da direita possui códigos que identificam o grupo focal (GF) ou entrevista (Entr) no qual foi gerada a fala, além do número indicador da posição da fala na sequência do diálogo.

## Quadro 27 - Fragmento da transcrição do grupo focal 2

Nome código	Fala	Nº grupo focal/ Nº seq. fala
Pesquisador	Então, ah... hoje né, gostaria de agradecer a presença de vocês hoje né, pra contribuir com a minha pesquisa, dia onze de novembro, aqui na escola “Nome da escola”. Pra começar, eu queria fazer uma pergunta assim pra vocês discutirem, pra gente discutir, sobre o planejamento, se vocês realizam algum tipo de planejamento, individual, coletivo, e se fazem o planejamento em casa ou na escola? Essa é a primeira questão que eu gostaria de fazer pra gente abrir a conversa.	(GF2 - 1)
Francine	Planejamento curricular?	(GF2 - 2)
Pesquisador	É, o planejamento de vocês, das disciplinas, das áreas, na escola?	(GF2 - 3)
Francine	Eu, por exemplo, eu, o meu planejamento eu só leio o livro e ponho na cabeça, né, o que eu vou dar em sala de aula. Aí só o que é cobrado pela escola depois tem que digitar como é que vai desenvolver né.	(GF2 - 4)
Pesquisador	Uhum.	(GF2 - 5)
Francine	É a maneira que eu faço. E eu trabalho com esquema, até esse ano apanhei muito porque tinha que dar um contexto, começar com um contexto pra abrir o leque né.	(GF2 - 6)
Pesquisador	Uhum.	(GF2 - 7)
Francine	Conversar um pouco sobre...	(GF2 - 8)
Pesquisador	E tu faz isso em casa ou na escola?	(GF2 - 9)
Francine	Faço em casa.	(GF2 - 10)

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

### **Análise dos dados**

Iniciamos a análise dos dados organizando as falas em tabelas de codificação, as quais utilizamos para realizar a “codificação qualitativa”, que consiste na “primeira etapa para passarmos dos enunciados reais presentes nos dados à elaboração das interpretações analíticas” (CHARMAZ, 2009, p. 69). Para esta autora, “codificar significa nomear segmentos de dados com uma classificação que, simultaneamente, categoriza, resume e representa cada parte dos dados” (CHARMAZ, 2009, p. 69). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que elaboramos os códigos, já sinalizamos possíveis categorias, que foram definidas posteriormente. Além disso, os nossos códigos possuem um caráter descritivo e interpretativo. Descritivo porque, a partir das falas, nos dizem um conjunto de características do contexto escolar, e interpretativo no sentido de que o código já representa o início da interpretação do que os dados podem estar significando no contexto da pesquisa.

No processo de codificação buscamos “observar ações em cada segmento de dados em vez de aplicar categorias preexistentes aos dados” (CHARMAZ, 2009, p. 74). Por esse motivo iniciamos os códigos com verbos no gerúndio, o que pode indicar ações do próprio sujeito, relato de ações de outras pessoas, ou percepções dos sujeitos a respeito de situações observadas no contexto escolar. Além disso, optamos por definir categorias de análise

posteriormente, a partir dos códigos, pois dessa maneira evitamos “tendências de fazer saltos conceituais e adotar teorias existentes antes que tenhamos realizado o trabalho analítico necessário” (CHARMAZ, 2009, p. 74). Desta forma, o processo interpretativo ocorre orientado a partir dos dados, o que pode nos levar a construir uma imagem mais nítida acerca do contexto pesquisado.

Optamos em realizar uma “codificação linha a linha”, pois acreditamos que desta forma o processo analítico inicia-se de forma mais focalizada, podendo fornecer elementos minuciosos para uma análise mais ampla (CHARMAZ, 2009, p. 77). De acordo com Charmaz (2009, p. 77), a partir da codificação linha a linha “surgirão ideias que tenham escapado à sua atenção quando da leitura dos dados para uma análise temática geral”. No Quadro 28 trouxemos como exemplo um fragmento das tabelas de codificação utilizadas para o início do processo de análise.

Quadro 28 - Fragmento de tabela utilizada para codificação dos dados

Nome código	Fala	Nº grupo focal	Nº seq. fala	Síntese literal	Códigos	OBS
Francine	Eu, por exemplo, eu, o meu planejamento eu só leio o livro e ponho na cabeça, né, o que eu vou dar em sala de aula. Aí só o que é cobrado pela escola depois tem que digitar como é que vai desenvolver né.	(GF2 -	4)	O meu planejamento eu só leio o livro e ponho na cabeça, o que eu vou dar em sala de aula.  Só o que é cobrado pela escola depois tem que digitar como é que vai desenvolver.	Planejando individualmente por meio da leitura e memorização dos conteúdos que serão trabalhados.  Elaborando planejamento digitado para ser entregue à escola.	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Nas três primeiras colunas mantivemos as mesmas informações da tabela utilizada nas transcrições. Na coluna “Síntese literal” mantivemos o sentido literal, mas excluimos termos que não interferiam no sentido literal das falas, para facilitar a interpretação dos dados. Algumas falas expressavam uma única ideia, enquanto outras mais de uma. Algumas dessas falas, dividimos em partes menores de acordo com as distintas ideias expressadas, gerando assim segmentos das falas iniciais, já sinalizando possíveis códigos. A coluna “Códigos” traz os códigos gerados a partir das falas dos sujeitos. E a coluna “Obs” foi reservada para possíveis observações, inferências que surgissem durante o processo de codificação.

Na fase de codificação dos dados, criamos um arquivo para a análise inicial de cada grupo focal e entrevista, salvando nas respectivas pastas digitais criadas para os áudios gravados. Terminada a codificação, realizamos um novo *backup* das pastas em armazenamento na nuvem.

Após o término dessa etapa, elaboramos as categorias de análise a partir dos códigos e estabelecemos uma cor diferente para cada categoria. No Quadro 29 constam as categorias de análise com a definição das cores de cada uma.

Quadro 29 - Categorias de análise

Categorias	Subcategorias
Planejamento das ações	Individuais
	Coletivas
Realização das ações	Individuais
	Coletivas
Implicações da Reestruturação curricular do Ensino Médio	Docentes
	Escola
Concepções de Integração Curricular	Docentes
	Coordenação pedagógica
	Direção
Fatores Condicionantes para a Integração Curricular	
Estratégias para realizar a Integração Curricular	Docentes
	Coordenação pedagógica
	Direção

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Utilizamos os mesmos arquivos da análise, com as tabelas de codificação, para iniciar a categorização dos códigos, identificando cada um por meio de diferentes cores, de acordo com a cor estabelecida a cada categoria. Um exemplo dessa etapa da análise pode ser observada no Quadro 30.

Criamos um arquivo digital para cada categoria, organizados todos juntos em uma pasta específica para a categorização dos dados. Posteriormente, concluímos a categorização copiando os códigos dos arquivos da análise inicial, para os arquivos das categorias, de acordo com as cores correspondentes ao código/categoria. Junto com os códigos, copiamos o “Nome código”, o “Nº grupo focal” e o “Nº seq. fala” para termos a localização de cada



código. Isso porque sabíamos da necessidade de retornarmos às falas literais na busca de elementos para revisão ou complemento do processo analítico.

Quadro 30 - Fase inicial da categorização dos códigos

Nome código	Fala	Nº grupo focal	Nº seq. fala	Síntese literal	Códigos	OBS
Gisele	<p>Às vezes tu chega na sala e eles dizem “ah, professora, a gente acabou de ver isso com o professor “Nome do professor de sociologia”, né. Que aí é sociologia, que é mais valia, industrialização. Báh, então, de repente eu podia ter pulado aquele pedaço.</p>	(GF2 -	234)	<p>Às vezes tu chega na sala e eles dizem “ah, professora, a gente acabou de ver isso com o professor de sociologia.</p> <p>Báh, então, de repente eu podia ter pulado aquele pedaço.</p>	<p>Relatando que os alunos percebem similaridades entre alguns conteúdos trabalhados em diferentes disciplinas.</p> <p>Sugerindo que poderia ter evitado repetir o trabalho de conteúdos similares entre diferentes disciplinas.</p>	Em vez de falar em relacionar, articular conteúdos similares de diferentes disciplinas, a professora optaria por evitar trabalha-lo.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

A partir da releitura dos códigos de cada categoria iniciamos a organização da fase final da análise da pesquisa, realizada por meio da produção textual com nossas percepções e interpretações acerca do contexto pesquisado. Apresentaremos as falas literais dos sujeitos de pesquisa entre aspas, quando se localizarem no corpo do texto, ou entre aspas e itálico, quando forem escritas em parágrafos separados. No decorrer da produção textual da análise, algumas categorias originaram seções no texto final, enquanto outras achamos pertinente reorganizar de acordo com nossas percepções e inferências provocadas durante o processo analítico.

## **5 PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS AÇÕES DO TRABALHO DOCENTE PARA A ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO**

Buscamos investigar alguns aspectos relacionados a essa questão acima, pois acreditamos que ao conhecermos algumas características relacionadas ao planejamento e a realização das ações do trabalho docente temos boas condições de encontrar indicativos acerca das possibilidades e limitações para a organização e desenvolvimento do trabalho escolar. Isto porque boa parte do trabalho escolar está relacionada à realização do trabalho docente. Nesse sentido, nos grupos focais e nas entrevistas predominaram relatos e percepções a respeito da forma como as ações relacionadas ao trabalho docente são organizadas na escola.

### **5.1 PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DO TRABALHO DOCENTE**

A investigação sobre o planejamento do trabalho docente nos mostra que o mesmo é organizado de uma maneira que não vem conduzindo a uma efetiva integração curricular, tanto a nível individual quanto coletivo. Isso vem sendo ocasionado nos parece, tanto a partir de atribuições que competem à escola, quanto de atribuições que competem aos docentes. Nos próximos parágrafos, abordaremos algumas percepções acerca disso.

#### ***Parâmetros e critérios utilizados para o planejamento***

A respeito dos parâmetros e critérios utilizados para a elaboração do plano de ensino e do plano de aula individual, os conteúdos curriculares são definidos a partir de uma relação recebida da supervisão educacional ou coordenação pedagógica, visto que algumas professoras guiam-se “pela listagem que tem na supervisão” (Paula, GF1 - 22).

Há também professoras que se baseiam no antigo programa do vestibular seriado que era realizado por uma universidade pública da região. De acordo com elas:

*“(...) tinha uma época que a sec (Secretaria de Educação) mandava a relação de conteúdos curriculares para as escolas. [...] Aquela relação depois [...] as escolas participaram do Peies, também vinha a nível de médio. [...] E inclusive, no meu caso, era a mesma ordem. E eu pego aquela mesma ordem e cada ano do uma olhada nela. Tem coisas que eu já tirei fora, tem coisas que eu acrescentei”.*  
(Gisele, GF2 - 213).

Observamos aqui evidência de um ensino propedêutico, voltado à preparação dos alunos para o ingresso na universidade. O Ensino Médio constitui-se como etapa final da educação básica, e não como um curso preparatório. Nesse sentido, precisa formar pessoas capazes de fazer uma leitura coerente da realidade, da sociedade e do mundo onde estão inseridas, que tenham condições de pensar e agir de maneira consciente para poder atuar ativamente como cidadãos críticos, com autonomia para tomar decisões individuais e coletivas, de maneira ética e responsável. É necessário proporcionar aos jovens uma formação no Ensino Médio que lhes propicie desenvolver aspectos cognitivos e sociais para que tenham as melhores condições possíveis ao definir, de maneira consciente, que caminho seguirão ao concluir a educação básica, se um ensino superior, se um curso técnico, se ingressar no mercado de trabalho.

As professoras regentes percebem que possuem certa autonomia para modificar a relação de conteúdos que serão trabalhados em cada disciplina, especificamente sobre a inclusão de novos assuntos e sobre a sequência dos conteúdos. Segundo elas, se:

*“tem alguma coisa que eu acho necessário, eu acrescento ou tiro” (Paula, GF1 - 22);  
“tem coisas que eu já tirei fora, tem coisas que eu acrescentei”.* (Gisele, GF2 - 213).

Essas modificações ocorrem quando “surge um tema inusitado” (Paula, GF1 - 16), “surgem textos, surgem documentários, surgem coisas assim, ao longo do ano, que às vezes não estão lá naquele primeiro planejamento na supervisão, aí vai modificando” (Heloísa, GF1 - 27). Mudanças nos planos de aula podem acontecer ainda devido a imprevistos que ocorrem no cotidiano escolar, como em ocasiões em que os professores chegam à escola e tem aula a mais, aí aquilo que o professor planejou já muda um pouco, na hora já tem que procurar outra coisa (Heloísa, GF1 - 17). As professoras indicam que essa situação ocorre comumente na escola, pois afirmam que não tem dificuldade para isso, porque já trabalham há tempo como regente de classe na escola (Heloísa, GF1 - 17).

Percebemos que não parece haver organização de um processo planejado durante o ano letivo para a gestão dos conteúdos curriculares por parte dos docentes. Estes indicam que a maior parte das modificações nos assuntos abordados nas disciplinas ocorre de modo corriqueiro, sem haver um processo de pensar e pesquisar sobre conteúdos que sejam relevantes para a formação dos alunos. As mudanças nos planos de aula são marcadas pelo imprevisto e pela precariedade das condições de trabalho, como o pouco tempo disponível

para planejamento, o trabalho em mais de uma turma ao mesmo tempo e faltas ao trabalho, em geral por motivo de saúde. Além disso, como a maior parte dos docentes cumpre a hora-atividade em casa, é comum não haver professores disponíveis para atender as turmas que ficaram sem professor.

A escola também parece não promover situações periódicas e frequentes para incentivar os professores a realizarem, de forma individual ou coletiva, um processo de pensar sobre os conteúdos trabalhados pelas disciplinas, de forma organizada, buscando redefini-los de acordo com os objetivos do Ensino Médio como etapa final da educação básica.

A autonomia que as professoras acreditam possuir para modificar os conteúdos curriculares mostra-se bastante restrita. A maior parte das mudanças realizadas que foram relatadas pelas professoras ocorre em relação à sequência dos conteúdos, mesmo inclusão ou exclusão de novos conteúdos parecem ser casos pontuais. E há docentes que tampouco exercem sua pouca autonomia sobre a definição dos conteúdos.

Uma das professoras afirma que há uma sequência lógica dos conteúdos de matemática, que é seguida no decorrer dos três anos do Ensino Médio, indicando que, em virtude disto, não pode modificar essa sequência. A professora relata que não pode “ensinar uma coisa, assim, atropelar um conteúdo e outro”, que segue “a sequência lógica pra eles (alunos) aprenderem”, que não pode “botar uma coisa lá na frente sem eles entenderem o básico, sem entenderem o início”, e conclui, “as coisas do primeiro ano são básicas para o segundo, terceiro”, “assim começou lá desde o sexto ano”. (Milena, GF2 - 220).

Nesse caso, a professora, que possui formação e atua na área de matemática, percebe a sequência lógica dos conteúdos dessa área como um fator que inviabilizaria tentativas de promover mudanças relativas à seleção e sequência dos conteúdos dessa disciplina, constituindo assim um aspecto limitador à maior flexibilização dos conteúdos curriculares na área de matemática.

A mesma professora mencionada nos dois parágrafos anteriores possui formação e atua também na área de ciências da natureza, porém, nesta, possui percepções um pouco diferentes a respeito da organização dos conteúdos. Ela e mais algumas professoras destacaram uma questão sobre a área de ciências da natureza, constituída pelas disciplinas de biologia, física e química, considerando que a mesma trabalha com assuntos que envolvem o dia a dia, o que torna mais fácil relacionar os conteúdos curriculares a acontecimentos cotidianos e globais.

*Eu pego muito a realidade. No meu conteúdo de física, por exemplo, é toda a eletrostática, eu pego a realidade duma família, ou duma região. É que tem diferenças (Francine, GF2 - 199).*

*No segundo ano trabalha hidrostática e hidrodinâmica, calor. Então é tudo que tá acontecendo no nosso dia a dia, e no nosso planeta também. Oceano, o aumento da água, geleiras (Francine GF2 - 201).*

*Essa parte de ciências da natureza... (Milena, GF2 - 202).*

*... envolve o nosso dia a dia (Francine GF2 - 203).*

*Ela envolve (Milena GF2 - 204).*

*O dia a dia (Beatriz, GF2 - 205).*

*É (Francine, GF2 - 206).*

*É fácil de tu encaixar. É, na verdade é o que acontece (Milena, GF2 - 207).*

Todas as professoras que fizeram esta observação possuem formação na área de ciências da natureza, o que parece ter influenciado na perspectiva desse grupo de sujeitos. Isso pode demonstrar ainda que os mesmos não apresentam uma boa percepção do potencial que as outras áreas e disciplinas possuem em estabelecer relações entre os conteúdos curriculares e acontecimentos cotidianos e globais. Além disso, percebemos uma diferença na lógica que orienta a definição e a forma de trabalhar os conteúdos nas áreas de matemática e de ciências da natureza, pois a mesma professora possui concepções distintas para as duas, ocasionando menor flexibilidade naquela área em comparação com esta.

Em relação às orientações passadas aos professores regentes pela equipe diretiva, percebemos que existe muito mais imposição do que flexibilidade. A equipe diretiva entende que os professores regentes têm o “dever” de trabalhar a relação dos conteúdos recebida da coordenação pedagógica. “Todos os professores” recebem “a listagem dos seus conteúdos, que deverão ser desenvolvidos naquele ano”, organizam e distribuem “da maneira que acham melhor”, entretanto, “que seja dado aquele conteúdo, que o aluno tenha a base do conteúdo” (Débora, Entr3 - 6). Apesar disso, a equipe diretiva percebe que nem sempre o professor tem “a obrigação de cumprir todo o conteúdo, porque às vezes não é necessário” (Débora, Entr3 - 6).

Casos em que algum professor não tenha atingido “todos os objetivos” são percebidos pela equipe diretiva “quando vem às vezes uma reclamação de um aluno, de um pai”. A partir disso, busca-se identificar “qual é o problema, se não foi dado todo o conteúdo, por quê?”

(Débora, Entr3 - 6). Apesar da ressalva de que às vezes não é necessário o cumprimento de todo o conteúdo, considerando mais importante a qualidade do que a quantidade, podemos sugerir que a equipe diretiva possui uma visão de ensino conteudista e rígida, pelo menos no que diz respeito aos conteúdos trabalhados pelos professores. Essa forma de pensar e agir pode impedir uma maior flexibilização curricular e maior autonomia dos professores sobre a definição dos conteúdos curriculares. Isso ainda, indiretamente, desfavorece um processo consciente por parte dos professores de pensar sobre a relevância dos conteúdos que compõem o currículo escolar, tanto a nível individual, quanto de forma coletiva.

De acordo com as professoras regentes, o planejamento do trabalho docente é elaborado individualmente e registrado por meio de um documento que cada professor entrega à supervisão escolar durante o primeiro trimestre do ano letivo. O documento referido, chamado plano de ensino ou plano de trabalho, possui informações gerais a respeito dos objetivos gerais da escola, das áreas do conhecimento e da disciplina. Além disso, contém a relação de conteúdos que se pretende trabalhar em cada turma, os objetivos gerais, a metodologia e a forma de avaliação de cada conteúdo. Uma vez entregue, o plano de trabalho geralmente não é mais modificado, pois, como afirmam as professoras:

*“Surgem coisas assim, ao longo do ano, que às vezes não estão lá naquele primeiro planejamento que está na supervisão. Aí vai modificando. E às vezes eu esqueço de ir lá e registrar também, porque elas dizem, para nós irmos lá e registrar” (Heloísa, GF1 - 27).*

*“O que é cobrado pela escola tem que digitar como é que vai desenvolver” (Francine, GF2 - 4).*

Isso demonstra que o planejamento e realização do trabalho docente não é percebido na escola como um processo, que necessita ser repensado e avaliado constantemente, ou ao menos periodicamente.

Os planos de aula, para organização e acompanhamento pessoal do que é trabalhado nas aulas, foi mencionado por poucas professoras regentes. Estas relataram realizá-lo de forma individual, por meio de anotações em “um caderno, para ir acompanhando” o planejamento e realização das ações (Francine, GF2 - 12/14).

Predominantemente, não há organização dos conteúdos entre as disciplinas de forma articulada, os professores não dialogam para realizar a gestão de seus conteúdos de modo integrado, para buscar relacionar assuntos similares de diferentes disciplinas. As professoras percebem que “não há ligação nenhuma entre uma disciplina e outra” (Gisele, GF2 - 53). Os docentes consideram como uma possibilidade, e alguns entendem como uma necessidade

estabelecer diálogo com outros professores e disciplinas para trabalhar alguns conteúdos curriculares de forma integrada, entretanto, reconhecem que isto não ocorre na escola atualmente.

Uma das professoras afirmou que sentiu falta de dialogar com as colegas professoras de química para elas explicarem sobre a importância do pH, que na matemática é abordado o cálculo do pH (Milena, GF2 - 35). Enquanto que algumas professoras indicaram ações para promover a organização integrada dos conteúdos curriculares, sugerindo que gostariam muito que houvesse nas reuniões no começo do ano um dia destinado a um diálogo entre os professores sobre os conteúdos programáticos e ver o que é parecido e jogar para os mesmos semestres, trimestres. (Gisele, GF2 - 56).

No caso dos projetos realizados pelos professores, a maior parte dos assuntos abordados não faz parte do plano de ensino inicial, sendo propostos posteriormente. De acordo com as professoras, o planejamento dos projetos surge da seguinte forma:

*“É, como uma proposta. A gente vê um assunto...” (Francine, GF2 - 144).*

*“Um lançamento de propostas, a gente lança a proposta...” (Beatriz, GF2 - 145).*

*“E faz um projeto” (Milena, GF2 - 146).*

*“É, e dentro dessa proposta a gente vai ver. E os recursos que vem, que a gente consegue arrecadar, também não dá pra abrir muito o leque” (Francine, GF2 - 148).*

Uma das professoras fez um questionamento às colegas sobre os projetos realizados por elas,

*“Vocês fazem isso em termos de conteúdo também, programático, da área de vocês?”  
(Gisele, GF2 - 28).*

E as colegas professoras responderam que

*“É, mais é projeto, mas quando dá pra interferir, interligar as nossas disciplinas... a gente fecha” (Francine, GF2 - 29/31).*

Essas falas sugerem que há pouca relação dos conteúdos curriculares planejados inicialmente na realização dos projetos. Além disso, indicam que os projetos são planejados durante o ano letivo, sem buscar realizar de forma organizada a integração entre as

disciplinas. O surgimento dos projetos ocorre, aparentemente, de forma repentina, sem um planejamento prévio, por meio de ideias que surgem ao acaso.

Parece-nos que quando a professora responde “é, mais é projeto” ela transmite a impressão de que possui uma compreensão de projeto como algo desvinculado dos conteúdos curriculares. Pelo contrário, o projeto poderia representar um método integrador dos conteúdos dentro da área disciplinar e entre diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, por isso seria importante que fosse definido, planejado, no início do ano letivo ou do trimestre.

Os diferentes perfis dos alunos no Ensino Médio é um critério considerado na elaboração dos planos de ensino e planos de aula. As professoras percebem uma evolução em relação à maturidade dos alunos conforme os mesmos vão avançando de um ano para outro no Ensino Médio, e isso se constitui em um aspecto que influencia, um pouco menos nos assuntos a serem trabalhados, mas principalmente na forma de abordagem dos conteúdos curriculares e na metodologia utilizada. A realização de projetos, por exemplo, foi mais mencionada em relação às turmas e professoras dos terceiros anos.

As professoras acreditam que os alunos dos terceiros anos “estão mais preparados para fazer esse tipo de coisa do que o primeiro ano”, referindo-se à realização dos projetos. Destacam ainda que “o primeiro ano é uma junção de realidades muito diferentes na escola, vem gente de tudo que é canto, vem gente de outros municípios”. Concluem afirmando que os alunos dos primeiros anos “são muito infantis, embora já tenham, de repente, quase vinte anos, mas a maturidade deles é muito baixa” (Gisele, GF2 - 187).

Em relação aos assuntos abordados no Seminário Integrado, as professoras entendem que o objetivo do seminário seria preparar o aluno para a vida. Nesse sentido, recomendam o ensino de conteúdos que promovam o desenvolvimento de aspectos sociais. Relataram “que o seminário (...) é para preparar o aluno para a vida, (...) como tinha antigamente a área de contabilidade nos colégios, curso técnico no Ensino Médio...” (Francine, GF2 - 121).

A professora exemplifica sua compreensão do que acredita ser a finalidade do Seminário Integrado, encontrado na seguinte fala.

*“Ensinar, por exemplo, a Gisele pegar um conteúdo que ela era boa, (...) na parte humana, ela desenvolver a parte social para o aluno se preparar na sociedade. (...) Preparar o aluno para a vida. Ó, tu vai trabalhar em tal lugar, é assim. Como ele proceder dentro da sociedade. Era essa a proposta do seminário” (Francine, GF2 - 123).*



O entendimento acerca do objetivo do Seminário Integrado foi um pouco distorcido pelas professoras, no sentido de que percebem que o trabalho do mesmo deve ser orientado em uma perspectiva profissionalizante. Essa percepção provavelmente foi influenciada pelo fato da reestruturação curricular do Ensino Médio ter sido chamada pela SEDUC-RS de Ensino Médio politécnico, que sugere, equivocadamente, um ensino técnico. Fica perceptível ainda que a ideia de Seminário Integrado apreendida pela professora não se concretizou na escola.

### ***Recursos utilizados pelos professores para o planejamento***

O livro didático constitui-se como um referencial importante na elaboração dos planos de ensino e planos de aula individuais, sendo utilizado para consulta e estudo dos conteúdos trabalhados, mas também como recurso de pesquisa, tanto a professores quanto a alunos. As professoras relataram que procuram, olham “vários tipos de livro” para escolher “qual é o mais adaptado” para os alunos e qual “fica mais fácil explicar, fica mais fácil para eles entenderem” (Milena, GF4 - 6).

Além de procurar um livro didático mais adequado ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos, nos parece que a professora também se referia ao processo de escolha dos livros, que ocorre periodicamente, quando as editoras que produzem esses materiais enviam coleções às escolas para os professores decidirem qual livro será comprado pelo governo para ser utilizado em cada disciplina.

Uma professora afirmou que realiza a leitura do livro didático para memorizar os conteúdos que irá trabalhar, o que parece ser um indício de um ensino baseado na transmissão literal do conteúdo do livro ao aluno. Segundo a professora,

*“o meu planejamento eu só leio o livro e ponho na cabeça o que eu vou dar em sala de aula” (Francine, GF2 - 4).*

Apesar de não ter ficado muito claro nas falas das professoras, se organizam seus planos de aula exclusivamente pelo livro didático e se costumam seguir exatamente o que consta no livro, gostaríamos de destacar uma questão sobre esse recurso. A utilização pelo professor de apenas um livro didático, seguindo rigidamente os assuntos e a ordem dos mesmos, desfavorece uma discussão e flexibilização acerca dos conteúdos curriculares visando à integração curricular. Essa dificuldade pode se dar tanto a nível disciplinar, quanto

em nível de integração entre as disciplinas e as áreas do conhecimento. Então, a questão não está necessariamente no livro, mas na forma como este é usado.

Um canal de televisão, a TV Escola, é utilizado como fonte de informações e ideias de atividades e experimentos para serem realizados em sala de aula, como relatam as professoras:

*“Eu gosto muito de olhar TV Escola. Eu estou sempre olhando. Tem bastante coisa interessante que explica ali, pra gente utilizar” (Milena, GF4 - 6).*

*“Eu gosto da TV Escola. Vejo muito a parte de experimentos, que dá para passar para eles” (Francine, GF4 - 7).*

Percebemos que em nenhum momento foi mencionado pelas professoras o uso de recursos relacionados às tecnologias de informação e comunicação para a elaboração do planejamento. Neste caso, entendemos que a internet poderia representar uma ferramenta importante, para pesquisa de conteúdos ou temas a serem ensinados aos alunos, para buscar outras metodologias de ensino, e até mesmo para favorecer o contato entre docentes visando um trabalho integrado.

### ***Tempo e espaço utilizado para o planejamento***

Os planos de ensino e planos de aula são realizados, predominantemente, de forma individual, utilizando-se como tempo e espaço períodos em que os professores estão em casa, como afirmam as professoras: “faço individual, e em casa” (Paula, GF1 - 4); “planejo em casa, geralmente” (Bianca, GF1 - 11).

Um dos fatores que determina esse aspecto do planejamento é o fato de que a maior parte da carga horária destinada à hora-atividade é cumprida em casa. De acordo com as professoras,

*“a gente entra na escola e vai para a sala de aula, daí só sai no último período” (Heloísa, GF1 - 74).*

*“o tempo que a gente tá aqui, ou tu tá dentro da sala de aula, e o tempo que tu tem tu fica na correção”. (Beatriz, GF4 - 32).*

Os poucos momentos em que alguns professores permanecem na escola para organizar seus planos de aula são usados para “preparar algum material” (Heloísa, GF3 - 8),

individualmente, que serão realizados com os alunos durante as aulas, e também para “fazer alguma correção” de “avaliação, trabalho” (Paula, GF3 - 9; Heloísa, GF3 - 10).

Há uma percepção compartilhada entre alguns professores de que o turno de trabalho que todos cumprem em casa não constitui um período componente da hora-atividade, componente da carga horária de trabalho. Nesses casos, somente os períodos vagos cumpridos na escola são percebidos desta forma, como observou uma das professoras, “essa hora-atividade seria o período vago né?” (Paula, GF3 - 6).

Uma professora, que divide igualmente sua carga horária de trabalho de 40 horas semanais entre uma escola da rede pública municipal e a escola da rede pública estadual pesquisada, relatou que faz uso de sua hora-atividade na escola municipal onde trabalha para realizar o planejamento desta escola. Isto ocorre, possivelmente, porque na rede pública municipal os professores possuem uma maior carga horária destinada a planejamento, em torno de 37% a mais, comparada com a escola pesquisada. A professora relata que planeja em casa, geralmente, ou na outra escola, quando tem mais tempo disponível do que na escola pesquisada, reafirmando “às vezes tem coisas que eu planejo lá” (Bianca, GF1 - 11).

No período de realização da pesquisa e ainda hoje existe uma diferença na carga horária da hora-atividade dos professores da rede pública estadual e municipal, porque há divergência na interpretação da Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008). Esta lei “regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” e estipula no seu Artigo 2º, § 4º, que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. (BRASIL, 2008).

O órgão gestor da rede de ensino pública estadual, da qual faz parte a escola pesquisada, entende que a carga horária para hora-atividade estabelecida pela Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008) representa um terço de 20 horas semanais de trabalho, ou seja, 6,66 horas. Desta forma, um professor pode assumir até 16 horas-aula de 50 minutos, totalizando 13,33 horas em sala de aula.

Enquanto isso, o órgão gestor da rede pública municipal, na cidade onde se localiza a escola pesquisada, interpreta a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008) considerando apenas os quatro turnos que os docentes são obrigados a cumprir na escola para calcular a sua carga horária em sala de aula. Nesse caso, em geral, um professor com carga horária de trabalho de 20 horas semanais atua no máximo 13 períodos de 45 minutos com alunos, totalizando 9,75 horas em sala de aula. O restante do tempo, 10,25 horas, é destinado para horas-atividades.

Outro aspecto característico é o fato dos planos de aula serem organizados com uma semana, em média, de antecedência de sua realização. As professoras relataram que elaboram os planos de aula “uma semana antes, mais ou menos” e, eventualmente, “na correria, surge alguma coisa” que planejam “mais corrido” (Bianca, GF1 - 13), como “um assunto novo”, “algum texto, alguma coisa” (Paula, GF1 - 4). E complementam, sem demonstrar muita convicção, que procuram “planejar de uma semana para outra”, mas “às vezes” não conseguem (Heloísa, GF1 - 14/16).

O planejamento coletivo das ações do trabalho docente entre professores da mesma área do conhecimento ou entre áreas diferentes não ocorre na escola, como afirmou uma professora, que até agora nunca teve nenhum planejamento coletivo (Bianca, GF1 - 13). A equipe diretiva percebe que “teria que juntar as áreas, os professores da área”, para “começarem o planejamento interdisciplinar” já nas reuniões do início do ano (Vera, Entr1 - 2). Este relato corrobora o que foi mencionado pelas professoras, sugerindo que não há momentos na escola destinados ao planejamento coletivo.

A equipe diretiva ainda alegou que há momentos de diálogo entre professores da mesma disciplina, nas reuniões gerais no início do ano, quando se reúnem “os professores de cada disciplina, do primeiro, do segundo e do terceiro para ver mais ou menos o que cada ano vai desenvolver” (Vera, Entr1 - 2). Por outro lado, as professoras afirmam participar de raros momentos de diálogo com colegas da mesma disciplina, visando realizar planejamento do trabalho docente coletivo.

*“Eu até agora nunca tive nenhum planejamento coletivo” (Bianca, GF1 - 13).*

*“É, eu também não” (Heloísa, GF1 - 14).*

*“Não. O coletivo é quando a gente, nós nos unimos, eu e a Beatriz” (Francine, GF2 - 16).*

Uma professora de matemática afirmou que troca alguma coisa às vezes com a “colega professora de matemática”, mas muito raramente. Relatou ainda que quando outra “colega professora de matemática” trabalhava na escola,

*“Eu me sentia assim meio constrangida de perguntar para ela, porque ela era muito quieta, não sabia se ela gostava de trocar ideia comigo, ou não, sabe. E eu como também sou muito quieta também não...” (Milena, GF2 - 230).*

Um aspecto foi sinalizado pela professora nessa fala, que se refere ao relacionamento interpessoal envolvido nas relações de trabalho na escola. Antes mesmo de profissionais, os professores são seres humanos, indivíduos com características particulares, de diferentes personalidades, que podem ter maior ou menor afinidade com os colegas de trabalho. Isso se reflete nas formas de pensar e agir desses profissionais e, conseqüentemente, nas relações interpessoais. É evidente que ao considerar a docência uma profissão, os professores têm a responsabilidade de agir com profissionalismo e, no caso, se o ofício exige maior integração profissional, é fundamental que todos adotem uma postura profissional e busquem o diálogo e a interação com os colegas de trabalho. Porém, não podemos deixar de considerar que o relacionamento interpessoal se constitui como um aspecto condicionante do planejamento coletivo, podendo interferir de maneira favorável ou não.

Nesse sentido, o individualismo tem marcado historicamente o trabalho docente. A equipe diretiva percebe esse aspecto na escola, que ficou evidente na fala abaixo:

*“Mesmo que tivesse tempo, nós teríamos sofrido, porque os professores não estão acostumados a trabalhar por área do conhecimento. Eles estão acostumados a cuidar da sua disciplina. Por mais que nós tivéssemos toda a infraestrutura, nós passaríamos por algumas dificuldades pelo não entendimento e pela dificuldade que os professores têm de entrar em consenso dentro da sua própria área, e é até hoje” (Camila, Entr2 - 42).*

Nesse caso, a dificuldade dos professores em realizar um trabalho coletivo, em estabelecer acordos comuns, é apontada como um dos principais fatores limitantes para realizar a integração curricular.

Alguns dos poucos períodos de planejamento coletivo que ocorrem foram relacionados sempre a duas professoras, que residem em um município vizinho, de onde se deslocam até a escola de carro, trabalham nos mesmos turnos, manhã e noite, e aproveitam os momentos de deslocamento e o período entre turnos para planejar de forma conjunta. De acordo com as professoras,

*“o coletivo é quando a gente, nós nos unimos, eu e a Beatriz, ou a Beatriz me procura e fala “ôh Francine eu coloquei tal coisa em tal turma, o que tu encaixa ali para”, aí a gente faz junto”.* (Francine, GF2 - 16).

*“eu e a Beatriz sempre fizemos no carro as nossas reuniões, a gente vai e volta conversando”* (Francine, GF4 - 74).

*“é nas viagens, no nosso caso, a gente vem junto” (Beatriz, GF2 - 23).*

*“nos intervalos que a gente fica de tarde para a noite” (Beatriz, GF2 - 25).*

*“eles acabam trabalhando entre turnos, muitas vezes” (Vera, Entr1 - 54).*

Por meio de conversas corriqueiras surgem algumas ideias de projetos, as professoras vão dialogando na busca de estabelecer relação entre alguns assuntos que poderão trabalhar em forma de projetos. Elas relataram que uma delas “lança” a ideia por meio de conversa com a colega (Beatriz - GF2 - 19). Depois de conversarem, uma das professoras “lança” a ideia para os alunos e estes “retornam com algumas coisas que eles pegaram ali no meio e enxergaram também”. E, desta forma, elas vão “unindo as arestas” (Francine, GF2 - 27).

Percebemos que os poucos momentos de encontro das professoras na escola não são suficientes para realizar um planejamento coletivo. É necessário utilizarem inclusive o momento em que poderiam estar descansando, no período entre turnos, para planejar projetos coletivos. Isso representa uma das difíceis condições sob as quais os professores precisam realizar seu trabalho.

A afinidade entre ambas as professoras também ficou evidente, o que demonstra que possuem uma boa relação interpessoal. Além disso, os dias e turnos de trabalho também coincidem, já que além de viajarem juntas, também permanecem na escola nos mesmos dias.

Podemos observar ainda que o planejamento coletivo do trabalho docente é fundamental para que a realização das ações coletivas tenham melhores condições de serem organizadas e maiores possibilidades de serem efetivadas. Justamente os projetos realizados por essas professoras foram os mais mencionados entre aqueles que foram concretizados na escola. Nesse caso, a organização de maneira improvisada aparece em parte porque a escola não se organizou para oferecer melhores condições para planejamento coletivo às professoras.

Os projetos referidos pelas professoras nos últimos parágrafos fazem parte do conjunto de ações realizadas nas atividades extraclasse organizadas pela escola. Porém, quem planeja e realiza os projetos são as professoras, apresentando os materiais produzidos pelos alunos em encontros agendados pela escola, que envolvem a participação dos professores, alunos e pais. As atividades extraclasse realizadas na escola mencionadas pelas professoras regentes e equipe diretiva foram a feira de ciências, a festa junina, o dia da solidariedade, torneios entre turmas, a mostra pedagógica na semana da pátria e o dia da consciência negra.

Um dos membros da equipe diretiva afirma que os projetos que serão realizados pelos professores durante o ano são criados em reuniões. Segundo a professora, “dessas reuniões

nascerem os projetos que a gente assumiu durante o ano, e aí os professores vão conversando, vão se integrando e vão fazendo o que eles conseguem fazer para atingir essas metas” (Camila, Entr2 - 6).

Nesse caso, nos parece que a professora está se referindo ao planejamento das atividades extraclases realizadas na escola, que fazem parte do conjunto de ações escolares, que contam também com o apoio dos professores, tanto a nível de organização, quanto de realização. É possível perceber por meio da fala da professora, membro da equipe diretiva, que nas reuniões para organizar as atividades extraclases, cada professor define o que irá realizar, ficando sob a responsabilidade do professor o planejamento e realização dos projetos, posteriormente. Ou seja, caso opte por planejar e realizar alguma atividade de maneira integrada com outras disciplinas, o professor não terá novas reuniões organizadas pela escola para dialogar com outros professores.

Reuniões entre professores não são realizadas com frequência e periodicidade. Segundo a equipe diretiva, a escola procura realizar reuniões em dias com período reduzido, quando os alunos são liberados mais cedo (Débora, Entr3 - 20). As professoras relataram que, em geral, quando ocorrem reuniões, são realizadas com alguns professores, durante o turno de trabalho, enquanto os mesmos deixam atividades para os alunos realizarem sozinhos durante a aula. Percebemos isso por meio das falas abaixo:

*“Foram agendadas” (Francine, GF4 - 86).*

*“Essas reuniões foram agendadas” (Beatriz, GF4 - 87).*

*“É, foi dentro, que a gente tinha que deixar material pros alunos” (Francine, GF4 - 89).*

*“A gente deixava material pros alunos...” (Beatriz, GF4 - 90).*

*“E saía da aula” (Francine, GF4 - 91).*

*“... e saía da aula” (Beatriz, GF4 - 92).*

*“se é uma reunião extraordinária que a gente precisa, a gente tem que deixar os alunos trabalhando sozinhos e se reunir pra conversar” (Vera, Entr1 - 54).*

Uma das professoras lembrou ainda de alguns momentos em que a supervisão repassou orientações em reuniões realizadas durante o período do recreio, complementando

que “a supervisão vai no recreio dar os recados, porque não tem um período, um horário vago pra fazer reunião” (Heloísa, GF1 - 76).

Os momentos definidos pela escola para a realização das reuniões são inadequados, pois, ao reduzir períodos, a escola está reduzindo também a carga horária mínima de aulas dos alunos prevista nas normativas legais. Da mesma forma, deixar os alunos sozinhos em sala de aula, sem a presença do professor, é uma atitude que prejudica o processo de ensino-aprendizagem, além de ser antiética, enquanto que as reuniões no período do recreio com poucos minutos disponíveis não constituem um tempo satisfatório para planejamento. Isso ainda evidencia a dificuldade que a escola possui em promover espaços para reuniões entre os professores devido à incompatibilidade e pouca disponibilidade de tempo dos docentes.

Nesses poucos períodos reservados à realização de reuniões, os professores não possuem espaço para intervir a respeito das decisões tomadas a nível de organização e funcionamento escolar, além de não haver diálogo visando planejamento coletivo. As professoras relataram que

*“Quando se tem tempo para as reuniões, (...) elas se tornam de mão única, não tem mão dupla, (...) pensar o que podemos fazer, (...) ou planejar tal coisa” (Bianca, GF1 - 129).*

*“Daí tu só ouve as notícias, os recados, e deu, acabou” (Heloísa, GF1 - 128).*

*“A questão do regimento agora. A gente teria que participar dessa reformulação. Ler e escrever sobre isso” (Heloísa, GF1 - 130/132).*

*“Mas a gente não participou” (Paula, GF1 - 134).*

*“Então, é mais para dar notícias, dar recados, do que propriamente para planejar algo, para elaborar algo” (Bianca, GF1 - 135).*

Quando os sujeitos componentes da equipe diretiva foram questionados sobre o planejamento coletivo das ações do trabalho docente na escola, nos parece que responderam na perspectiva do planejamento das ações escolares, colocando que a escola “aproveita parte do planejamento” para “realizar através do curso de formação” (Camila, Entr2 - 2). Além disso, colocaram que o planejamento ocorre “nessas reuniões que (...) tem no começo do ano” (Vera, Entr1 - 2).

Entretanto, nas reuniões iniciais são transmitidas informações à equipe escolar a respeito do funcionamento da escola, e não há discussões sobre os planos de ensino ou planos de aula. Nesse sentido, o planejamento coletivo realizado nos períodos de formação continuada não nos parece representar uma atividade de caráter formativo, pois não há troca



de informações, experiências, percepções entre os docentes, mas sim uma transmissão de informações da equipe diretiva para os professores.

Podemos inferir que os membros da equipe diretiva não percebem como sua responsabilidade participar do processo de planejamento das ações do trabalho docente, por meio da organização e participação em reuniões, do fomento da gestão do currículo por parte dos docentes, do acompanhamento periódico do planejamento e realização das ações do trabalho docente.

Uma das professoras da equipe diretiva, se referindo especificamente a respeito do planejamento coletivo das ações do trabalho docente na escola, relatou que os docentes “só se encontram no final de cada trimestre, para fazer a avaliação, que é por área” (Vera, Entr1 - 10). Porém, “a única coisa que eles decidem é quantas questões cada professor vai fazer”, sem discutir “como que vai abordar cada um aquele tema, não existe um entrosamento” (Vera, Entr1 - 10).

Ela sinaliza assim que nos poucos momentos em que há encontro entre os professores, o tempo é utilizado para definir questões simples, não havendo debate a respeito de como abordar diferentes temas nas avaliações. Porém, os professores não trabalham seus conteúdos de forma integrada. Nesse sentido, as avaliações de cada área se constituem em um simples somatório de questões das diferentes disciplinas. Então, nesse caso também não há uma integração curricular, somente uma integração entre docentes para organizar avaliações conjuntas.

### ***Planejamento do Seminário Integrado***

Em relação ao planejamento do Seminário Integrado, o mesmo ocorre de forma individual, a partir de orientações recebidas da supervisão escolar. Quando uma professora da equipe diretiva foi questionada se havia na escola algum planejamento coletivo específico para o Seminário Integrado, a mesma respondeu que “deveria ter” (Débora, Entr3 - 10), sugerindo que não havia tal planejamento, e ao mesmo tempo reconhecendo a necessidade da existência do mesmo.

A proposta do seminário na escola inicialmente era de “começar no primeiro com levantamento de dados”, por meio de um “questionário sócio antropológico”, “depois no segundo ano fazer a pesquisa, começar a trabalhar mais um tema”, e “no terceiro a ideia era só dar um fecho e apresentar o que foi coletado durante todo esse tempo”. “Mas na verdade isso

se perdeu no caminho (...) e cada um trabalhava individualmente o que achava que deveria, meio assim, perdido”. (Vera, Entr1 - 28).

Nesse sentido, podemos destacar ainda o que as professoras regentes que trabalharam com Seminário Integrado afirmaram que “quando trabalha em Seminário Integrado tinha que ter ajuda dos professores pra determinados projetos” (Heloísa, GF1 - 69), “mas acaba não tendo” (Paula, GF1 - 70), “a gente não tem isso” (Bianca, GF1 - 71).

Percebemos que o planejamento do Seminário Integrado ocorre sem articulação de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, o que faz com que o professor responsável pelo seminário planeje de maneira individual, sem o apoio dos demais docentes, sem promover a integração curricular.

### ***Fatores que interferem no planejamento***

É pertinente destacar alguns fatores limitantes do planejamento individual e coletivo apontados pelas professoras. Dentre eles estão a indisponibilidade de tempo, o cansaço decorrente da carga horária excessiva de trabalho, baixos salários, falta de reconhecimento da profissão docente por parte do governo e da sociedade em geral. Esses elementos acabam gerando outro fator, lembrado também pelas professoras, que constitui na desmotivação do professor. Isso fica evidente nas falas abaixo.

*“O problema sério que a gente tem é o tempo” (Beatriz, GF2 - 237).*

*“Tu trabalha tanto e chega tão cansada, que assim, pra ti pegar e... fazer uma leitura... eu me sinto cansada” (Milena, GF2 - 254).*

*“É que muitos professores têm outras escolas” (Francine, GF2 - 247).*

*“O problema é que o professor não tem só aquela atividade. E acho que isso tem a questão econômica” (Beatriz, GF2 - 249).*

*“Às vezes tem professores que tem sessenta horas. Trabalham nos três turnos, e ainda tem a família. Então, essa questão econômica também. É todo um contexto assim. São vários fatores” (Beatriz, GF2 - 251).*

*“Nós também estamos desmotivados. Não só na parte do teu salário, mas na parte assim, toda a sociedade, começando pelo governo. É um menosprezo! Tu olha um programa de televisão, eles falam que “já estão lá aqueles baderneiros de novo, protestando, e o que é isso, porque só trabalham quatro horas, porque tem sessenta dias de férias” (Gisele, GF2 - 255/258).*

*“Falta de tempo, (...) para sentar com os colegas da tua mesma disciplina, ou da tua área, para montar um projeto, ou uma aula que tu pudesse (...), relacionar o que eu estou*

*trabalhando com o conteúdo dele, ele relaciona, com o meu. (...) Mas isso a gente não consegue fazer” (Heloísa, GF1 - 30).*

*“A gente não tem tempo para se reunir, e programar, planejar, nem que fosse, (...) um tema desses todos que a gente trabalha durante o ano, (...) a gente planejar de uma forma interdisciplinar”. (Bianca, GF1 - 31).*

As professoras também apontaram alguns aspectos organizacionais e culturais da instituição, como a necessidade da realização de reuniões para conselhos de classe, o que toma muito tempo da escola, inviabilizando a organização de outros momentos para planejamento coletivo. A equipe diretiva percebe que, junto com os professores, deveria “ter parado mais, para mais reuniões de estudo, de debate, de organização de trabalho” (Camila, Entr2 - 46). Porém, reconhece que não conseguiram, pois considera que na escola é difícil realizar as paradas para reuniões, ressaltando que param por três semanas visando somente a realização das “avaliações por trimestre, e isso é muito questionado também pela comunidade escolar que não gosta, não aceita esse tipo de situação” (Camila, Entr2 - 46).

Um dos fatores limitantes apontados para a não realização do planejamento coletivo consiste nos raros momentos em que os professores se encontram na escola fora da sala de aula. Estes momentos consistem, basicamente, em poucos minutos antes de iniciar o turno de aula e no recreio (Milena, GF2 - 233). Como afirmam as professoras, “eu nem encontro meus colegas, assim para eu planejar” (Heloísa, GF1 - 20).

Até mesmo nos poucos casos em que os professores permanecem na escola nos períodos de hora-atividade, não há compatibilidade entre os períodos fora da sala de aula de diferentes professores, pois entram na escola e vão para a sala de aula, daí só sai no último período e ninguém se encontra, não tem um horário para planejar (Heloísa, GF1 - 74). Os poucos momentos de encontro dos professores na escola quando não estão em sala de aula ocorrem em virtude de que a maior parte da hora-atividade dos docentes são cumpridas em casa. Desta forma, a maioria dos professores permanece na escola somente quando estão trabalhando em sala de aula.

Além disso, o planejamento do trabalho docente é realizado de diferentes formas, pois “cada um interpreta de uma forma” (Beatriz, GF2 - 265), ou seja, cada professor interpreta as orientações escolares de maneiras distintas. Segundo as professoras, isso ocorre porque há “muita falta de comunicação” no planejamento escolar (Beatriz, GF2 - 263).

As professoras percebem ainda que “tem colegas que não têm o mesmo comprometimento” ao realizar ações coletivas na escola (Beatriz, GF2 - 273). Nesse sentido,

entendem que há pouca cobrança por parte da escola em relação à realização de um planejamento coletivo. Acerca disso, as professoras relataram que

*“Tem muita liberdade. Eu faço meu planejamento, eu dou as minhas aulas. De repente teria que ter uma cobrança maior. “Vamos dar tantos minutos, agora vocês vão sentar, vamos ver como é que pode ser, vamos aproximar as áreas”. Talvez alguém que nos cobre nesse sentido” (Gisele, GF2 - 272).*

Percebemos que as professoras sentem a necessidade de um posicionamento ou uma postura mais rigorosa por parte da equipe diretiva, no sentido de cobrar maior comprometimento e participação dos professores no processo de planejamento coletivo e na realização de ações coletivas na escola. Nesse caso, fica evidente que os professores não exercem sua autonomia para organizar um planejamento coletivo e, ao mesmo tempo, a escola não organiza reuniões para planejamento coletivo.

## **5.2 REALIZAÇÃO DAS AÇÕES DO TRABALHO DOCENTE**

As ações realizadas pelos professores nas suas disciplinas, em sala de aula, ocorrem na maioria das vezes de forma individual e isolada, sem o estabelecimento de relações com conteúdos curriculares ou assuntos entre as diferentes disciplinas. De maneira semelhante, os projetos desenvolvidos nas disciplinas são realizados predominantemente durante as aulas e de forma individual e desarticulada.

De acordo com as professoras, “a única coisa que às vezes consegue juntar duas, três, quatro disciplinas é nas atividades extracurriculares” (Bianca, GF1 - 51). Em algumas “atividades extracurriculares” os docentes conseguem promover “certa interdisciplinaridade” (Bianca, GF1 - 51). As professoras ressaltam que “dentro da parte de conteúdo não tem” a realização de trabalho coletivo (Bianca, GF1 - 68).

Porém, comumente as atividades extraclasse são realizadas de forma individual, mas com apresentação dos resultados em grupo. As professoras mencionam um exemplo de atividade extraclasse realizada na escola para explicar como é realizado o trabalho. Relataram que, se “o tema é dia da solidariedade”, então um professor trabalha “a parte de doação de sangue, o outro vai trabalhar como que é feito, e daí cada um dentro da sua disciplina cria seu planejamento e faz” (Heloísa, GF1 - 55). Desta forma, elas concluem que “o resultado é em grupo, mas a ação é individual” (Bianca, GF1 - 56), ou seja, “a escola trabalha, o projeto

anda, mas cada um vai fazendo da sua maneira” e “depois mostra seu trabalho que fez com os alunos” (Heloísa, GF1 - 62/66).

Percebemos que mesmo nas atividades realizadas em grupos de docentes, o planejamento e a realização das ações ocorrem de forma individual, sem estabelecer, na maioria das vezes, relações com os conteúdos curriculares. Portanto, há uma integração parcial entre professores e disciplinas.

As professoras percebem similaridades entre alguns conteúdos curriculares de diferentes disciplinas, apesar disso não estabelecem relações entre esses conteúdos, nem a nível de planejamento, nem a nível de realização das ações. Há relatos das professoras a respeito de experiências vivenciadas por elas que demonstram esses aspectos, como nos recortes abaixo.

*“Tu tá falando, “ah professora, isso não é arte, isso é história!”. Daí tu tem que explicar pro aluno que não tem coisas individuais. Mas ele não está habituado a isso, porque os professores trabalham individualmente” (Heloísa, GF1 - 35).*

*“E tem sabe, a gente pensa que não tem. Um dia eu fui cuidar uma prova da Beatriz e eram biomas. (...) São assuntos que as disciplinas têm em comum”. (Gisele, GF2 - 239/241).*

*“Eu também tenho assuntos de física que a professora de química trata. (...) Só que ela dá antes. Se a gente planejasse junto, quando ela chegasse ali na parte dela nós estávamos interagindo”. (Francine, GF2 - 242).*

Assim, as professoras indicam ainda que os alunos também identificam conteúdos semelhantes trabalhados por algumas disciplinas. Além disso, percebem que os alunos confundem esses assuntos, por vezes criticando quando diferentes professores trabalham conteúdos semelhantes. As professoras lembraram de situações em que os alunos “reclamam” (Gisele, GF5 - 118) quando o professor está “falando do conteúdo, daí eles misturam tudo” (Heloísa, GF5 - 117). Em uma ocasião, os alunos reclamaram que o conteúdo já havia sido dado pela professora de geografia, além de questionar se a disciplina que estava sendo dada era de história ou de geografia (Heloísa, GF5 - 119).

Os docentes acreditam que, apesar dos alunos identificarem algumas similaridades, “eles não interligam, não relacionam as coisas” (Milena, GF2 - 41), não conseguem estabelecer ligações que existem entre os conteúdos das disciplinas porque os professores também não estabelecem essas ligações ao trabalharem os conteúdos, como se houvesse “uma barreira” entre os professores. (Gisele, GF2 - 40). As professoras entendem que “a grande

dificuldade dos alunos, de muitos anos, é fazer a ligação entre as disciplinas, eles não tem essa unidade e a interpretação” (Beatriz, GF2 - 47).

Os alunos percebem as similaridades entre as disciplinas, mas ao mesmo tempo as confundem, devido ao processo de ensino disciplinar fragmentado pelo qual passaram a sua vida escolar. Os conteúdos comumente são trabalhados de forma desarticulada entre as disciplinas, fragmentada, descontextualizada da realidade, portanto, os alunos estão apenas apresentando um comportamento coerente com o processo de ensino que receberam e recebem. O professor é quem tem o papel de reconectar os conhecimentos fragmentados, recontextualizá-los, demonstrar para os alunos as relações existentes entre os diferentes conteúdos e disciplinas, sem deixar de reconhecer e apresentar a importância dos demais conhecimentos disciplinares.

As professoras percebem que na escola “tem bastante cobrança de trabalho, no sentido que tem que desenvolver o trabalho, e é na sala de aula, e é prazo, e é prova, e é recuperação” (Heloísa, GF1 - 136/138/140). Assim, elas entendem que as exigências sobre as questões burocráticas são muito mais enfáticas em relação às questões pedagógicas, e ressaltam que “tem sempre aquela pressão do prazo, para cumprir” (Paula, GF1 - 141).

Uma das professoras componentes da equipe diretiva enfatiza que o fato do trabalho dos professores no Ensino Médio ser muito burocrático demanda muito tempo da carga horária de trabalho desses profissionais. De acordo com ela

*“Ainda estamos muito voltados assim para caderno, livro, planilha, é bem burocrático ainda, é muito burocrático eu diria. No Ensino Médio politécnico, no estado, ele é tão burocrático que nós perdemos muito tempo nos amarrando nisso. É complicado” (Camila, Entr2 - 38).*

As principais cobranças mencionadas pelas professoras dizem respeito a questões burocráticas, enquanto que as questões pedagógicas são deixadas em segundo plano, e muitas vezes ignoradas. Percebemos esse aspecto inclusive nas reuniões que priorizam avisos, recados, lembretes acerca de prazos, não promovendo discussões relacionadas ao trabalho dos professores em sala de aula.

### ***Recursos utilizados para realização das ações do trabalho docente***

Os recursos mencionados pelas professoras que são utilizados durante a realização das ações individuais do trabalho docente são quadro negro, internet, biblioteca, livro didático, polígrafos, filmes, calculadora, laboratório de ciências e laboratório de informática. Dentre

esses, o quadro negro e os livros didáticos são os recursos mais utilizados no trabalho do professor em sala de aula, ou seja, predominantemente, recursos não tecnológicos.

A equipe diretiva percebe que os professores “trabalham com pesquisa, tanto em livros quanto em internet, mas (...) de uma maneira mais restrita, em função de que para o professor é muito complicado ele sair da sala de aula, ter que organizar o material nos laboratórios, e depois voltar, é uma questão de tempo, daí ele não consegue trabalhar o seu conteúdo, ele fica angustiado com isso” (Camila, Entr2 - 38). Em relação à biblioteca, esta “é pouco utilizada, porque eles têm mais os livros didáticos que o governo utiliza e cada um tem o seu” (Camila, Entr2 - 38).

As professoras relataram que têm “usado muito pouco a tecnologia”, como “laboratório de informática, data show, televisão”, e que acabam se “limitando ao recurso da sala de aula”, “trazer material e trabalhar na sala de aula” (Heloísa, GF1 - 181). Justificam o pouco uso de tecnologias, afirmando que encontram “dificuldades com alguns alunos”, pois “eles não sabem se comportar, muitas vezes, no laboratório de informática”, e também “não fazem as coisas como é para fazer” (Heloísa, GF1 - 183). Além disso, “o número de alunos é grande”, desta forma as professoras dizem que “em um período com cada turma não conseguem atender todos” (Heloísa, GF1 - 184).

As professoras reconhecem que é importante utilizar o recurso das tecnologias, afirmando que poderiam “usar mais coisas de tecnologia” (Heloísa, GF1 - 181). Porém, percebem que “tem gente que se não tiver tecnologia parece que não anda, (...) aconteceu alguma coisa, não tem a disponibilidade da tecnologia, aí não vai” (Beatriz, GF2 - 287). Percebemos que há professoras que não costumam usar as tecnologias como recurso, mas gostariam de usar mais, e não usam por não saber como usar ou pelo tempo de aula demandado para organizar alguns recursos tecnológicos.

Ficou evidente que as professoras não tem o hábito de usar tecnologias de informação e comunicação nas suas aulas, por diferentes motivos apontados. O laboratório de informática é um recurso pouco usado devido ao tempo demandado para conduzir os alunos até o laboratório, organizá-los e atendê-los individualmente. Assim, inferimos que há docentes que são mais resistentes ao uso de recursos tecnológicos, porque não sabem como utilizá-los e para não tomar tempo do período de aula destinado ao trabalho dos conteúdos.

### ***Realização do trabalho no Seminário Integrado***

A realização das ações do trabalho docente referentes ao Seminário Integrado ocorre de forma individual e isolada, sem integrar as diferentes disciplinas. As professoras percebem que “quando trabalham em Seminário Integrado tinham que ter ajuda dos professores para determinados projetos” (Heloísa, GF1 - 69), “mas acabam não tendo” (Paula, GF1 - 70). Elas relataram que

*“aqui no “nome da escola” a obrigação é tua. Tu que tem que dar conta do recado. Tu não tem colegas que, que possam te auxiliar. Claro que isso a gente leva em consideração o tempo, da falta de tempo que a gente tem, mas eu senti isso, porque desde que eu entrei até hoje eu peguei seminário. Eu pude sentir isso. Eu era, eu a professora de seminário e a obrigação era minha. Eu é que tenho que levar a disciplina” (Bianca, GF3 - 496 a 504).*

Professoras da equipe diretiva perceberam que a proposta inicial do Seminário Integrado teria deixado de ser realizada com o passar do tempo e as ações não alcançaram as expectativas projetadas pela teoria. Elas afirmaram que “tem professor que leva a sério e dá continuidade ao seu trabalho, e tem outros professores que na verdade nem trabalham com Seminário Integrado, trabalham com a sua disciplina, com o nome Seminário Integrado. Então, (...) cada um trabalhava o que achava, o que devia” (Vera, Entr1 - 32).

Relatos das professoras confirmaram que trabalharam assuntos da própria disciplina no Seminário Integrado, principalmente no início da reestruturação curricular do Ensino Médio. Segundo elas, “os professores de Seminário Integrado” possuem “uma formação diferente, de áreas diferentes” e que, em virtude disso, “cada um interpretava da sua forma” (Beatriz, GF2 - 93). Alegaram que não sabiam como realizar a proposta do Seminário Integrado, assim, cada professor “puxou pro seu assado” (Beatriz, GF2 - 93). Isso fica evidente nos seguintes relatos:

*“Eu mesmo, eu que era da biologia, a Francine também trabalhou, eu trabalhava temas aonde eu tinha segurança. Eu não poderia falar de temas lá da área de humanas, se eu não tinha segurança. Eu falava temas voltados pra parte ambiental. Coisas que eu dominava da biologia” (Beatriz, GF2 - 93).*

*“Como eu dava a disciplina de física, eu peguei tópicos da minha área e fazia perguntas sobre ele” (Francine, GF4 - 136).*

As professoras acreditam que boa parte dos docentes trabalhou o Seminário Integrado dessa forma, porque não tinham segurança do que realmente trabalhar, visto que “não veio



nada escrito” para os professores (Beatriz, GF4 - 138). E alegam que “ainda continua assim, porque ninguém consegue falar do que não entende, apresentar o que tu não tem certeza” (Milena, GF2 - 96). Percebemos que as professoras entenderam o trabalho no Seminário Integrado sob uma perspectiva de disciplina tradicional, centrado nos conteúdos, orientado por uma relação de conteúdos a serem trabalhados.

Mais recentemente, nas aulas de Seminário Integrado, as professoras dos primeiros anos vêm trabalhando assuntos relacionados à elaboração e organização de projetos de pesquisa e realizando pesquisas a partir de diferentes temas. Elas vêm ensinando a “fazer um resumo, um esquema, uma pesquisa, tipos de pesquisa, qualitativa, quantitativa (...)”. As professoras mencionaram a utilização de “um polígrafo que a professora de espanhol fez”, onde havia, “por exemplo, como fazer uma entrevista, uma pesquisa” (Paula, GF1 - 92). Também relataram que definiam assuntos para realização de pesquisas, que eram sorteados entre grupos de alunos, “daí eles entrevistavam, amigos, parentes, colocava a idade, o grau de escolaridade” (Paula, GF1 - 105).

Há professoras que buscaram realizar a integração das disciplinas nos projetos de Seminário Integrado instigando os alunos para que “eles buscassem auxílio (...) com os outros professores das outras disciplinas, (...) pra que pudesse ajudar eles no projeto” (Bianca, GF1 - 113). Justificaram essa ação ao fato de que “nem sempre (...) têm os mesmos horários dos colegas, (...) pra eles seria mais fácil entrar em contato com o professor e pedir auxílio (...) de uma determinada disciplina” (Bianca, GF1 - 113). No entanto, as professoras percebem “uma certa desmotivação” até por parte dos alunos “de ir buscar aquela informação com os demais professores, e daí acaba voltando sempre a estaca zero” (Bianca, GF1 - 113).

Em relação a essa tentativa de realizar a integração curricular, a equipe diretiva percebe que “o professor do Seminário Integrado trabalhou junto com os alunos, elaborou um projeto, (...) eles foram convidando professores pra auxiliar quando as dúvidas surgiam, quando havia possibilidade, afinidade dos professores inclusive, ou afinidade das áreas com o projeto e aí nós fomos desenvolvendo” (Camila, Entr2 - 10). Porém, não menciona o que foi relatado pelas professoras, que apesar de buscar novos meios de realizar a integração entre as disciplinas, não vêm obtendo sucesso. Isso revela que não houve, por parte da escola, ações eficazes de acompanhamento do trabalho realizado no Seminário Integrado.

Poucos projetos no Seminário Integrado foram citados pelas professoras como propostas que tiveram sucesso. Nesses casos, enfatizaram que foram desenvolvidos

abrangendo basicamente turmas de terceiro ano e alguns professores. As professoras relataram que

*“O que realmente funcionou do projeto do seminário foi aquele que nós fizemos aqui na escola, que foi do patrono da escola, que a gente fez toda a pesquisa, aquele funcionou, mas num pequeno... no pequeno grupo” (Beatriz, GF2 - 124 a 133).*

Uma das professoras que trabalha com primeiros anos questionou se o projeto relatado “foi com todas as turmas” (Gisele, GF2 - 127), e a colega respondeu que “não, foi algumas” (Beatriz, GF2 - 129). Além disso, as professoras que participaram do projeto afirmaram que trabalham com terceiro e segundo ano, “daí o segundo ano às vezes a gente deixa de fora” (Francine, GF2 - 176). As professoras lembraram ainda que o projeto “da exposição artística funcionou” (Beatriz, GF2 - 136).

As professoras percebem que os terceiros anos estão mais preparados do que os primeiros anos para realizar os projetos propostos, justificando o pouco preparo dos primeiros anos por constituírem um grupo de alunos socialmente heterogêneo e imaturo. Elas relataram que estavam “pensando no trabalho que (...) fizeram” nos terceiros anos sendo realizados “com os primeiros, temos duas turmas (...) que eu acho que não fariam nada” (Gisele, GF2 - 180). As professoras acreditam que “o primeiro ano é uma junção de realidades muito diferentes” e, além disso, “eles são muito infantis, embora já tenham, de repente, quase vinte anos, mas a maturidade deles é muito baixa” (Gisele, GF2 - 187).

Nesse caso, nos parece que as professoras estão realizando uma espécie de exclusão, deixando de promover a realização de certas atividades com os primeiros anos em virtude dos alunos possuírem características diferentes. Em vez disso, poderia se pensar justamente sobre essas características para propor projetos diferenciados que fossem mais adequados ao perfil de aluno em cada ano do Ensino Médio.

Observamos então que, no primeiro ano, os professores de Seminário Integrado enfatizam questões teóricas a respeito de como elaborar um projeto de pesquisa, enquanto que no segundo e terceiro ano priorizam a realização de projetos. Os temas que predominam nos projetos realizados estão relacionados à disciplina de formação do professor de Seminário Integrado, em virtude de que os docentes se sentem mais seguros e confortáveis para auxiliar os alunos no desenvolvimento dos projetos. Percebe-se isso por meio dos relatos das professoras de Seminário Integrado que trabalharam com primeiros, segundos e terceiros anos.

De fato, com o passar do tempo, o Seminário Integrado acabou se constituindo em uma disciplina. Há um professor em cada turma responsável pela carga horária de Seminário Integrado, esta maior do que a maioria das outras disciplinas, que acaba realizando um trabalho geralmente isolado das disciplinas e dos outros professores. De acordo com as professoras, “no começo, o seminário, (...) não era pra ser uma disciplina”, porém, “se não fosse disciplina não teria na carga horária, e o professor que trabalharia ali não teria como fazer aquelas horas aula” (Gisele, GF2 - 110/117). A percepção da professora relatada na fala seguinte também evidencia essa questão:

*“Claro que isso a gente leva em consideração a falta de tempo que a gente tem. (...) Porque desde que eu entrei até hoje eu peguei seminário. (...) Era eu a professora de seminário e a obrigação era minha. (...) Eu é que tenho que levar a disciplina” (Bianca, GF3 - 500 a 504).*

Além disso, o Seminário Integrado é percebido pela maioria dos professores como uma disciplina tradicional, semelhante às demais disciplinas, para a qual os docentes afirmaram que “a supervisão passou uma folhinha com o que poderia trabalhar”, com uma relação de tópicos a serem trabalhados (Heloísa, GF1 - 94/95). Tanto o planejamento quanto a realização do trabalho ocorrem, predominantemente, de forma individual, pois “em cima daquela orientação da supervisão foi que eu montei o planejamento, porque eu também não tinha noção do que planejar em Seminário Integrado” (Heloísa, GF1 - 95).

Percebemos então, que a proposta inicial do Seminário Integrado, de promover a integração entre os conteúdos curriculares e disciplinas, por meio da realização de projetos, ocorreu em casos isolados na escola. Mesmo nos casos em que as professoras conseguiram realizar certa integração disciplinar, em sua maioria os projetos faziam parte de propostas de atividades extraclasse organizadas inicialmente pela escola, que promoveu algumas reuniões visando o planejamento das mesmas.

Destacaremos alguns fatores percebidos que contribuíram para o insucesso da proposta inicial do Seminário Integrado na escola de uma forma ampla: a indisponibilidade de tempo para a escola reunir os professores a fim de planejar os projetos de forma coletiva; a dificuldade comum da profissão docente de realizar um trabalho coletivo, pois cada professor prefere ficar na segurança da área disciplinar, e muitas vezes não admite que outros professores interfiram na sua disciplina; a falta de momentos ou criação de espaços organizados pela escola para reunir ou articular os professores visando fomentar a integração

curricular, como por exemplo, discussões acerca dos conteúdos curriculares, possibilidades de relacioná-los entre diferentes disciplinas; a dificuldade da equipe diretiva e dos professores na compreensão da proposta do Seminário Integrado; a realização do trabalho no Seminário Integrado como uma disciplina tradicional; dificuldade dos professores de Seminário Integrado em articular as diferentes disciplinas e docentes, de modo que estes se envolvessem no desenvolvimento dos projetos; diferenciação por parte da escola e dos professores na forma de realização do trabalho no Seminário Integrado entre os três anos do Ensino Médio, gerando menor envolvimento dos alunos dos primeiros anos em projetos.

## **6 PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ESCOLARES PARA A GESTÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO**

Entendemos que o planejamento e realização das ações do trabalho docente na perspectiva da integração curricular precisam de uma boa organização das ações escolares para serem efetivados, como realização de reuniões e formação continuada. Nesse sentido, é pertinente compreendermos como ocorre esse processo na escola. As professoras e equipe diretiva relataram acerca de alguns aspectos que envolvem as ações escolares, sobretudo, a realização de reuniões, de atividades extraclases e de formação continuada.

### **6.1 PLANEJAMENTO DAS AÇÕES ESCOLARES**

A respeito do planejamento coletivo das ações escolares, este ocorre nas “reuniões que tem no começo do ano” (Vera, Entr1 - 2), onde são planejadas “ações em conjunto para poder desenvolver durante o ano” (Camila, Entr2 - 2). A equipe diretiva percebeu que houve poucos momentos de planejamento coletivo na escola, afirmando que “esse espaço de reuniões deveria ter acontecido mais” (Débora, Entr3 - 3). Nesse sentido, relata que “faltou tempo destinado para essa orientação, esse auxílio para os professores”, que “precisavam ter mais tempo para reuniões, para planejamento, e foi o que não aconteceu” (Débora, Entr3 - 3).

Nessas reuniões referidas pela equipe diretiva são transmitidas informações à equipe escolar a respeito do funcionamento da escola. Como já foi mencionado, as professoras relataram que não há espaço para diálogo entre professores e equipe diretiva. Assim, parece que os professores não participam do processo de tomada de decisões acerca das ações escolares citadas pela equipe diretiva, recebendo passivamente essas orientações. Além disso, realizar o planejamento das ações escolares por meio da transmissão de informações no período reservado à formação continuada dos professores nos parece inadequado, pois estes momentos são destinados à realização de atividades de caráter formativo.

As professoras colocaram que percebem que não há coerência e unidade no planejamento escolar realizado nos três turnos, além de relatarem que, no decorrer do ano letivo, as orientações da equipe diretiva se originam e são repassadas aos professores de forma fragmentada. As falas seguintes evidenciam as percepções das professoras a respeito da organização do trabalho escolar mencionadas.

*“Não deveria ser interdisciplinar? Mas até a própria direção e vice-direção, sem querer, não por culpa das vices, acabam nos dando uma orientação fragmentada” (Paula, GF1 - 45).*

*“Nós temos que nós, professores, primeiro nos organizarmos. (...) Nós temos que ter um dia de preparo para nós. (...) Já ter isso pronto, no papel. Então, pegar o nosso calendário e mudar um pouco essa coisa. Eu noto assim, que o “nome da escola” está muito bitolado. Disseram “ah, mas sempre foi assim”. Mas vamos para o novo então, se sempre foi assim, vamos mudar” (Isadora, GF5 - 91).*

*“Mas o planejamento que vale para tarde teria que começar de manhã” (Francine, GF5 - 104).*

*“Desde o currículo até o médio” (Heloísa, GF5 - 105).*

*“Eu sinto que o diálogo da manhã, não é o mesmo da tarde e não é o mesmo da noite. Mas como, é a mesma escola, são três diálogos que tu tem” (Gisele, GF5 - 107).*

*“Eu que só venho de tarde, eu fico bem perdida nas coisas. E horizontal. Nós não nos reunimos dentro da mesma disciplina, para montar o conteúdo. (...) A escola é uma só, a filosofia é uma só, mas é como se fosse três escolas em uma” (Gisele, GF5 - 114).*

Percebemos que, na visão das professoras, a incoerência e falta de unidade no planejamento realizado de forma geral na escola gera como consequência uma fragmentação do planejamento e realização das ações do trabalho docente, dificultando também a realização da integração entre as disciplinas. Além disso, as falas “está muito bitolado” e “se sempre foi assim, vamos mudar” sugerem que a fragmentação no planejamento escolar não é um aspecto recente, mas se constitui de um elemento que está incorporado à cultura institucional.

Quanto aos tempos utilizados para organizar as atividades extraclasse desenvolvidas na escola, isso ocorre no período correspondente à carga horária de trabalho do professor, no seu turno de trabalho na escola. A equipe diretiva relata que busca “integrar no turno de trabalho do professor, para justamente não pesar ainda mais, eles já estão sobrecarregados de trabalho” (Camila, Entr2 - 24).

O planejamento das atividades extraclasse ocorre por meio de reuniões “da coordenação do evento com os professores, durante o período de aula” (Heloísa, GF1 - 164). Durante essas reuniões, “o aluno fica trabalhando e os professores se reúnem por um momento, depois voltam para a sala de aula” (Heloísa, GF1 - 164). São formadas “grandes comissões” de professores para organizar as ações e atividades extraclasse da escola, “mas meia dúzia que vem nas reuniões, que se envolve, que participa” (Beatriz, GF4 - 82).

Como já foi mencionado, o momento em que ocorrem essas reuniões são definitivamente inadequados, pois demandam o tempo que é destinado à carga horária de

aulas dos alunos. Observamos ainda a precariedade com que são desenvolvidas as ações escolares, em virtude também da incompatibilidade de horários e indisponibilidade de tempo para a realização de reuniões, nas quais os professores contribuem, mas precisando deixar os alunos estudando sozinhos em sala de aula.

Percebemos ainda que, apesar de formar grandes comissões de professores regentes e equipe diretiva para organização das ações escolares, estas recebem o apoio de um número reduzido de docentes. Isso pode ser um indício do maior envolvimento de alguns professores nos projetos desenvolvidos nessas ações e, conseqüentemente, do maior envolvimento de algumas turmas.

### ***Planejamento do Seminário Integrado como ação escolar***

Não há um momento organizado pela escola destinado ao planejamento coletivo do Seminário Integrado. Porém, como percebe uma professora da equipe diretiva, “deveria ter” planejamento específico para o seminário (Débora, Entr3 - 10), justificando a ausência do mesmo por meio do seguinte relato:

*“Porque teve a coordenadora pedagógica da gestão anterior, que foi num curso onde deveria ter repassado para os professores como trabalhar esse seminário, como sanar as dificuldades que eles estavam encontrando. Porém, durante o ano não foi repassado na íntegra, seria quarenta horas de curso que ela deveria ter repassado para os professores, mas devido a, talvez a falta de tempo, e até mesmo ao planejamento, não aconteceu. Foram poucos encontros, não foram atingidas as quarenta horas” (Débora, Entr3 - 10).*

Quando relatou a respeito do planejamento escolar voltado ao Seminário Integrado, a professora da equipe diretiva fez referência a uma formação que “deveria” ter sido realizada com os professores, sobre o trabalho no Seminário Integrado. O relato evidenciou que a formação mencionada, e entendida por ela como parte do planejamento, não se efetivou, e por isso não teria ocorrido de forma satisfatória. Ela sugere ainda que a não efetivação da formação prejudicou o desenvolvimento do Seminário Integrado na escola.

De acordo com outra professora da equipe diretiva, a proposta inicial do Seminário Integrado na escola consistiu em definir um tema por meio de questionário no primeiro ano, realizar uma pesquisa no segundo ano e apresentar a pesquisa no terceiro ano. Nesse sentido, a professora relatou que

*“Nunca ficou muito claro o objetivo do seminário. (...) Eu acredito que a ideia do seminário é integrar todas as disciplinas. (...) Pelo menos dentro da nossa escola, (...) a proposta do seminário era esta, começar no primeiro com levantamento de dados, questionário sócio antropológico, depois no segundo ano fazer a pesquisa, começar a trabalhar mais um tema, porque no terceiro a ideia era só, dar um fecho e apresentar o que foi coletado durante todo esse tempo. Mas na verdade isso se perdeu no caminho, essa proposta, e cada um trabalhava individualmente o que achava que deveria, meio assim, perdido. (...) A gente procurava auxílio na “coordenadoria regional de educação”, e a gente não encontrava” (Vera, Entr1 - 28).*

Percebemos que, segundo o relato da professora, havia na escola um plano, aparentemente simples, de como realizar o Seminário Integrado. No entanto, como já foi relatado também por outras professoras, a forma de organização do trabalho no Seminário Integrado em nível de escola se modificou com o passar do tempo, sendo redefinida pela própria escola e pelos professores. Ficou evidente também um período de incertezas e indefinições em relação às orientações e realização do trabalho no Seminário Integrado, a ponto da escola buscar “auxílio” junto à coordenadoria regional de educação. Acreditamos que esse período de dúvidas desfavoreceu um processo de melhor organização da escola e do trabalho docente visando a realização de uma integração entre as disciplinas.

Uma professora da equipe diretiva percebe que o objetivo do Seminário Integrado “seria analisar o que a comunidade escolar precisa, o que a turma precisa, o que nós em termos de conhecimento precisamos, dali se formaria um projeto e dentro desse projeto todas as áreas deveriam dar a sua contribuição e construir junto” (Camila, Entr2 - 10). Porém, segundo ela esse objetivo não se efetivou na escola, devido à “questão principalmente de tempo e do entendimento dos professores que isso não está de acordo com a infraestrutura do estado” (Camila, Entr2 - 10). Ela complementa com uma breve avaliação da realização do Seminário Integrado na escola, afirmando que “ele não ficou completo, se fosse olhar para a teoria, como deveria ser, ficou muito aquém” (Camila, Entr2 - 10).

Inferimos a partir dos relatos da professora, membro da equipe diretiva, que dentre os maiores desafios para o planejamento e realização das ações do Seminário Integrado estão o tempo disponível para reunir os docentes e a resistência dos professores frente à “infraestrutura” oferecida pelo estado para a realização da proposta do Seminário Integrado. Quando a professora menciona a palavra “infraestrutura”, é provável que ela esteja referindo-se às condições de trabalho, como o pouco tempo para planejamento, carga horária de trabalho excessiva, salários incompatíveis com a formação, e não necessariamente à



infraestrutura física das escolas. A possível percepção da professora ficou mais evidente na fala a seguir.

*Existe oposição, (...) de maneira geral, a nossa escola não é a mais forte nesse sentido, mas os professores não acreditam muito, talvez pela própria infraestrutura que o estado tem e oferece, eles não acreditam na realização desta proposta. Isso sempre foi, houve, como que eu vou dizer, não é um boicote, mas assim, não, não, não se abraçou a causa, porque não se acredita nessa forma de trabalho. Então, isso complicou bastante (Camila, Entr2 - 8).*

Além disso, a professora afirmou de forma enfática, a respeito do Seminário Integrado, que “os professores receberam orientação no curso de formação, sempre!”, iniciando por formação realizada na escola por uma “universidade pública da região” (Camila, Entr2 - 10). Depois disso, segundo a professora, “o estado modificou a estrutura inicial do politécnico” e a escola iniciou um processo de busca de professores que participassem dos cursos de “formação para auxiliar o entendimento, ou facilitar o trabalho, encontrar caminhos para tentar resolver” (Camila, Entr2 - 12).

Percebemos certa incoerência entre os relatos dos sujeitos membros da equipe diretiva em relação ao planejamento e formação acerca do Seminário Integrado. Aquela percepção que mais se aproxima de um consenso é a de que, com exceção da formação realizada por uma universidade pública da região, houve raros momentos de formação e planejamento específicos sobre o Seminário Integrado. Desta forma, nos parece que existiram essas formações no início do processo de reestruturação curricular do Ensino Médio, porém depois apenas orientações esporádicas por parte da supervisão e raros momentos de planejamentos coletivos.

De acordo com uma professora regente que trabalha na escola desde o ano de 2013,

*“Quando eu entrei eu peguei seminário. (...) Geralmente, eram os professores que estavam entrando que pegavam seminário, para completar a carga horária. E eu lembro assim, que eu, quando eu peguei eu fiquei bem perdida porque eu não sabia o que trabalhar. Não sabia como que eu iria trabalhar. (...) Eu fui entender mais ou menos a proposta esse ano, que é o ano que está terminando. Que o ano que vem já não vai ter mais” (Bianca, GF3 - 72 a 76).*

Inferimos por meio do relato da professora que a mesma não participou de processo formativo ou de planejamento coletivo, nem recebeu orientações sobre o desenvolvimento do

Seminário Integrado. Nos parece que a professora compreendeu a proposta do Seminário Integrado a partir da prática, por meio de observações, acompanhando o trabalho cotidiano realizado na escola. Ainda ficou evidente que era comum destinar as aulas de Seminário Integrado para completar a carga horária de sala de aula dos professores e para aqueles que começaram a trabalhar recentemente na escola.

No entanto, além de algumas divergências desses relatos com a descrição das professoras sobre a forma como planejam o Seminário Integrado. As falas das professoras regentes indicam o planejamento de projetos no Seminário Integrado de forma individual, iniciando por meio de ideias e momentos fortuitos. Além disso, as professoras perceberam que não estavam preparadas para desenvolver a proposta do Seminário Integrado, apesar de algumas mencionarem a participação em reuniões formativas realizadas por uma universidade pública da região.

## **6.2 REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ESCOLARES**

As professoras que compõem a equipe diretiva relataram acerca das suas funções desempenhadas na realização das ações escolares. A coordenadora pedagógica percebe como seu papel promover a integração, sem especificar do que ou de quem, organizar reuniões, conselhos de classe, rever documentos da escola, participar de reuniões na coordenadoria, prestar contas aos pais (Camila, Entr2 - 28/30). A vice-diretora afirmou que atua no direcionamento das equipes no início do trabalho, não participando do acompanhamento das ações, a menos que os professores solicitem (Vera, Entr1 - 56). A diretora percebe que seu papel está voltado para auxiliar nas dificuldades, considerando como prioridade no papel de gestora o auxílio e organização do trabalho pedagógico (Débora, Entr3 - 24).

A equipe diretiva mencionou alguns recursos que são utilizados na realização das ações escolares. A coordenadora pedagógica relatou utilizar pouco as tecnologias nessas ações realizadas na escola (Camila, Entr2 - 32). A diretora mencionou buscar o auxílio na internet para sanar as dúvidas que surgem durante a realização das ações na escola, além de utilizar recurso telefônico para sanar as dúvidas junto à coordenadoria regional de educação (Débora, Entr3 - 28). Afirmou ainda contar com a ajuda de órgãos como o conselho tutelar, promotoria e coordenadoria regional de educação para resolver os problemas e sanar as dúvidas que surgem durante a realização das ações na escola (Débora, Entr3 - 30).

A escola realiza algumas reuniões durante o ano. No início do ano letivo há uma reunião geral, com todos os professores da escola, para planejamento escolar e palestras

(Vera, Entr1 - 44). No final de cada trimestre, os professores do Ensino Médio se reúnem por área do conhecimento para realizar os conselhos de classe e do PPDA (Plano Pedagógico de Apoio Didático) (Vera, Entr1 - 44). Durante o decorrer dos trimestres ocorrem reuniões pedagógicas esporádicas, em geral em dias letivos com período reduzido (Vera, Entr1 - 44). No fim do ano ocorre uma reunião, chamada conselhão, com todos os professores do Ensino Médio para definir os conceitos finais dos alunos (Vera, Entr1 - 44).

As professoras afirmaram que os poucos momentos reunidos são utilizados para transmitir notícias e recados, não há espaço nas reuniões para os docentes colocarem suas opiniões e conversar sobre o trabalho realizado, não há diálogo entre professores e equipe diretiva. Uma das professoras lembrou da recente reformulação do regimento escolar, colocando que os professores não participaram desse processo (GF1 - 128 a 135).

A formação continuada geralmente ocorre em um período único, durante o recesso escolar. Os professores que trabalham em outra escola podem optar em qual instituição realizar a formação (Vera, Entr1 - 44/46). Algumas professoras demonstraram sentir necessidade de formação continuada sobre o uso de tecnologias nas aulas (Isadora, GF3 - 438).

As professoras regentes percebem a necessidade de haver mais momentos de formação continuada, e que estas ocorram no contexto da escola, estabelecendo relações da teoria com a prática em sala de aula. Consideram que as formações realizadas dão muita ênfase em questões teóricas, estabelecendo pouca relação com a realidade da prática e, por serem desconectadas do contexto da prática, não estão alcançando as reais necessidades formativas percebidas pela maioria dos professores.

As professoras relataram que

*“Deveria ter mais formações, mas (...) teriam que ser mais, dentro do nosso contexto na prática, dentro da sala de aula. Porque o que eu vejo assim, que acontece nas nossas formações, elas tem muita teoria. (...) Eu saio às vezes das formações frustrada. (...) Porque daí parece que na teoria tudo vai funcionar. E quando está dentro da sala de aula, a gente sabe que nem tudo funciona. Então, eu acho que deveria ter formações que trouxessem mais práticas para que a gente pudesse utilizar dentro da sala de aula, dentro do nosso contexto”*  
(Bianca, GF3 - 447 a 453).

*“Tipo assim, minicursos. (...) Para cada área. Para cada disciplina. (...) Oficinas”*  
(Heloísa GF3 - 455 a 460).

Concordamos com as professoras no sentido de que percebemos também que a maior parte dos cursos de formação continuada realizados, geralmente no período de recesso escolar, desvinculados do contexto da prática, puramente teórico, ou até mesmo com momentos de “descontração” de palestras motivacionais, não estão conseguindo atender à demanda formativa dos professores em sala de aula.

No entanto, quando as professoras sugerem “mais práticas para que a gente pudesse utilizar” e “oficinas”, nos parece que elas estão percebendo o processo formativo contínuo quase como uma formação técnica. Consideramos que esse tipo de formação poderia ser pertinente também ao trabalho docente em certas ocasiões. Entretanto, se toda a formação possuir caráter técnico, a profissão docente estaria sendo percebida como uma profissão técnica. Não consideramos a profissão docente desta forma, mas sim como um ofício em que o profissional, no caso, o professor, precisa estar preparado tanto para planejar quanto para realizar a própria prática, considerando os diversos fatores condicionantes do seu trabalho. Nesse sentido, é importante que o professor realize constantemente um processo de analisar e pensar sobre a própria prática, visando adequá-la às mudanças que ocorrem a todo o momento na sala de aula, na escola e na sociedade.

O afastamento entre teoria e prática gerado pelo formato atual de formação continuada poderia ser minimizado, ou revertido, por meio da formação continuada no contexto de trabalho, sob orientação de algum especialista ou pesquisador da área de educação. Formação como esta foi amplamente solicitada pelas professoras. Possivelmente, isso proporcionaria na escola momentos de pensar sobre a própria prática, tanto a nível individual quanto coletivo. Acreditamos que desta forma, de fato, haveria uma reaproximação entre teoria e prática, envolvendo ainda o contexto escolar.

Em relação à realização das atividades extraclasse, professoras da equipe diretiva relataram que, no ano de 2016, houve uma diminuição no número dessas atividades na escola (Camila, Entr2 - 22). Justificaram esta decisão devido a alguns fatores, como a previsão de um ano complicado, a difícil realidade do estado no momento, a redução e as mudanças de profissionais que estavam trabalhando na escola, a adesão da escola a manifestações que ocorreram no estado (Camila, Entr2 - 22), além da desmotivação dos professores para realizar atividades além das suas aulas (Vera, Entr1 - 52).

A difícil situação do estado no período de realização da pesquisa, mencionada pela docente, se refere à crise financeira pela qual o estado do Rio Grande do Sul vem passando, sobretudo a partir do ano de 2015, acarretando parcelamento de salários dos servidores públicos estaduais, inclusive dos professores, por vários meses em sequência. Essa situação

levou ainda o estado a reduzir o número de docentes atuando em cargos de apoio pedagógico e administrativos nas escolas estaduais, como secretaria e orientação educacional. Alguns professores tiveram a carga horária de trabalho reduzida ou redistribuída entre diferentes escolas. Houve movimentos de protesto contra o governo em vários municípios e escolas do estado. Apesar disso, a instituição pesquisada não apresentou grande adesão às manifestações contra o governo.

Uma das professoras da equipe diretiva avalia como exitosa a decisão de reduzir o número de atividades, e ressalta que apesar da adesão da escola a manifestações que ocorreram no estado, o ano letivo transcorreu e foi encerrado sem maiores problemas (Camila, Entr2 - 22). Ela percebe também que, apesar das condições de recursos humanos e de tempo desfavoráveis, das dificuldades que o estado vem passando, no ano de 2016 a escola conseguiu realizar um trabalho consistente, justificando sua posição devido à boa fundamentação e realização de projetos, ao atendimento dos alunos e ao cumprimento de todo o regimento do politécnico (Camila, Entr2 - 6).

As professoras ressaltaram que a organização e realização da maior parte das atividades extraclasse ocorrem com o envolvimento predominantemente dos alunos e professores dos terceiros anos.

*Eu acho que pesa demais. Porque aqui na escola sempre é dado mais a responsabilidade dessas organizações para o terceiro ano. Eu acho que deveria ser mais distribuído, entre as outras turmas também (Bianca GF1 - 195/197).*

*Por que o primeiro ano não podia fazer? Eles podiam fazer alguma coisa (Paula GF1 - 198).*

*Porque se não assim, acaba matando muito tempo do terceiro ano (Bianca, GF1 - 199).*

*É. Mata bastante tempo (Heloísa, GF1 - 200).*

*E no fim acaba prejudicando eles também, de certa forma. (Bianca, GF1 - 201).*

*Eu e a Beatriz desenvolvemos muito a solidariedade. Aí... a gente pega parte dos alunos. Aí a outra foi... (Francine, GF4 - 65).*

*Solidariedade, depois festa junina, depois a exposição artística, foi esse ano né? (Beatriz, GF4 - 66).*

*Isso. É. E a semana da pátria (Francine GF4 - 67).*

*Aqui na escola, (...) sempre é o mesmo grupo de professores que se envolvem naquele trabalho ali, e isso não é de agora, isso faz vários anos. E daí depois diz assim ah, a gente até faz o convite assim, mas o pessoal não é aberto a participar. Tem alguns que são. Ou por questão de tempo, ou por questão de outras escolas, então são muitos fatores sabe (Beatriz, GF4 - 68).*

Inferimos, por meio dos relatos das professoras, que há um envolvimento maior das turmas de terceiros anos na realização das atividades extraclasse porque as professoras que geralmente se envolvem na organização dessas atividades são aquelas que trabalham nas turmas dos terceiros anos. As comissões formadas para organizar as atividades extraclasse incluem vários professores, como já alegaram as professoras. Entretanto, seria necessário analisar como ocorre a formação dessas comissões, em que momento e como são escolhidos os professores que a compõe, quando são realizadas as reuniões para planejamento. Além disso, é importante lembrar que as reuniões visando organizar essas atividades ocorrem em horário de trabalho, quando os professores geralmente estão em sala de aula. Nesse sentido, é possível que se houvesse melhores condições para planejar e realizar as atividades extraclasse, com uma melhor articulação das ações por parte da equipe diretiva, haveria um envolvimento mais amplo das turmas do Ensino Médio.

## **7 IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ESCOLARES E DAS AÇÕES DO TRABALHO DOCENTE QUE VISAM A ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO**

A proposta de realização de um currículo integrado no Ensino Médio foi estabelecida na prática por meio da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio, constituída em uma política educacional implementada no estado do Rio Grande do Sul. Desta forma, essa proposta determinou um conjunto de implicações no contexto escolar, sobretudo, no planejamento e realização das ações do trabalho docente. Sobre essa questão, as professoras regentes e equipe diretiva relataram a respeito de suas percepções e experiências que presenciaram durante o processo de reestruturação curricular do Ensino Médio.

### **7.1 IMPLICAÇÕES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO PARA PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS AÇÕES DO TRABALHO DOCENTE**

Um dos aspectos da reestruturação curricular do Ensino Médio se constituiu na forma de organização das disciplinas, que passaram a ser reunidas em áreas do conhecimento. Isso provocou a necessidade da realização de encontros periódicos visando a articulação entre as disciplinas e professores. Segundo a equipe diretiva, “teria que ter uma reunião vamos dizer, o certo seria por semana, para os professores da área se encontrarem, debaterem e trocarem ideia” (Vera, Entr1 - 10). No entanto, como já foi relatado, a escola não conseguiu promover tempos e espaços de forma que os professores dialogassem e realizassem uma integração curricular efetiva entre as disciplinas.

A reestruturação curricular do Ensino Médio também ocasionou mudanças frequentes na rotina de trabalho dos professores no início e durante o processo de implementação. A equipe diretiva percebeu que o início do processo ocorreu de forma inesperada, com o ano letivo em andamento, como uma “imposição” que chegou à escola “no final do ano” (Vera, Entr1 - 60). De acordo com uma professora da equipe diretiva, “no final daquele ano” os professores já “tiveram que fazer as últimas provas do trimestre, (...) assim nesses moldes”,

referindo-se às avaliações por áreas do conhecimento (Vera, Entr1 - 60). Nesse sentido, outra professora da equipe diretiva relatou a respeito do início desse processo:

*“Nós tivemos, assim como as outras escolas, bastante dificuldade. Porque foi colocado muito de cima para baixo, sem tempo para análise, para estudo, para entendimento. Eu participei das primeiras reuniões com a “coordenadoria regional de educação”, e houve brigas até dentro dessas reuniões. Daí o que a coordenadoria fez? Foi tão tumultuado, os professores não aceitaram, os pais não aceitaram, que em um momento eles decidiram parar com tudo, e os professores entenderam naquele momento então que o politécnico não aconteceria mais” (Camila, Entr2 - 40).*

Percebemos que a reestruturação curricular do Ensino Médio se constituiu em um processo conturbado, sobretudo no início, provocando mudanças na rotina da escola. É compreensível que tenha causado “muita angústia, muita confusão” (Camila, Entr2 - 40), pois o processo de mudança, em geral, causa certa desconforto, um desconforto, uma insegurança. Em um lugar como a escola, onde existe uma cultura institucional resistente à mudança, era de se esperar também tais efeitos. De acordo com a equipe diretiva, “foi um processo assim complicado, sofrido, principalmente para os professores, porque não tinha nada firme, não tinha nada onde se agarrar” (Camila, Entr2 - 40).

No entanto, as críticas das professoras e da equipe diretiva são direcionadas, sobretudo à maneira como iniciou o processo de reestruturação curricular do Ensino Médio, sem um diálogo prévio com os professores, democrático, a respeito da implementação da proposta. Além disso, percebem que não houve um período para compreensão da mesma, anterior à sua implementação, e desta forma a equipe diretiva e professores sentiram-se despreparados para iniciar a realização da proposta. Uma professora da equipe diretiva ressaltou que

*“não foi uma proposta, foi uma coisa que foi imposta. Nós não tivemos debate. Simplesmente veio uma ordem que a partir do ano que vem ia ser por área do conhecimento e ia existir Seminário Integrado” (Vera, Entr1 - 60).*

Após o início difícil relatado pelas professoras e uma aparente desistência do processo de reestruturação curricular do Ensino Médio, “o estado modificou a estrutura inicial” (Camila, Entr2 - 12). A “coordenadoria regional de educação volta com a proposta completamente pronta, divergindo inclusive do que a “universidade pública da região” vinha fazendo em termos de reuniões de estudos aqui na escola” (Camila, Entr2 - 40), dando continuidade à implementação da proposta na escola. A proposta inicial havia sido



modificada, mas “muitas coisas foram mudando (...) ao longo do processo”, pois constantemente a escola “vinha recebendo novas informações” (Camila, Entr2 - 40).

Além de insegurança e incerteza, segundo a equipe diretiva e professoras, o processo de reestruturação curricular do Ensino Médio na escola também foi marcado pela resistência de alguns docentes. As professoras afirmaram que “foi bem difícil essa fase inicial (...), porque muitos professores também não queriam trabalhar com esses projetos, achavam que era uma bobagem” (Heloísa, GF3 - 66). Elas ainda relataram que lembram “de colegas que diziam “ah, eu vou dar a minha matéria e terminou!”, “não vou fazer!”, “nada de projeto!”, ou “não dá certo!”, ou “não consigo!” (Heloísa, GF3 - 66). Ao mesmo tempo a professora sinaliza que houve maior resistência no início do processo, sugerindo que com o passar do tempo esse movimento foi diminuindo. Por outro lado, uma professora da equipe diretiva é mais enfática em seus relatos,

*“Existe oposição, (...) a nossa escola não é a mais forte nesse sentido, mas os professores não acreditam muito. Talvez pela própria infraestrutura que o estado tem e oferece, eles não acreditam na realização desta proposta. Isso sempre foi, houve, como que eu vou dizer, não é um boicote, mas assim, não, não, não se abraçou a causa, porque não se acredita nessa forma de trabalho. Então, isso complicou bastante” (Camila, Entr2 - 8).*

Além do movimento de resistência por parte de alguns professores apontado pela equipe diretiva, há ainda outra questão que gostaríamos de destacar. A professora percebe que alguns docentes não se empenharam em realizar as ações propostas pela política de reestruturação curricular do Ensino Médio pelo fato de não acreditarem nessa forma de trabalho. Ela acredita que esses professores adotaram essa postura, provavelmente, devido às condições de trabalho que lhes são oferecidas pelo estado, com as quais não teriam possibilidade de realizar a proposta. Assim, alguns professores resistiram em tentar realizar a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio porque o estado não disponibiliza condições suficientes para implementá-la.

De acordo com as professoras, quando o Seminário Integrado “nasceu ele não era para ser uma disciplina” (Gisele GF2 - 110). Porém, “se não fosse disciplina não teria carga horária, e o professor que trabalharia ali não teria como fazer aquelas horas aula” (Gisele GF2 - 117). Nesse sentido, as professoras afirmaram que “todo mundo recebeu no seu horário Seminário Integrado” (Beatriz, GF4 - 124), de uma forma impositiva, como destacou a

professora, “foi goela abaixo esse seminário para nós” (Beatriz, GF4 - 135). Geralmente, os “professores que tinham carga horária sobrando eles deram” (Francine, GF4 - 206).

Assim, a inclusão do Seminário Integrado no currículo representou o aparecimento de um elemento novo na escola, que gerou a demanda de ações no planejamento e realização do trabalho docente, dentre as quais muitas não eram utilizadas comumente pelas professoras. Percebemos que nesse conjunto de ações não habituais está a utilização de algumas metodologias, como a elaboração de projetos, a pesquisa acerca de assuntos e atividades diferentes daquelas trabalhadas nas disciplinas de formação do professor, o acréscimo do papel de articulador das disciplinas e professores às atribuições docentes, a necessidade de diálogo entre professores de diferentes disciplinas. As professoras que trabalharam com Seminário Integrado afirmaram que no início ficaram “perdidas”, porque “não sabiam o que trabalhar” e “como trabalhar” (Bianca, GF3 - 74).

Além disso, a maneira como eram definidos os professores de Seminário Integrado, os critérios adotados pela escola para a distribuição da carga horária, eram percebidos pelos professores como uma “imposição”, por isso também a maioria deles recebia de forma contrariada a incumbência de trabalhar o seminário. Desta forma, a inserção do Seminário Integrado no currículo originou um conjunto de implicações ao trabalho da maioria dos docentes, por isso também a insegurança e resistência das professoras regentes frente ao novo desafio que era “imposto” a elas.

O processo de implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio gerou também demanda de formação continuada às professoras e equipe diretiva, sobretudo em relação ao Seminário Integrado. De acordo com a equipe diretiva, no início da implementação dessa proposta, uma “universidade pública da região”, por intermédio da coordenadoria regional de educação, promoveu “reuniões de estudos (...) aqui na escola” (Camila, Entr2 - 40). Sobre essas reuniões, as professoras regentes relataram que “logo que começou a disciplina, a universidade tinha um projeto” (Heloísa, GF3 - 77), “era um curso, ia ter um certificado”, era voltado “principalmente para o pessoal que tinha as aulas de Seminário Integrado”, alguns professores da universidade “vinham seguido e a gente se reunia” (Gisele, GF2 - 78/80). Segundo algumas professoras, durante esse curso de formação

*“Ela veio acho que duas vezes na escola. (...) E a gente foi na universidade também um dia porque reuniram outros professores das escolas estaduais para conversar sobre o que era então o seminário, como que a universidade também estava vendo essa proposta do*

*seminário. (...) Até posso ver, eu tenho um certificado que a gente ganhou, eu acho que tinha certificado” (Heloísa, GF3 - 79 a 85).*

A respeito da formação relatada, duas professoras conversaram:

*E clareou alguma coisa? (Paula, GF3 - 89).*

*“É, mais ou menos. (...) A supervisão sempre dava apoio, assim, ou orientação, dentro do que também entendia” (Heloísa, GF3 - 90).*

A percepção que as professoras tiveram do curso de formação relatado foi que o mesmo não atingiu as suas demandas formativas frente ao desafio que estavam iniciando de realizar o trabalho no Seminário Integrado. Além disso, afirmaram que no início do processo receberam apoio e orientações da escola, mas sugerindo que até mesmo a equipe diretiva não havia compreendido consistentemente a proposta e não estava segura de como organizar e realizar as ações acerca do Seminário Integrado. Nesse sentido, as professoras ainda relataram que

*“O Seminário Integrado foi uma das grandes questões assim, porque, não entendíamos o que era. (...) Não tinha suporte técnico” (Beatriz, GF2 - 81/85).*

*“Foi bem na experiência, vamos fazer para ver o que vai acontecer” (Gisele, GF2 - 92).*

Inferimos que as professoras perceberam a falta de um acompanhamento e apoio a longo prazo, além da formação e orientações iniciais. Portanto, nos parece que, durante o processo de implementação, também houve uma demanda formativa maior e mais frequente por parte das professoras em relação ao Seminário Integrado. Isto foi buscado pela escola em alguns momentos, como já colocado anteriormente, mas sem conseguir alcançar de forma mais ampla as necessidades percebidas pelos docentes.

Além do Seminário Integrado, a reestruturação curricular do Ensino Médio incorporou outros novos elementos ao conjunto de atividades realizadas pelos professores para o planejamento e a realização das ações do trabalho docente. A equipe diretiva e professoras perceberam que a partir da implementação dessa proposta, o trabalho realizado por elas na escola se tornou mais burocrático, o que levou a uma demanda maior de tempo para planejar e realizar o trabalho. Uma professora da equipe diretiva relatou que o trabalho é “muito burocrático”, pois está “muito voltado para caderno, livro, planilha”, o que faz com que

“percam muito tempo” para realizá-lo (Camila, Entr2 - 38). As professoras regentes também percebem que a reestruturação curricular do Ensino Médio

*“Dificultou muito, porque ficou muito burocrático, e pouco prático. Os professores não têm um tempo disponível que tinham. Nós tínhamos mais tempo” (Beatriz, GF2 - 59/61).*

*“Por exemplo, (...) tem os PPDAs, tem a questão das progressões do ano anterior. (...) O tempo que tu tem, tu fica na correção. (...) E a questão também dos pareceres descritivos. (...) Muita papelada que tem que cumprir” (Beatriz, GF4 - 32 a 36).*

A professora da equipe diretiva menciona “caderno, livro, planilha” referindo-se a atividades “burocráticas”. Possivelmente, ela se referiu ao aumento nas exigências de documentação do trabalho escolar, especificamente da coordenação pedagógica, tanto no sentido de registrar as ações em atas e documentos específicos, quanto no sentido de elaborar e organizar essas atas e documentos.

As professoras regentes parecem perceber como “burocrático”, sobretudo, o formato do processo avaliativo dos alunos, que modificou quando as disciplinas passaram a ser organizadas por área do conhecimento, com acréscimo de tarefas que não eram realizadas antes da implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio. Para melhor compreensão acerca do conjunto de tarefas relacionadas ao processo avaliativo dos alunos, achamos pertinente resumir as principais mudanças que ocorreram.

As avaliações, predominantemente, continuaram sendo realizadas em cada disciplina, de maneira individual e isoladas. As notas trimestrais dos alunos, com formato numérico, passaram a ser expressas em formato de conceitos, por meio da utilização de siglas. Ao final de cada trimestre, o docente regente apresentará os conceitos de cada aluno na sua disciplina, registrando-os no diário de classe. Além dos conceitos, os docentes também elaboram um parecer descritivo individual sobre os alunos em cada disciplina. Depois disso, os professores reúnem-se de acordo com as áreas do conhecimento, combinam os conceitos e pareceres disciplinares para definir os conceitos e pareceres de cada aluno na área. Os conceitos de cada área são registrados pelos professores em planilhas específicas durante reuniões.

Aqueles alunos que não alcançaram um conceito satisfatório em alguma das áreas do conhecimento têm direito de realizar o PPDA (Plano Pedagógico Didático de Apoio), que na escola consiste em provas trimestrais de recuperação aplicadas somente a esses alunos. Após corrigir as avaliações do PPDA, os docentes reúnem-se novamente para definir os conceitos dos alunos nas áreas. Novamente, os conceitos de cada área são registrados pelos professores em planilhas específicas durante reuniões.

No final do ano letivo, caso o aluno esteja reprovado em apenas uma área do conhecimento, de um total de quatro, então ele avança de ano e no ano letivo seguinte realiza a PP (Progressão Parcial). Os professores desse aluno na área em que ele reprovou, no ano seguinte, ficam com a responsabilidade de realizar a PP por meio de avaliações elaboradas e corrigidas por eles. Os conceitos obtidos pelos alunos são registrados pelos professores em planilhas específicas.

Então, na visão das professoras regentes, essas tarefas “burocráticas” consomem muito tempo do planejamento e da realização das ações do trabalho docente. Antes de falarmos a respeito dessa percepção das professoras, apresentaremos algumas informações a respeito da escola pesquisada que nos ajudará a pensar um pouco sobre isso.

A carga horária das diferentes disciplinas no Ensino Médio na escola pode variar entre uma e quatro horas aulas semanais. Um professor com vinte horas de jornada de trabalho possui dezesseis horas aulas em sala de aula. No ano de 2015 havia em torno de dezesseis turmas de Ensino Médio na escola, totalizando 460 alunos matriculados. Pensemos no caso da disciplina de sociologia, que possui uma hora aula por semana. Um docente trabalhava essa disciplina em todas as turmas e com todos os alunos de Ensino Médio da escola. Desta forma, em cada trimestre o professor tinha que organizar dezesseis diários de classe e elaborar 460 pareceres individuais. Além desses, há os alunos para realizar PPDA e em progressão parcial, que não temos a informação sobre o número de casos, mas que levam o professor a ter que elaborar e corrigir avaliações de recuperação. Esse docente ainda tem a responsabilidade de participar de todas as reuniões para definir os conceitos e pareceres por área do conhecimento.

Ficou evidente, nos parece, que a implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio gerou um acréscimo de tarefas ao planejamento e à realização das ações do trabalho docente, o que acabou demandando muito mais tempo para planejar e realizar essas ações. Porém, em relação ao fato dessas tarefas serem percebidas como “burocráticas” pelas professoras regentes, acreditamos que seja no sentido de caracterizarem-se em um sistema composto de várias etapas, organizadas de forma rígida e hierarquizada, realizadas com muita morosidade, no sentido da maior demanda de tempo para realizá-las. Mas parece ainda que as professoras as definem assim porque também percebem essas tarefas como ineficientes, que geram atraso na resolução de outras situações, como buscar alternativas para “melhorar a aprendizagem” dos alunos. Alguns relatos das professoras a respeito da reestruturação curricular do Ensino Médio apontam nesse sentido:

*“A qualidade caiu muito. Se a gente olhar o ENEM, o Rio Grande do Sul, antes do politécnico ele liderava. Quando, pode ver, quando implantaram o politécnico ele decaiu muito. Por quê? A gente, os professores não têm um tempo disponível que nós tínhamos. (...) Mas se a gente vê na qualidade, caiu muito” (Beatriz, GF2 - 59/61).*

*“O tempo que a gente está aqui, ou tu está dentro da sala de aula, e o tempo que tu tem, tu fica na correção. Ele se tornou muito burocrático. Não melhorou em nada a aprendizagem” (Beatriz, GF4 - 32).*

Portanto, as professoras regentes perceberam que a reestruturação curricular do Ensino Médio, sobretudo o processo avaliativo dos alunos, trouxe um aumento na demanda de trabalho e de tempo para realizá-lo, mas sem que isso venha tendo um efeito na melhora da aprendizagem dos alunos. É importante pensarmos em que condições os professores realizam essas tarefas e como isso é articulado na escola. Pois, até onde pudemos enxergar, os docentes necessitam de melhores condições de trabalho para planejar e realizar o processo que relatamos nos últimos parágrafos. Mas, de forma que não prejudicasse a realização de outras atribuições dos professores, como, por exemplo, o planejamento individual e coletivo das aulas, e, além disso, que todo o trabalho pudesse ser realizado dentro da sua carga horária.

Entendemos que a utilização de conceitos e pareceres contribui para minimizar o problema da “avaliação classificatória”, mudar a “cultura da nota”. O fato da utilização da nota pelos docentes estar estabelecida na escola, de fazer parte da cultura escolar há muito tempo, a faz um elemento menos propenso a mudança. Contudo, como já mencionamos, percebemos que o planejamento, realização e registro do processo avaliativo demanda um tempo maior em comparação com o processo de avaliação tradicional. Nesse sentido, para mudar o processo avaliativo e realizá-lo de acordo com a proposta de reestruturação do Ensino Médio, os professores precisariam de um tempo maior disponível para planejamento e realização das ações que necessita desempenhar, incluindo o processo avaliativo.

Ainda a respeito do processo avaliativo dos alunos, as professoras regentes também relataram que algumas mudanças desse processo proporcionaram desinteresse e desmotivação dos alunos aos estudos disciplinares. Elas perceberam que a “questão da avaliação (...) foi bem negativa”, especificamente sobre o “conceito” (Beatriz, GF4 - 251/253). Em relação a essas percepções, as professoras mencionaram:

*“Os pais não entendem, a gurizada não entende. Porque, por exemplo, (...) eu acho a questão do CSA mais complicada. Porque o aluno de cinquenta a cem ele é CSA, nessa questão do conceito. Então assim, (...) aquele aluno que estuda, que é ótimo aluno, ele se sentiu*

*desmotivado. Porque com cinquenta tu fica com CSA. Então, essa questão do conceito foi bastante polêmica” (Beatriz, GF4 - 249).*

*“Eu não aceito CSA (...). Um aluno de cinquenta por cento ser comparado com aluno cem por cento, dos alunos que realmente estudam. Outro é o CRA. Um aluno que nunca compareceu na escola, aí tem lá no aproveitamento final CRA, daí vem, faz uma prova, tira CSA, comparado com o que vem na escola, faz a prova, mas tem um grau de dificuldade, de aproveitamento, (...) daí tira CRA. Os dois são comparados do mesmo nível. Então, tem que ter uma mudança, isso aí deu errado” (Francine, GF4 - 254).*

No nosso entendimento, a substituição das notas numéricas pelos conceitos ocorreu visando minimizar os efeitos negativos das avaliações classificatórias, dentre os quais podemos mencionar a desmotivação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, muitas vezes rotulados de acordo com as notas (numéricas). Apesar de a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio propor o uso dos conceitos como forma de expressão dos resultados nas avaliações, no início do processo de implementação os professores na escola continuaram utilizando números e conceitos de forma paralela para definir os resultados nas avaliações, expressando somente conceitos nos documentos formais, como por exemplo, nos diários de classe. No ano de 2016, quando foi realizada a pesquisa, de forma geral os professores regentes estavam utilizando exclusivamente os conceitos, tanto nas avaliações quanto nos documentos formais.

Acerca disso, as professoras não demonstraram perceber a pertinência da utilização dos conceitos, relatando ainda que os alunos que obtinham notas (numéricas) maiores começaram a se sentir “desmotivados” em virtude dos seus conceitos serem os mesmos dos alunos que conseguiam notas (numéricas) medianas. Possivelmente, esses alunos se desmotivaram em decorrência de que “aprenderam” na própria instituição escola a valorizar os números, em vez de valorizar o processo de aprendizagem e a importância do que estão aprendendo para suas vidas.

Precisamos entender o processo avaliativo de maneira formativa, como um mecanismo que auxilia a pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem e a orientá-lo, valorizando este processo como um todo, e não com o foco no resultado. Além disso, é importante esclarecer aos alunos a importância dos conteúdos curriculares para as suas vidas, pois acreditamos que assim os alunos passarão a valorizar o aprendizado, e não números simplesmente.

Gostaríamos de colocar que consideramos a avaliação formativa um processo complexo, que demanda muito esforço e tempo do professor, tanto ao planejar quanto ao

realizar suas ações, e que possivelmente muitos docentes não realizam esse processo nessa perspectiva porque não possuem boas condições de trabalho para efetivá-lo. Algumas condições encontradas no contexto de realização do trabalho docente que percebemos desfavoráveis a um processo de avaliação formativa são turmas com número elevado de alunos, pouco tempo para planejamento e docentes com pouca carga horária por turma.

Uma última percepção das professoras regentes acerca do processo avaliativo dos alunos está relacionada ao fato dos conceitos trimestrais serem definidos por área do conhecimento. Como já mencionados, os conceitos de cada área são definidos a partir da combinação dos conceitos das suas disciplinas. Para melhor entender, vejamos um exemplo: em uma área com três disciplinas, se o aluno conquistar aprovação em duas e reprovação em uma, então ele consegue aprovação na área. A respeito disso, as professoras relataram

*“Eles não tem a mesma dedicação” (Beatriz, GF4 - 264).*

*“Eles vão estudar aquelas áreas que eles têm mais dificuldade” (Beatriz, GF4 - 266).*

*“Por exemplo, linguagens são seis? Se eles, no caso, eles sabem que se eles têm CSA em três... Então isso aí também desvalorizou, desmotivou. Eles estudam, eles escolhem disciplinas para...” (Beatriz, GF4 - 266/269).*

*“... estudar” (Francine GF4 - 270).*

*“... estudar. É a realidade. Eles escolhem. Então desvalorizou essa questão de disciplina” (Beatriz, GF4 - 271).*

Primeiramente, entendemos que a organização coerente de um currículo orientado pelo princípio da integração curricular pressupõe que o planejamento, a realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem ocorram de forma integrada. A partir disso, destacamos pelo menos duas incoerências no processo avaliativo dos alunos. A primeira diz respeito à realização das avaliações durante o trimestre ocorrer predominantemente de forma individual nas disciplinas e, em consequência os seus resultados, com a integração disciplinar apenas no final do trimestre. A segunda incoerência se refere ao fato de ocorrer, apesar de muito superficialmente, integração disciplinar na definição dos conceitos trimestrais das áreas do conhecimento sem que o planejamento e a realização do processo de ensino-aprendizagem sejam integrados.

Percebemos que os critérios de definição dos conceitos das áreas do conhecimento adotados pela escola, ao que parece por orientação da coordenadoria regional de educação, estão possibilitando aos alunos “escolherem” as disciplinas nas quais destinarão maior



dedicação. Alguns alunos vêm pensando e agindo desta forma porque priorizam a aprovação em vez de valorizar o aprendizado. Isto se relaciona também com o que mencionamos a respeito do foco excessivo na nota, ou seja, está havendo a valorização do resultado final em detrimento da aprendizagem. Para alguns alunos, não importa o que aprenderam, mas sim ser aprovado no final do ano letivo. Nesse sentido, organizado desta forma, o processo avaliativo por área do conhecimento tende a gerar aumento no número de aprovações, mas sem que ocorra necessariamente uma melhora na aprendizagem dos alunos. Além disso, como já dissemos, é um processo incoerente com a proposta de integração curricular. Então, se a escola pretende promover um processo avaliativo coerente com esta proposta é necessário repensar sobre a sua forma de organização.

A proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio promoveu o aumento da carga horária total do Ensino Médio. A mudança realizada na escola para adequar-se a esse aumento foi aumentar um período de aula em três dias da semana. Desta forma, de segunda a quarta-feira há seis períodos de aula, enquanto que quinta e sexta cinco períodos. Apresentaremos alguns relatos das professoras acerca dessa modificação da carga horária:

*“Depois ali das férias de julho, os alunos já estavam em ritmo de dezembro. Eles já não estavam aguentando mais. Parecia que já era final de ano, e não era final de ano, era metade do ano. E eles diziam, “eu não aguento o sexto período”. Muitos alunos, que vieram para o primeiro ano não estavam acostumados. E a gente já está cansando” (Heloisa, GF3 - 293/295/299).*

*“O sexto período pra ti não rende nada! Tu não consegue tirar nada deles. Nada! Que eles estão muito cansados no sexto período” (Bianca, GF3 - 95/296/298).*

O aumento da carga horária do Ensino Médio associado à forma como a escola se adequou a ele estão gerando um cansaço maior, tanto nos alunos, quanto nos docentes. Parece não haver outras possibilidades de organização da carga horária na escola em virtude de que há vários alunos do Ensino Médio que residem no interior do município e necessitam do transporte escolar disponibilizado pelo governo municipal somente no turno da tarde.

## 7.2 IMPLICAÇÕES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO PARA PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ESCOLARES

Por meio da reestruturação curricular do Ensino Médio houve a proposta de organização das disciplinas em áreas do conhecimento na perspectiva de uma integração curricular e a inclusão de elemento novo ao currículo escolar que foi o Seminário Integrado. Esse processo exigiu mudanças na organização e funcionamento do trabalho escolar.

Nesse sentido, a equipe diretiva considera a reestruturação curricular do Ensino Médio uma “proposta muito boa”, mas “muito difícil de ser levada à risca quando tu tens uma escola muito grande e com professores que fazem parte de outras escolas também” (Vera, Entr1 - 78). A respeito disso, no ano de 2016 havia um grupo de 25 docentes trabalhando no Ensino Médio no turno da tarde. Uma das implicações percebidas pela equipe diretiva gerada pela implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio é que “deveria ter mais momentos de reunião” na escola, mas que “contasse como carga horária” (Vera, Entr1 - 78). No entanto, a equipe diretiva reconhece “que isso não acontece” na escola (Vera, Entr1 - 78). De acordo com a equipe diretiva, mais momentos para reunião,

*“(...) É o que a gente sempre pede, mas (...) eles (coordenadoria regional de educação) não vão deixar liberar aluno mais cedo para fazer reunião. Quando é que a gente vai se reunir com os professores? Sábado? Qual professor que vai vir se reunir sábado. Então se contasse horas letivas no sábado, que daí os professores viriam. Porque existe boa vontade, o que não existe é essa flexibilidade para nós podermos trabalhar” (Vera, Entr1 - 78).*

Nesse sentido, a reestruturação curricular do Ensino Médio conferiu a escola, sobretudo à equipe diretiva, o desafio de promover mais momentos de reuniões, visando planejar as ações do trabalho docente e as ações escolares. Em uma escola com um número grande de docentes esse desafio se torna ainda mais complexo. Da maneira como está organizada e distribuída a carga horária dos professores e das disciplinas, a equipe diretiva não está conseguindo encontrar meios para promover um maior espaço para reuniões dentro da carga horária dos docentes e, ao mesmo tempo, que não coincida com o período em que esses professores estão em sala de aula. Isso está relacionado, nos parece, a alguns aspectos culturais na escola, que consistem no fato da maior parte da hora-atividade dos docentes não ser cumprida na escola e pela postura adotada por alguns professores em não abrir mão disso, não comparecendo em reuniões agendadas em sua hora-atividade.

Imaginemos que isso fosse mudado na escola, que os professores passassem a cumprir a totalidade da sua carga horária de trabalho na escola, inclusive a hora-atividade. Isso não representaria uma garantia de que a escola superaria definitivamente o desafio de organizar mais momentos de reuniões dentro da carga horária de trabalho, visto que possui um grupo grande de docentes. Mas, certamente aumentariam as possibilidades para reorganizar a carga horária dos professores e das disciplinas com a intenção de promover mais espaço para reuniões entre professores.

A equipe diretiva também mencionou a necessidade de realização de formação continuada abordando o trabalho docente coletivo, tanto destinada ao trabalho integrado entre disciplinas da mesma área, quanto especificamente ao Seminário Integrado.

Uma das professoras da equipe diretiva relatou que

*“Nós precisaríamos mais, momentos assim, palestras, (...) que fossem assim, uma hora por semana, que viesse uma pessoa qualificada para falar da área de ciências da natureza. (...) Porque só assim os professores vão conseguir enxergar outras formas de conseguir abordar junto um tema. Porque por enquanto eles não conseguem enxergar, como que vão fazer isso. (...) Que viesse uma pessoa, eu não digo da universidade, uma pessoa de fora” (Vera, Entr1 - 80).*

Percebemos que a fala da professora aponta para um desafio da escola, de promover momentos de formação para que os professores possam buscar uma integração curricular mais profunda. Além disso, deixa transparecer que está sendo um desafio maior ainda aos docentes o planejamento e realização de um trabalho coletivo, visando à integração curricular.

Outra professora da equipe diretiva mencionou acerca da formação promovida por uma universidade pública da região, realizada na escola no início do processo de reestruturação curricular do Ensino Médio. Nesse caso, não foi a escola que promoveu a formação, apenas disponibilizou o espaço e recursos necessários para tal. Ela também relatou em relação à busca e organização de formação específica sobre Seminário Integrado após o início desse processo, de acordo com a fala abaixo:

*“O estado modificou a estrutura inicial do politécnico e nós começamos a convidar professores, para o curso de formação, para auxiliar o entendimento, ou facilitar o trabalho, encontrar caminhos para tentar resolver (...) com professores convidados que estudaram especificamente sobre Seminário Integrado. (...) E os professores, eles*

*receberam orientação no curso de formação, sempre. Começou pela “universidade pública da região” (Camila, Entr2 - 10/12).*

Desta forma, a implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio e as dificuldades enfrentadas pelos docentes nesse processo, implicaram à equipe diretiva o desafio de promover mais momentos de formação continuada.

Outra implicação relacionada com a reestruturação curricular do Ensino Médio diz respeito à necessidade da escola se organizar para o desenvolvimento do Seminário Integrado. Nesse sentido, a escola precisou reorganizar o currículo a partir da inclusão do Seminário Integrado como componente curricular, além de ter que definir professores para trabalhá-lo.

Sobre esse processo, professoras relataram que a escola recebeu orientações da coordenadoria regional de educação que o Seminário Integrado “tinha que constar na carga horária e a supervisão tinha que colocar junto com as disciplinas” (Heloísa, GF3 - 71). Então, a escola diminuiu a carga horária de algumas disciplinas e destinou para o Seminário Integrado (Heloísa, GF3 - 71). A partir disso, precisou definir, escolher alguns docentes para se responsabilizarem pelo trabalho realizado no Seminário Integrado, de forma que não definiu “apenas um professor para Seminário Integrado, cada turma tem um professor diferente, alguns são comuns a várias turmas” (Vera, Entr1 - 32). Era comum a escola destinar as aulas do Seminário Integrado a professores que tinham carga horária sobrando. Assim, alguns professores assumiam a responsabilidade pelo seminário em várias turmas, enquanto outros não trabalharam com o seminário. Entendemos que esse critério não seria o mais adequado, mas sim, escolher um docente que tivesse um perfil de coordenador para articular alunos e professores no sentido de realizar os projetos desenvolvidos no Seminário Integrado.

Como já mencionado, no início da implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio foram percebidos alguns movimentos de resistência direcionados a esse processo. As professoras relataram que participaram de cursos, palestras e amostras de trabalhos em um município vizinho, onde presenciaram posturas resistentes por parte de outras escolas (Heloísa, GF3 - 63). Descreveram acerca da participação em um evento realizado em uma universidade pública da região onde havia espaço para escolas da região exporem projetos realizados no Seminário Integrado (Beatriz, GF4 - 154/156). Segundo as professoras, “como uma forma de boicote, nenhuma escola de “uma cidade vizinha” foi” (Beatriz, GF4 - 154/156). Além disso, as professoras descreveram acerca de percepções relacionadas a políticas educacionais:

*“Cada governo quer deixar sua marca. Lembra da Yeda que tinha as Lições do Rio Grande? (...) Eu vejo assim, que cada governo (...) tem que mexer, modificar, nessa parte da educação. (...) O próprio governo aí muda diretamente a questão da educação. É, devia ser separado, mas é uma questão política junto. (...) Sempre existe, cada governo faz assim. O único governo que não incomodou absolutamente nada, que não interferiu nada foi o Rigotto. O Rigotto não interferiu em nada nessa parte” (Beatriz, GF4 - 210/212).*

Nesse caso, a professora percebe as frequentes intervenções dos diferentes governos estaduais por meio de políticas educacionais como um “incômodo”, no sentido de causar uma perturbação que não é almejada pelas escolas e professores. Além disso, vê o estado “interferindo” no trabalho escolar e docente, no sentido de uma intromissão indesejada. Mas, ao mesmo tempo, nos parece que o que mais incomoda a professora na situação relatada, é o fato de haver consecutivas tentativas de reformas educacionais por parte dos governos, gerando em cada uma delas desacomodação no contexto do trabalho escolar. Inclusive, ela diz que “devia ser separado, mas é uma questão política junto”, ou seja, percebe as políticas educacionais de governo de forma negativa, sinalizando que o ideal seriam políticas educacionais de estado.

Portanto, no processo de implementação de políticas educacionais, como é o caso da reestruturação curricular do Ensino Médio, são gerados movimentos de resistência por parte de muitas escolas e professores. Aparentemente, na escola pesquisada essa postura de resistência não se mostrou com muita força no início e durante o processo de implementação, mas existiu. Nesse sentido, é importante para a escola encontrar meios para administrar os focos de resistência, o que implica uma observação e postura diferenciadas por parte da equipe diretiva frente a essas situações.

## **8 AÇÕES PERTINENTES PARA COMPOR UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES VISANDO O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO INTEGRADO: A PERSPECTIVA DOS DOCENTES PESQUISADOS**

Nos capítulos anteriores da análise apresentamos relatos e percepções dos sujeitos de pesquisa que nos proporcionaram apreender alguns elementos sobre o planejamento e a realização das ações do trabalho docente e escolar no contexto pesquisado. A compreensão desses elementos contribui para pensarmos uma proposta que seja condizente com o contexto escolar, de forma que considere as características da infraestrutura, dos recursos e dos profissionais disponíveis.

Iniciaremos esse capítulo apresentando algumas percepções das professoras regentes e equipe diretiva acerca de aspectos que também acreditamos ser pertinentes para a construção de uma proposta de trabalho na perspectiva da integração curricular. Entendemos que ouvir os docentes também é fundamental para elaborar uma proposta que vise promover uma integração curricular, pois ao ser construída de forma coletiva, envolve os principais atores do processo de concretização da proposta, que possuem um conhecimento experiencial para contribuir na definição de ações com maiores possibilidades de serem realizadas no contexto escolar. Nesse sentido, ainda apresentaremos ideias de ações sugeridas pelas professoras e equipe diretiva para a efetivação de um currículo integrado.

### ***1) Concepções e percepções dos docentes relacionadas à integração curricular***

Destacaram-se algumas concepções e percepções das professoras relacionadas à integração curricular. As professoras pesquisadas mencionaram a “integração” como um dos principais objetivos da reestruturação curricular do Ensino Médio (Paula, GF1 - 2). No entanto, neste relato não apontaram a forma de integração que estavam se referindo.

Nesse sentido, algumas professoras percebem como necessária uma maior gestão integrada do currículo por parte dos professores. Elas indicaram a pertinência de “sentar com os colegas da mesma disciplina ou da área” com o objetivo de “relacionar os conteúdos” que cada um está trabalhando” (Heloísa, GF1 - 30). Uma das professoras relatou que

*“Gostaria tanto, naquelas reuniões que a gente faz no começo do ano, pegar um dia, e pegar todos os conteúdos programáticos e ver o que é parecido e jogar para os mesmos semestres, trimestres” (Gisele, GF2 - 56).*

Desta forma, as professoras indicaram ainda que o diálogo dos docentes buscando a relação dos conteúdos curriculares não ocorre na escola. Demonstraram por meio desse e de outros relatos acerca das ações escolares e docentes, que realizam uma integração curricular superficial, sem articular os conteúdos curriculares de maneira ampla e em todo o processo de ensino-aprendizagem, planejamento, realização e avaliação.

Algumas delas acreditam na possibilidade do estabelecimento de relações entre alguns conteúdos curriculares trabalhados por diferentes disciplinas para realizar um trabalho coletivo, pois percebem a existência de similaridades entre esses conteúdos. Por meio dos relatos abaixo temos alguns exemplos dessas percepções:

*“Até mesmo... tem umas matérias em física, tinha um contexto de geografia, daí eu falei, “óh, lembrem de geografia, vocês estudaram isso aí” (Francine, GF2 - 34).*

*“Agora que eu trabalhei pH, com logaritmo, ia se encaixar bem direitinho com química. E eu senti falta de trocar com as gurias para elas explicarem aquela parte da química, a importância do pH. E que na matemática entra o cálculo do pH” (Milena, GF2 - 35).*

*“Mas eles estavam falando em pH, agora, nesse trimestre quando eles fizeram trabalho sobre chuva ácida, camada de ozônio, efeito estufa” (Gisele, GF2 - 38).*

*“Aí eu perguntei para eles, vocês já viram sistemas em matemática? “Já”. Então é a mesma coisa. Só que vocês vão fazer uma decomposição de forças. Lá está o X e o Y, aqui vocês vão ver tração do fio, da força peso. E aplicar...” (Francine, GF2 - 45).*

*“Revolução industrial eu acho que eles veem em umas quatro disciplinas” (Gisele, GF2 - 58).*

Por outro lado, em certos momentos, algumas professoras acreditam que assuntos similares abordados por diferentes disciplinas poderiam ser trabalhados em apenas uma disciplina, para evitar repetição.

*“Eles dizem “(...) a gente acabou de ver isso com o “professor de sociologia”. Báh, então, de repente eu podia ter pulado aquele pedaço. (...) Puxado mais para outro lado” (Gisele, GF2 - 234/236).*

*“Gente, mas a gente vê em geografia. Estou falando do conteúdo, daí também, eles misturam tudo” (Heloisa, GF5 - 119).*

*“O “professor de sociologia” fala em mais valia, eu falo em mais valia, são assuntos que ficam muito repetitivos, (...). Então falta esse tipo de organização antes de qualquer coisa” (Gisele, GF5 - 120).*

*Na mesma área eu trabalho revolução industrial em geografia, a Heloísa trabalha revolução industrial na história e o aluno vê aquilo duas vezes e para ele fica uma chatice. Então ouve uma vez só, minimiza um assunto, maximiza outro (Gisele, GF5 - 116).*

Nesse caso, as professoras não parecem entender que o ensino de conteúdos similares sob a perspectiva de diferentes disciplinas promoveria uma melhor aprendizagem acerca desses conteúdos.

Em relação ao objetivo de estabelecer a relação entre os conteúdos da mesma disciplina e de diferentes disciplinas, uma professora justificou que é “para o aluno não ficar perdido nos conteúdos” (Heloísa, GF1 - 30), pois, segundo ela os alunos “misturam tudo” (Heloísa, GF5 - 119). Referindo-se a essa situação, outra professora explicou:

*“Ele (aluno) não vem ensinado dessa forma. (...) Aquilo é fragmentado. Ele não tem na mente dele, que é um contexto, que é uma coisa só. Todas as disciplinas podem formar algo único, eles não entendem isso” (Bianca, GF1 - 36/38).*

Inferimos que, quando a professora menciona os termos “perdido nos conteúdos”, ela demonstra acreditar que a relação dos conteúdos de diferentes disciplinas constitui uma forma de aproximar conteúdos similares. Estes seriam então ensinados de maneira simultânea pelos professores de diferentes disciplinas, o que auxiliaria a aprendizagem desses conteúdos pelos alunos.

Percebemos, também por inferência, que na fala anterior ao dizer “aquilo é fragmentado”, a professora está se referindo ao ensino disciplinar como fragmentado. Possivelmente, ela está considerando que a divisão de um determinado “contexto” para ser estudado por diferentes disciplinas produz um conhecimento “fragmentado”. A docente menciona que na escola os alunos são ensinados desta forma, e por isso não percebem que o estabelecimento de relações entre as disciplinas pode levar a uma unificação do conhecimento.

Nesse sentido, nos parece que as duas percepções podem ser complementares, mas a primeira se mostrou mais superficial, enquanto que a segunda é mais profunda. Assim, as professoras sugerem uma reorganização coletiva dos conteúdos curriculares entre diferentes disciplinas, visando relacionar os conteúdos similares, para buscar a unificação de diferentes formas de conhecimento.

A elaboração de projetos foi mencionada como uma forma de relacionar os conteúdos entre diferentes disciplinas para realizar um trabalho coletivo, integrado (Heloísa, GF1 - 30).



As professoras apontaram uma tendência no contexto da educação básica para a realização de um trabalho interdisciplinar e mencionaram a interdisciplinaridade como princípio orientador para o planejamento coletivo, como observamos por meio do seguinte relato:

*“Tá seguindo todo um contexto, que tu terias que ter essa interdisciplinaridade. A partir do ano que vem, por exemplo, o fundamental já vai começar com isso também. (...) Nós não temos tempo para nos reunirmos, e programar, planejar, (...) um tema que fosse de uma forma interdisciplinar, (...) para um planejamento coletivo” (Bianca, GF1 - 31).*

As considerações realizadas pelas professoras, apresentadas nos parágrafos anteriores, evidenciam que a concepção de integração curricular predominante entre os docentes constitui-se no estabelecimento de relações entre os conteúdos curriculares das diferentes disciplinas orientadas pelo princípio da interdisciplinaridade. Percebem ainda que a melhor maneira de realizar a integração curricular desta forma é por meio de projetos, a partir de temas que poderiam ser abordados por diferentes disciplinas.

## ***II) Fatores Condicionantes para a Integração Curricular***

As professoras e equipe diretiva perceberam e sinalizaram alguns fatores que podem condicionar a efetiva integração curricular na escola. Alguns desses podem favorecer uma integração curricular de forma mais ampla e profunda, enquanto outros fatores se mostraram limitantes de um currículo integrado.

***1) Apoio da coordenação regional de educação:*** a equipe diretiva e professoras percebem que a necessidade de melhor organização da coordenação regional de educação reflete no apoio dado às escolas, e em consequência, em uma melhor organização e realização do trabalho escolar. Isso foi observado nos relatos abaixo:

*“A gente procurava auxílio na “coordenação regional de educação”, e a gente não encontrava” (Vera, Entr1 - 28).*

*“É que aí eu acho que daí já vem uma organização desde a coordenação...”  
(Bianca, GF3 - 246).*

*“Para escola, para os professores” (Bianca, GF3 - 249).*

*“Para os professores” (Isadora, GF3 - 250).*

*“E aqui eu não sinto que, que a nossa coordenadoria tenha uma organização”  
(Bianca, GF3 - 251).*

A partir dos relatos, inferimos que a equipe diretiva e professoras parecem estar percebendo a necessidade de um maior apoio à escola e docentes por parte da coordenadoria regional de educação, pois sinalizaram que não receberam o apoio esperado e solicitado no transcorrer do processo de reestruturação curricular do Ensino Médio. O apoio que os professores se referem, possivelmente tenha relação com a organização de momentos de formação continuada relacionados com as dificuldades encontradas na escola para o desenvolvimento do Seminário Integrado e do currículo integrado.

**2) Organização do trabalho escolar:** Quando pensamos na realização de um trabalho escolar e docente orientado pela integração curricular, e na constituição de um currículo escolar integrado, esperamos o envolvimento coletivo da equipe diretiva e dos professores no planejamento e realização das ações escolares e docentes. Nesse sentido, acreditamos que uma boa organização do trabalho escolar inicia pela coordenação da equipe diretiva, apresentando implicações no planejamento e realização do trabalho docente. Entendemos que para uma “boa organização” é necessário: realização de ações planejadas, de maneira coletiva, democrática, por meio de reuniões ou diálogos agendados previamente; elaboração de cronograma de execução das ações; acompanhamento do planejamento e realização das ações; momentos para avaliação das ações; conhecimento acerca de recursos, infraestrutura e pessoal disponíveis.

Relacionado a essa questão, a equipe diretiva considera importante destinar o seu apoio aos professores para que a escola “possa desenvolver um bom trabalho”, no sentido de disponibilizar “um maior auxílio aos nossos colegas professores” (Débora, Entr3 - 40). A equipe diretiva relatou que no ano de 2016 a escola se encontrava com os “recursos humanos muito escassos”, com a perspectiva para o ano seguinte de que a escola consiga compor “pelo menos a equipe de supervisão, orientação e coordenação pedagógica (...) nos três turnos, manhã, tarde e noite” (Débora, Entr3 - 40).

Percebemos que, no ano de 2016, a escola não disponibilizava de uma equipe de profissionais considerada ideal pela equipe diretiva, sugerindo que havia a necessidade de promover um melhor apoio aos professores.

As professoras regentes relataram que a integração curricular não foi efetivada no Seminário Integrado devido à “falta de organização na escola” (Bianca, GF3 - 513), que se constituiu em um “sistema fragmentado” (Paula, GF3 - 511). Elas se consideraram como parte desse sistema, relatando que

*“Nós também somos culpados” (Paula, GF3 - 516).*

*“A culpa é do sistema, de nós todos” (Bianca, GF3 - 521).*

No entanto, apesar das professoras perceberem que possuem a sua parcela de responsabilidade, enfatizaram que para a integração curricular, sobretudo “faltou direção, coordenação e supervisão” (Isadora, GF3 - 531). Elas explicaram seu ponto de vista afirmando que “tem falta de comunicação entre a direção, vice-direção e supervisão” (Paula, GF3 - 552), percebendo que “um fala uma coisa, o outro diz outra” (Paula, GF3 - 554).

Além disso, as professoras sugeriram que está havendo um desvio ou ausência na execução de funções em relação à equipe diretiva, onde as professoras estão realizando ou deixando de realizar algumas atribuições que competem exclusivamente a cada cargo, de direção, vice-direção, supervisão (Isadora, GF3 - 540). Elas também percebem que essa “falta de sintonia” da equipe diretiva (Isadora, GF3 - 555) está tendo implicações no trabalho realizado pelos docentes (Paula, GF3 - 572). Nesse sentido, as professoras acreditam que “a escola tem tudo para” efetivar a integração curricular (Isadora, GF3 - 579), pois a equipe diretiva “sabe se organizar, ali tem pessoas competentes” (Isadora, GF3 - 582).

Portando, percebemos que a falta de uma boa organização do trabalho escolar pode ter apresentado implicações na realização de um trabalho docente na perspectiva da integração curricular. Possivelmente, a insegurança e incerteza que caracterizaram, sobretudo o início do processo de reestruturação curricular do Ensino Médio podem ter afetado de forma negativa a organização escolar, no sentido de que haviam muitas dúvidas e mudanças constantes. As professoras e equipe diretiva enfatizaram o trabalho escolar realizado no ano de 2016 em seus relatos e percepções, no entanto é pertinente lembrarmos aqui que iniciamos o projeto que deu origem a essa pesquisa com a percepção de que, já em meados de 2015, não havia integração curricular de maneira efetiva nas ações do trabalho docente.

**3) Disponibilidade de recursos e infraestrutura da escola:** A equipe diretiva acredita que a “escola tem potencial muito grande” para realizar um bom trabalho, tanto individual,

quanto coletivo, pois “tem o local, tem material, tudo a disposição” (Vera, Entr1 - 80). Percebe que ao visitar “outras escolas” não encontra “toda essa infraestrutura que tem aqui” (Vera, Entr1 - 80). Entretanto, apesar da escola disponibilizar de uma boa estrutura física, a equipe diretiva percebe que a maior dificuldade da escola consiste na disponibilidade de recursos humanos, como relatou uma professora da equipe diretiva:

*Nós temos o laboratório, mas nos falta uma pessoa responsável para gerenciar esse lugar. Então a nossa questão, nós sempre voltamos aos recursos, à falta de recursos humanos, que nós já tivemos um dia e não temos mais (Camila, Entr2 - 32).*

Portanto, a escola possui bons recursos materiais e infraestrutura física para efetivar a integração curricular. Por outro lado, alguns setores da infraestrutura da escola carecem de maior disponibilidade de recursos humanos, como é o caso da secretaria, do laboratório de informática, da biblioteca, do laboratório de ciências e orientação educacional. Esses setores não estão disponíveis aos professores e equipe diretiva na totalidade do período de funcionamento da escola, pois há horários em que permanecem fechados por não haver recursos humanos suficientes. Pensamos que a integração curricular pode ser efetivada com o auxílio desses recursos, por isso acreditamos que além da integração das disciplinas e professores regentes, é importante a integração dos setores escolares no processo de desenvolvimento de um currículo integrado.

**4) Formação continuada sobre integração curricular:** a equipe diretiva entende que há a necessidade de realização de formação continuada para os docentes organizarem um currículo integrado nas áreas do conhecimento. Essa percepção ficou evidente nos seguintes relatos:

*“O nosso professor não está sendo capacitado para isso. Talvez tivesse que ter curso para eles também entenderem essa questão, de trabalhar junto” (Vera, Entr1 - 14).*

*“Porque só assim os professores vão conseguir enxergar outras formas de conseguir abordar junto um tema. Por enquanto eles não conseguem enxergar, como que vão fazer isso” (Vera, Entr1 - 80).*

As professoras evidenciaram que realmente não conseguem estabelecer diálogo entre as disciplinas e os conteúdos curriculares, e portanto a integração curricular. Sobre isso, mencionaram que “não há ligação nenhuma entre uma disciplina e outra e entre os professores” (Gisele, GF2 - 53/55). Afirmaram que parece que há uma “barreira” que impede

os docentes de “fazer a ligação entre as disciplinas” (Gisele, GF2 - 40; Beatriz, GF2 - 47). Referindo-se a necessidade de estudos adicionais para desenvolver o Seminário Integrado, as professoras percebem que não disponibilizam de tempo para realizar formação continuada fora da carga horária de trabalho ou em casa (Milena, GF2 - 100).

Nesse sentido, percebemos que seria pertinente, de fato, o desenvolvimento de formação continuada na escola a respeito da integração curricular, envolvendo a participação dos docentes e da equipe diretiva.

**5) Realização de reuniões:** A necessidade de momentos para a realização de reuniões aumentou após o início da implementação do Ensino Médio politécnico devido à perspectiva de organização de um currículo integrado, que para ser realizado, no nosso entendimento, implica o planejamento das ações de forma coletiva. Apesar disso, de acordo com a equipe diretiva, a escola encontrou “dificuldade em termos de tempo” para a realização de reuniões, “em função de que os professores trabalham geralmente em mais de uma escola” e a escola “tem as mil horas que precisa atender, incluindo todo o trabalho, de avaliação, dos conselhos, planejamento” (Camila, Entr2 - 2). As professoras regentes também percebem que “não tem como se reunir ou planejar nas tardes de aula da semana” (Heloísa, GF3 - 27), justificando que:

*“Eu estou vaga, mas ela não está. (...) Ela está vaga, mas eu não” (Paula, GF3 - 28/30).*

O desafio é maior ainda para reunir “os professores por área do conhecimento” (Camila, Entr2 - 2). Nesse sentido, as professoras regentes também percebem que há pouco tempo disponível para haver diálogo entre as disciplinas (Beatriz, GF2 - 237), destacando que “por causa da falta do tempo” não conseguem “trocar as ideias” com outras professoras (Beatriz, GF2 - 245). Relataram ainda acerca dessas dificuldades:

*“Só que eles não entenderam o que era pH. Daí eu tive que explicar aquela parte de pH. E se eu tivesse trabalhado com química junto... tinha que ter conversado” (Milena, GF2 - 37).*

*“Eu falo para eles lá desde o período colonial, mas daí eu estudo sobre história porque eu não tenho esse tempo para trocar as ideias com a professora de história” (Beatriz, GF2 - 245).*

Observamos que as professoras relataram sobre o ensino de alguns conteúdos que sentiram necessidade de diálogo com colegas de outras disciplinas. Além disso, as docentes perceberam que alguns projetos realizados de forma coletiva “deram certo” porque as professoras que o realizaram deslocam-se juntas de carro até a escola, quando “podem trocar ideias”, ficando “mais fácil de se organizarem” (Milena GF4 - 77/79).

As professoras e equipe diretiva apontaram a pouca disponibilidade de tempo e o fato dos professores trabalharem em mais de uma escola como fatores que dificultam a organização de reuniões. Além destes, outro desafio consiste no fato dos professores não cumprirem na escola o turno destinado à hora-atividade, inviabilizando o encontro dos docentes para conversarem durante esses períodos. De acordo com relatos das professoras,

*“Em um dia que tu está na escola, o colega não está, está de folga” (Paula, GF1 - 77).*

Nesse caso, observamos que o turno destinado à hora-atividade é percebido como “dia de folga”, o que nos faz inferir que pode haver aí uma tendência dos docentes para não ocupar esses períodos com tarefas relacionadas à escola ou ao seu trabalho como docente, como por exemplo, comparecer em reuniões na escola agendadas no chamado “dia de folga”.

A equipe diretiva percebeu ainda que o número de disciplinas das áreas do conhecimento constituiu mais um dos fatores condicionantes para a organização de reuniões entre professores da mesma área do conhecimento. Segundo a professora, “as áreas menores foram mais fáceis de conseguir organizar tempo de parada para reuniões, para estudo, para organização de projetos” (Camila, Entr2, 44). Percebemos que outros fatores que, aliados a este, tornam o desafio das reuniões por área ainda maior é o grande número de docentes atuando na escola e o fato de existir em geral mais de um docente trabalhando em cada disciplina. Por outro lado, nos parece que a organização de reuniões para planejamento está direcionada predominantemente para articular professores da mesma área, sem considerar a hipótese de realizar ações entre disciplinas de áreas distintas.

De acordo com a equipe diretiva, “envolvendo somente as avaliações por trimestre”, a escola “para três semanas” para a realização de avaliações e reuniões (Camila, Entr2 - 46). A equipe diretiva percebe que “isso é muito questionado pela comunidade escolar que não gosta, não aceita esse tipo de situação, (...) não entende isso como algo bom” (Camila, Entr2 - 46). A professora da equipe diretiva afirma “não é só nós”, sugerindo que outras escolas também adotam essa estratégia. Provavelmente, a comunidade escolar questiona esses momentos de

“parada” pelo fato de ocorrerem em turnos com períodos reduzidos, dentro da carga horária letiva dos alunos. Ao mesmo tempo, essa estratégia adotada pelas escolas é uma evidência do desafio que representa promover momentos de reuniões coletivas, com todos os docentes, ou pelo menos com a maioria.

As professoras regentes mencionaram a hipótese de organizar reuniões em períodos fora da carga horária de trabalho, percebendo que “durante a semana” no período “entre turnos, é complicado” (Paula, GF3 - 19), “porque às vezes uns professores tem aula em outra escola, ou vão pra outra cidade” (Heloísa, GF3 - 21). Além disso, as professoras consideram o período entre turnos “bem sobrecarregado” (Paula, GF3 - 25), porque três dias por semana “tem seis períodos de tarde” (Heloísa, GF3 - 24).

**6) Relação interpessoal e profissional:** Como já mencionamos, para a realização das ações escolares e docentes na perspectiva da integração curricular, acreditamos fundamental um envolvimento coletivo, entre docentes, entre equipe diretiva e professores. Nesse sentido, quando pensamos em trabalho coletivo precisamos considerar a relação entre pessoas, de diferentes personalidades, e entre profissionais, que seguem distintas linhas epistemológicas, adotam diversas metodologias de trabalho e posturas pedagógicas. Entendemos que convergências ou divergências em quaisquer desses aspectos podem favorecer ou não a relação entre os docentes buscando a integração curricular.

Além disso, historicamente o trabalho docente vem sendo realizado de maneira individual, isolado nos espaços de cada disciplina. Apesar de já estar prevista nas normativas legais há anos, apenas recentemente a integração curricular saiu da teoria para a prática de forma ampla, compondo uma proposta de currículo integrado, concretizado pela implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio.

Desta forma, a equipe diretiva descreveu acerca de algumas percepções e situações que estão relacionadas com os aspectos que colocamos acima.

*“Alguns professores não participaram porque não é o normal deles, eles não entendem como uma proposta de escola. Então ficam concentrados nas suas disciplinas. (...) Mesmo que tivesse tempo, nós teríamos sofrido, porque os professores não estão acostumados a trabalhar por área do conhecimento. Eles estão acostumados a cuidar da sua disciplina. Por mais que nós tivéssemos toda a infraestrutura, nós passaríamos por algumas dificuldades pelo não entendimento e pela dificuldade que os professores têm de entrar em consenso dentro da sua própria área, e é até hoje” (Camila, Entr2 - 22/42).*

*“Eles (alunos) foram convidando professores pra auxiliar quando as dúvidas surgiam, quando havia possibilidade, afinidade dos professores inclusive, ou afinidade das áreas com o projeto” (Camila, Entr2 - 10).*

Então, a equipe diretiva percebe que a dificuldade em trabalhar coletivamente, de entrar em consenso e de afinidade como um grande desafio para a realização de um trabalho na perspectiva da integração curricular. A equipe diretiva valoriza tanto esse aspecto que enfatiza que “mesmo que tivesse tempo” e “toda a infraestrutura” ainda assim haveria grande dificuldade.

Nesse sentido, as professoras regentes também sugerem que o aspecto da relação interpessoal e profissional consiste um fator determinante para promover a integração curricular entre as disciplinas. As professoras definem os docentes como “pessoas diferentes” (Milena, GF2 - 280), com “pensamentos” e “maneiras de agir diferente” (Milena, GF2 - 282). Além disso, profissionalmente, percebem que “tem professores que são muito tradicionais” (Beatriz, GF2 -283), e que “muitos não queriam trabalhar com os projetos”, acreditando que os projetos eram “uma bobagem” (Heloísa, GF3 - 66).

Como já mencionamos, percebemos que é importante considerar o aspecto da relação interpessoal e profissional, mas acreditamos que se houvessem boas condições de tempo, infraestrutura e formação continuada específica sobre integração curricular, haveria grandes possibilidades de haver a realização de um trabalho docente coletivo por meio de uma integração curricular.

A equipe diretiva relatou que, de uma forma geral, em nível de contexto estadual, os professores adotaram uma postura de “oposição” em relação à implementação da política de reestruturação curricular do Ensino Médio, e acredita que a escola pesquisada “não é a mais forte nesse sentido” (Camila, Entr2 - 8). Acerca disso, percebeu que os docentes, dentro das condições disponíveis, não se esforçaram para realizar as ações indicadas para efetivação dessa proposta, possivelmente, devido à “infraestrutura que o estado tem e oferece” (Camila, Entr2 - 8). O termo “infraestrutura” não parece ter sido utilizado no sentido de infraestrutura física, mas sim condições de tempo, carga horária de trabalho, salário.

Essa postura pode ter tido alguma implicação negativa na efetivação da integração curricular. Acreditamos que a disposição e proatividade de qualquer profissional para realizar ações inerentes ao seu ofício influenciam sobre a organização do trabalho e o resultado obtido. Nesse sentido, as professoras percebem que um dos desafios para se reunirem consiste



no descomprometimento apresentado por alguns docentes em comparecer nas reuniões propostas pela escola.

*“O pessoal não vem nem para o conselho de classe” (Gisele, GF5 - 235).*

*“É” (Beatriz, GF5 - 236).*

*“Convoca!” (Isadora, GF5 - 238).*

*“Não adianta!” (Beatriz, GF5 - 239).*

*“Agora os conselhos de classe são convocações” (Bianca, GF5 - 240).*

*“Os conselhos agora estão convocação. Convoca” (Isadora, GF5 - 241).*

*“Mas gente, tem professores que não estão nem aí para a palavra convocação”  
(Beatriz, GF5 - 242).*

*“Então, aí não é problema nosso, aí é direção e vice-direção, entendeu”  
(Isadora, GF5 - 243).*

Acreditamos que o descomprometimento relatado pelas professoras pode ser decorrente da visão que alguns docentes possuem de perceber o turno de trabalho destinado à hora-atividade, que é cumprido em casa, como “dia de folga”. Assim, quando ocorrem reuniões no “dia de folga” ou nos períodos em que os professores não estão em sala de aula, alguns costumam não participar. O cumprimento em casa do turno destinado à hora-atividade é uma prática comum nas escolas públicas que conhecemos e pelo fato de ser adotada há vários anos, já está incorporada na cultura institucional. Isso torna difícil uma mudança até mesmo de entendimento de que esse turno faz parte da carga horária de trabalho e que, por isso, o docente precisa estar disponível à escola para participar de reuniões, por exemplo.

Esse “dia de folga”, cumprido em casa, não está garantido nas normativas legais, mas o governo é tolerante com essa situação, nos parece como uma forma de compensar as difíceis condições de trabalho disponibilizadas pelo próprio governo aos docentes. Dentre essas condições estão, por exemplo, a elevada carga horária de trabalho, trabalho em mais de uma escola, salários incompatíveis com a formação, tempo para planejamento insuficiente, falta de incentivo para realizar formação continuada. A equipe diretiva também é tolerante com determinadas situações, como as faltas em reuniões relatadas pelas professoras, possivelmente porque entende que as condições de trabalho dos docentes não são ideais e por isso busca administrar certas circunstâncias com maior flexibilidade. No entanto, acreditamos que,

visando não somente a integração curricular, mas também uma melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o ideal seria termos todos os docentes cumprindo a totalidade de sua carga horária na escola, mas com melhores condições de trabalho e com reconhecimento profissional.

**7) *Desenvolvimento do Seminário Integrado:*** O Seminário Integrado acabou sendo inserido no currículo escolar como uma disciplina tradicional, recebendo uma carga horária entre as disciplinas curriculares, além de professores responsáveis para desenvolvê-lo. Nesse sentido, predominantemente, os docentes perceberam e desenvolveram o Seminário Integrado como uma disciplina tradicional, sobretudo sob o argumento de que não sabiam o que ensinar e como realizar o trabalho no Seminário Integrado, além de não poder contar com o apoio de colegas para efetivar a integração curricular devido à falta de tempo.

Acerca disso, as professoras mencionaram que como não havia “referência bibliográfica” sobre Seminário Integrado, já que “era uma coisa nova” (Gisele, GF2 - 102/104), recebiam da supervisão “uma folha com o que poderia trabalhar” (Heloísa/Paula, GF1 - 94). A partir “daquela orientação da supervisão”, as professoras “montavam o planejamento” individual, pois “não tinham noção do que planejar em Seminário Integrado” (Heloísa, GF1 - 95), além de “levar em consideração a falta de tempo” para planejar de forma coletiva, integrando diferentes disciplinas. As professoras relataram que além de planejar individualmente, realizavam as ações no Seminário Integrado da mesma forma, conforme a fala abaixo:

*“Desde que eu entrei até hoje eu peguei seminário. (...) Era eu a professora de seminário e a obrigação era minha. (...) Eu é que tenho que levar a disciplina” (Bianca, GF3 - 500 a 504).*

Este relato evidencia como eram realizadas as ações no Seminário Integrado, de forma individual, sem integrar a maior parte das disciplinas. Portanto, o Seminário Integrado, proposto com a finalidade de promover a integração curricular, acabou não efetivando de forma ampla.

**8) *Modelo pedagógico e epistemológico seguido pelo docente:*** De acordo com as professoras, o modelo que predomina na seleção e ensino dos conteúdos curriculares é o da pedagogia diretiva, no sentido de transmissão dos conhecimentos do professor ao aluno, além da ênfase da quantidade dos conteúdos a serem ensinados, em detrimento a qualidade no

processo de ensino-aprendizagem. Além disso, metodologias que transferem maior autonomia ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, como projetos e pesquisa, muitas vezes deixam de ser utilizadas para dar prioridade ao ensino de todos os conteúdos curriculares.

Nesse sentido, as professoras regentes afirmaram que os conteúdos curriculares são selecionados sob uma perspectiva tradicional, priorizando aspectos quantitativos ao trabalhar os conteúdos, como relataram na fala abaixo:

*“Alguns colegas ainda se preocupam muito com o conteúdo. Realmente, a gente tem um conteúdo, (...) mas quando envolve num projeto, muitas vezes tu tem que determinar alguns conteúdos. Tu não vai conseguir de repente trabalhar todos aqueles. (...) E eu acho que a dificuldade está aí. E falo no geral, todos nós não fomos preparados pra isso. (...) A gente tem uma meta, e aí a gente tem que cumprir metas. Tu não venceu teu conteúdo, vai ficar faltando e tu vai te culpar” (Heloísa, GF3 - 310).*

As professoras relataram ainda que, comumente os projetos não são realizados para que programas de conteúdos cobrados em concursos vestibulares possam ser trabalhados na íntegra, configurando assim um ensino propedêutico. Os relatos abaixo se referem ao que mencionamos:

*“Mas tu tem que cumprir o teu trabalho. E, e para fazer um projeto, muitas vezes tu tem que selecionar isso. E daí se envolver com o conteúdo do outro, e ele se envolver com o teu, para poder o projeto andar também. (...) Porque por muito tempo (...) a gente se reunia para montar a grade aquela no início do ano, a supervisão fazia, (...) para fazer os planos. O que vai ter no vestibular, no Peies, todas essas, (...) a gente foi passando. Então agora o que cai no ENEM, o que tem que trabalhar, o que os alunos vão ter que estudar. Então a gente se detém nisso. E daí para fazer um projeto a gente não foge disso” (Heloísa, GF3 - 314).*

*“E eu noto que aqui parece que os nossos não tem. Por exemplo, esse pessoal de fora, do interior, fazer uma veterinária, fazer uma agronomia” (Isadora, GF3 - 334).*

Podemos inferir a partir desses relatos que há predominantemente um ensino propedêutico na escola. Essa forma de ensino dificulta a integração curricular na medida em que gera um conjunto de saberes a serem ensinados com pouco espaço para mudanças, com menores possibilidades de estabelecimento de relações entre conteúdos de diferentes disciplinas. No nosso entendimento, a maior flexibilidade em relação aos conteúdos

curriculares favorece o processo de reflexão e mudança do conjunto de saberes ensinados na escola, além do aparecimento de novas possibilidades de articulação.

**9) Características dos alunos:** As professoras relataram em todos os cinco grupos focais a respeito do interesse e comprometimento dos alunos em relação aos projetos e atividades propostas pelos docentes. Observamos que há na escola uma questão, que acreditamos estar incorporada na cultura institucional, que os professores consideram o perfil dos alunos e das turmas para definir a realização ou não de determinadas atividades e projetos. Como já mencionamos, isso implica na maior participação de algumas turmas nos projetos realizados pelos professores e pela escola. Além disso, percebemos que os projetos representam o principal meio para promover a integração curricular e a não realização dos mesmos em algumas turmas implica na não efetivação da integração curricular. Apresentaremos alguns recortes de falas de diferentes grupos que evidenciam essas nossas percepções:

*“As turmas que a gente pega, que a gente sabe que os alunos vão realmente trabalhar” (Francine, GF2 - 172).*

*“A mentalidade deles é atingir aquilo que precisa e deu, acabou” (Heloisa, GF3 - 399).*

*“É isso que eu estou dizendo, os alunos têm que colaborar também. Não é só a gente ter boa vontade” (Milena, GF4 - 47).*

*“Cada turma é uma realidade” (Beatriz, GF4 - 47).*

*“Então assim, são poucos, mas os alunos tem que se mostrar interessados” (Francine, GF4 - 52).*

*“Se a gente for considerar a cento e sete ali, quantos alunos acelerados tem ali. Que interesse eles vão ter” (Bianca, GF5 - 36).*

*“Eu acho que nós temos um fator aqui na nossa escola, que é a única escola de Ensino Médio, e pesa no sentido que, acho que é uma das escolas mais heterogêneas que nós temos. Porque vem alunos de todo o município, com realidades diferentes, com estrutura familiar diferente” (Beatriz, GF5 - 86).*

Portanto, as professoras percebem o interesse e dedicação dos alunos como fatores condicionantes para a realização de um trabalho docente na perspectiva da integração curricular. Por outro lado, entendemos que essa forma de pensar dos professores acaba se

constituindo em um fator desfavorável à realização de um currículo integrado de forma ampla no Ensino Médio.

### ***III) Ações para realizar a integração curricular***

As professoras regentes e professoras da equipe diretiva mencionaram e sinalizaram algumas estratégias que poderiam ser adotadas no planejamento e realização do trabalho realizado na escola visando à efetiva integração curricular no desenvolvimento do trabalho docente e escolar. Traremos as estratégias que tiveram maior relevância entre aquelas mencionadas pelas docentes, já que durante a coleta de dados foram levantadas várias ideias e sugestões, mas algumas foram aceitas de forma mais ampla pelo grupo de professoras regentes e, nas entrevistas, pelas professoras da equipe diretiva.

***1) Realizar reuniões periódicas com docentes para planejamento coletivo:*** a equipe diretiva sugeriu “juntar os professores das áreas” para realizar um “planejamento interdisciplinar” desde o início do ano letivo, nas “reuniões que tem no começo do ano” (Vera, Entr1 - 2). Além disso, percebe que a escola poderia realizar “uma reunião (...) por semana, para os professores da área se encontrarem, debaterem e trocarem ideia” (Vera, Entr1 - 10). A equipe diretiva ressalta que esses momentos não precisam ocorrer somente entre disciplinas da mesma área do conhecimento, mas também entre diferentes áreas, “poderia ser, juntar, por exemplo, natureza com matemática, linguagens com humanas”, para “as áreas conversarem” (Vera, Entr1 - 88). No entanto, a equipe diretiva não mencionou em que horário poderiam ser realizadas essas reuniões.

Nesse sentido, as professoras regentes sugeriram realizar reuniões periódicas para planejamento coletivo entre as disciplinas e entre as áreas do conhecimento durante o período de aulas, com períodos reduzidos, liberando os alunos mais cedo (Francine, GF2 - 238). Acerca disso, relataram que a escola poderia “reduzir um dia da semana” para os docentes conversarem sobre “que conteúdos podem associar” e “interagir o mesmo assunto na aula” (Francine, GF2 - 238). As professoras acreditam que “nem precisaria ser semanal”, as reuniões poderiam ocorrer “de quinze em quinze dias” (Paula, GF3 - 47), e entendem que

*“Isso já poderia ser planejado no calendário anual. No início do ano, a equipe diretiva já poderia colocar as datas, tudo certinho, e daí depois, a gente só iria planejando por aquele calendário” (Bianca, GF3 - 50).*

Para realizar as reuniões de planejamento coletivo, as professoras colocaram a possibilidade de “liberar os alunos, dar trabalho a distância para eles (...), daí daria para se reunir” (Bianca, GF3 - 31), “de quinze em quinze dias, (...) dentro da carga horária” (Bianca, GF3 - 33). Segundo elas, desta forma teriam “um tempo melhor para poder, principalmente, planejar as atividades em conjunto” (Bianca, GF3 - 35).

Nas reuniões para planejamento coletivo, as professoras acreditam que “os professores, em cada área, tinham que organizar a sua grade de conteúdos (...), o que vai trabalhar, o que não vai trabalhar” (Heloísa, GF5 - 277), dependendo “do conjunto da área, e não um sozinho” (Heloísa, GF5 - 287). Depois das reuniões por área do conhecimento, as professoras mencionaram em realizar “reunião geral para todos” (Francine, GF5 - 461), e enfatizaram que nessas reuniões é necessário “chamar a supervisão, chamar a direção, conversar e sempre estar junto, (...) porque não adianta só os professores querer fazer” (Heloísa, GF5 - 462/464).

Outra estratégia mencionada, embora menos discutida e aparentemente menos aceita, foi a de realizar reuniões periódicas para planejamento coletivo entre as disciplinas e entre as áreas do conhecimento no período entre os turnos da tarde e noite, durante a semana. Para organizar essa estratégia, as professoras sugeriram liberar os alunos “mais cedo, (...) um período antes” no turno da tarde, e reunir os docentes “até às sete horas”, que é o horário que inicia as aulas no turno da noite (Isadora, GF5 - 200). Assim, as professoras acreditam se os alunos saírem “um período mais cedo” a escola “pode ainda fazer a distância que vai valer”, porque os alunos tiveram “os outros períodos” de aula presencial (Heloísa, GF5 - 214).

As professoras justificaram essa ideia pelo fato de alguns colegas docentes que residem em outro município permanecerem na escola no período entre turnos, e desta forma poderiam participar da reunião, sem necessitar deslocarem-se de outra cidade em outro momento para participar de reuniões.

Duas estratégias que foram lembradas por algumas professoras, mas aparentemente sem ampla aceitação, pois foram mencionadas poucas vezes e pelas mesmas docentes, consistem em realizar reuniões para planejamento coletivo aos sábados (Paula, GF3 - 15) e no período do recreio (Francine, GF4 - 46).

**2) Realizar formação continuada com ênfase no trabalho por área do conhecimento:** a equipe diretiva percebe que seria importante a escola promover “mais momentos” como “palestras, (...) uma hora por semana, que viesse uma pessoa qualificada

para falar da área de ciências da natureza” (Vera, Entr1 - 80). A equipe diretiva acredita que somente com esse tipo de estratégia “os professores vão conseguir enxergar outras formas de abordar junto um tema” (Vera, Entr1 - 80). Segundo a equipe diretiva, a formação proposta precisaria ter um caráter teórico-prático, como palestras seguidas de oficinas por área do conhecimento, como sinalizou a professora na fala abaixo:

*“Eu acho que seria muito mais produtivo para os professores também, do que só essa formação de meio de ano, que às vezes tu houve palestra, palestra, outras pessoas falando e tu só fica ali. Palestra motivacional, palestra de não sei o que lá. Então, a gente precisa de coisas assim, que mostrem um caminho para seguir sabe”*  
(Vera, Entr1 - 86).

Já mencionamos anteriormente acerca dos relatos das professoras regentes sobre a forma como entendem que poderiam ocorrer as formações continuadas na escola. Tanto as professoras regentes quanto a equipe diretiva apontaram para a realização de oficinas, percebendo a necessidade de alguma proposta formativa que aproxime a teoria da prática, por meio da interação com o contexto escolar. No entanto, entendemos que as formações continuadas não podem se deter exclusivamente em propostas de caráter prático, precisam também estabelecer relações com a teoria e trazer elementos para o professor pensar sobre a prática.

**3) Organizar os conteúdos disciplinares de forma integrada:** uma estratégia percebida pelas professoras regentes que pode contribuir para a integração curricular seria reunir “os professores, em cada área”, para organizarem “a sua grade de conteúdos” (Heloísa, GF5 - 277), de forma coletiva. As professoras também relataram:

*“Eu gostaria tanto, naquelas reuniões que a gente faz no começo do ano, pegar um dia, e pegar todos os conteúdos programáticos e ver o que é parecido e jogar para os mesmos semestres, trimestres”* (Gisele, GF2 - 56).

Nesse sentido, as professoras acreditam que relacionar os conteúdos curriculares semelhantes pode promover uma articulação entre diferentes disciplinas, o que nos parece, geraria maiores possibilidades de integração curricular.

**4) Melhorar a organização do trabalho realizado na escola:** as professoras regentes percebem que há a necessidade de uma melhor organização do trabalho escolar, no sentido de promover um trabalho coerente nos três turnos na escola, e ressaltam que “o planejamento que vale para a tarde teria que começar de manhã” (Francine, GF5 - 104). Sobre essa questão as professoras relataram:

*“Isso é uma coisa que a gente sente. Por exemplo, eu dou aula na segunda de manhã, um dia. Imagino vocês que ficam de manhã e de tarde aqui. Eu sinto que o diálogo da manhã, não é o mesmo da tarde e não é o mesmo da noite. Mas como, é a mesma escola, são três diálogos que tu tem” (Bianca GF5 - 107).*

As professoras sugerem que o planejamento e a realização do trabalho escolar precisam ser coerentes, “desde o currículo (anos iniciais) até o médio” (Heloísa, GF5 - 105), pois “é uma escola só” (Isadora, GF5 - 108). Ao mesmo tempo, as professoras acreditam que essa organização “tem tudo para funcionar, é só ter essa sintonia” (Isadora, GF3 - 567).

**5) Disponibilizar melhores recursos aos professores:** as professoras regentes acreditam que alguns recursos como sala de informática, internet e monitor para a sala de informática poderiam contribuir para a realização de um trabalho na perspectiva da integração curricular. As professoras relataram que “em primeiro lugar” é necessário “arrumar a sala da internet”, pois “ela tem uns computadores que não tem jeito” (Isadora, GF5 - 321/332). Além de consertar alguns materiais na sala de informática, as professoras ressaltaram “que teria que ter alguém responsável” (Gisele, GF5 - 326), “precisa de (...) um monitor lá para ajudar, (...) para ligar, para ver se a internet está funcionando” (Heloísa, GF5 - 333), “se faltou alguma coisa, se desligaram” os computadores ao sair (Gisele, GF5 - 328). Além disso, as professoras relataram que não conseguem acompanhar todos os alunos em apenas um período de 45 minutos, como afirmaram na fala abaixo:

*“Eles mexem no computador, porque daí tu não consegue acompanhar um por um, tu acompanha um, daí tu acompanha outro. Eles, eles ficam olhando outras coisas, que não é o trabalho e se dispersam. E quando está com a tela do trabalho, eles já mexem, já vai para outra coisa. Eles são rápidos” (Heloísa, GF5 - 329).*

As professoras também percebem a necessidade de realizar uma formação voltada para o uso de tecnologias nas aulas, como a lousa digital. Mencionaram que uma das



professoras que trabalha no Ensino Médio na escola tinha se colocado à disposição para “ajudar em um curso de formação, em uma dessas reuniões à tarde” para “ensinar a mexer” na lousa digital (Isadora, GF5 - 357). As professoras ressaltaram que na sala da lousa digital “deveria também ter internet, porque o interessante dela é tu mexer com a internet” (Bianca, GF5 - 362).

**6) Outras ações apontadas pelas professoras:** algumas estratégias para a integração curricular foram amplamente debatidas pelas professoras, mas no nosso entendimento não constituem fatores que podem interferir diretamente no planejamento e realização do trabalho docente e escolar na perspectiva da integração curricular. São elas:

- Escolher e formar grupos de alunos utilizando como critério o interesse dos mesmos pelos estudos (GF5 - 6 ao 77).

- Realizar reuniões mensais entre professores e supervisão, visando maior participação dos professores para elaborar o regimento e normas (GF5 - 151 ao 178 / 464 ao 474)

- Mudar a postura da escola diante da depredação do patrimônio público por parte dos alunos (GF5 - 388 ao 416).

Entendemos que estas estratégias sinalizadas pelas professoras podem ser pertinentes para buscar outras finalidades na escola, visto que parecem indicar algumas questões que estão gerando um desconforto ou incômodo nos docentes, mas que precisam ser resolvidas em algum momento, pois também fazem parte do contexto escolar.

## **9 AÇÕES PERTINENTES PARA COMPOR UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES VISANDO O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO INTEGRADO: UM PRODUTO DE PESQUISA**

Finalizaremos a análise apresentando uma proposta contendo estratégias sugeridas por nós para serem desenvolvidas na escola, visando a efetivação da integração curricular. Organizamos algumas proposições relacionadas à equipe diretiva, ao trabalho docente, à formação continuada e aos alunos que serão expostas a seguir.

### ***1) Em relação ao planejamento e realização do trabalho escolar***

Acreditamos que para uma boa organização das ações trabalho docente visando o desenvolvimento de um currículo integrado é necessária uma boa organização das ações escolares. Nesse sentido, colocaremos algumas ações do trabalho escolar que consideramos pertinentes à boa organização do trabalho docente.

- a) Organizar reuniões da equipe diretiva antes do início do ano letivo para elaborar uma proposta contendo as ações a serem desenvolvidas pela escola e pelos professores, como reuniões, conselhos de classe, formação continuada, atividades extraclasse, elaborando um cronograma provisório de execução das mesmas para ser discutido em reunião com professores;
- b) Organizar reuniões da equipe diretiva periodicamente, agendadas na primeira reunião antes do início do ano letivo, no mínimo uma ao fim de cada trimestre, para acompanhar e avaliar a realização do trabalho escolar;
- c) Promover um processo de formação continuada integrado a momentos de planejamento coletivo, em diferentes períodos durante o ano letivo, em sábados;
- d) Reorganizar os horários dos docentes de forma que professores das mesmas turmas e área do conhecimento tenham suas horas-atividades coincidindo nos mesmos períodos, visando possibilitar encontros semanais entre os docentes;
- e) Organizar grupos de trabalho por meio de tecnologias da informação e comunicação com os objetivos de compartilhar avisos e informações da escola com o grupo de professores e de promover um espaço de comunicação visando planejamento coletivo.

## ***II) Em relação ao planejamento e realização do trabalho docente***

A boa organização do trabalho docente por si só não garante a efetivação da integração curricular. Em certos momentos a organização é percebida pelos docentes como algo burocrático, que acaba gerando entraves na realização do trabalho. Mas, entendemos que constitui um elemento essencial para a construção de um currículo integrado.

- a) Participar de reunião entre docentes da mesma disciplina para revisar, e modificar, se for o caso, a relação dos conteúdos curriculares disciplinares, com o objetivo de discutir acerca da pertinência e da importância de cada conteúdo no sentido do que propõe o plano da escola e as normativas legais do Ensino Médio;
- b) Organizar o plano de ensino por área do conhecimento por meio de reuniões entre docentes da mesma área para buscar estabelecer aproximações entre conteúdos curriculares semelhantes, alterando a sequência ou o ano em que são trabalhados nas disciplinas, se for o caso, e assim possibilitar a relação entre esses conteúdos;
- c) Planejar, de forma coletiva, projetos integradores por meio dos quais possa haver uma integração de conteúdos curriculares de diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento;
- d) Participar de reuniões semanais para planejamento coletivo por área do conhecimento, durante a carga horária de trabalho dos professores na escola, em horas atividades combinadas na organização dos horários pela equipe diretiva;
- e) Realizar os projetos integradores durante as aulas das disciplinas ou em forma de atividades extraclasse.

## ***III) Em relação ao processo de formação continuada***

Percebemos que é pertinente priorizar no processo formativo as temáticas integração curricular e planejamento para a concretização de um currículo integrado. Além disso, entendemos que é pertinente a participação tanto de professores regentes quanto da equipe diretiva no processo de formação continuada, visto que para um bom desenvolvimento do trabalho escolar e docente na perspectiva da integração curricular, é importante que todos compreendam acerca dessa temática.

a) Promover dois dias de formação continuada antes de iniciar o ano letivo, com professores do Ensino Médio e equipe diretiva:

- *No primeiro dia:* no primeiro momento, dividir os professores em grupos para realizar um estudo e debate de textos sobre as temáticas Planejamento e Integração Curricular; no segundo momento, formar grupos de professores da mesma disciplina para revisar, discutir, e modificar, se for o caso, a relação dos conteúdos curriculares disciplinares, com o objetivo de pensar acerca da pertinência e da importância de cada conteúdo no sentido do que propõe o plano da escola e as normativas legais do Ensino Médio; e, para finalizar, em um terceiro momento, cada disciplina apresentar a todo o grupo o que foi produzido, na forma de uma possível proposta curricular disciplinar a ser desenvolvida na escola.

- *No segundo dia:* no primeiro momento, formar grupos de professores da mesma área do conhecimento para buscar estabelecer aproximações entre conteúdos curriculares semelhantes, alterando a sequência ou o ano em que são trabalhados nas disciplinas, se for o caso, e assim possibilitar a relação entre esses conteúdos; no terceiro momento, cada área do conhecimento apresentar às demais o que foi produzido, bem como as suas conclusões, na forma de uma possível proposta curricular por área a ser desenvolvida na escola.

b) Promover um turno de formação continuada em um sábado, no início do primeiro trimestre: convidar um especialista ou pesquisador da área de educação para discutir, debater, esclarecer e auxiliar na organização de uma proposta de trabalho docente e escolar na perspectiva da integração curricular, tendo como ponto de partida as propostas elaboradas pelos docentes a nível disciplinar, por área do conhecimento e de escola como um todo.

c) Promover dois dias de formação continuada no período do recesso escolar:

- *No primeiro dia:* no primeiro momento, promover o estudo e debate de textos relacionados às temáticas “Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Organização e Realização do Trabalho Escolar e Docente” e “Metodologia de Projetos”; no segundo momento, solicitar à equipe diretiva e professores para pensar, discutir e propor estratégias para a utilização de tecnologias da informação e comunicação na organização e realização do trabalho escolar; no terceiro momento, solicitar aos professores para que, em grupos, elaborem

projetos integradores empregando as estratégias propostas no segundo momento e a metodologia de projetos.

- *No segundo dia*: convidar um especialista ou pesquisador da área de educação para discutir, debater, esclarecer e auxiliar na organização de uma proposta de trabalho escolar e docente a partir das propostas elaboradas pela equipe diretiva e professores, considerando estratégias para a utilização de tecnologias da informação e comunicação e a metodologia de projetos.

e) Promover um turno de formação continuada em um sábado, preferencialmente após o término do terceiro trimestre: promover um momento de troca de experiências, com relatos ou apresentações dos projetos integradores desenvolvidos, seguido de avaliação das ações realizadas pela escola e dos projetos realizados pelos professores, encerrando com a elaboração de sugestões dos grupos para o ano letivo seguinte.

#### ***IV) Em relação à participação dos alunos na organização e desenvolvimento do currículo***

a) Elaborar mecanismos por meio de tecnologias da informação e comunicação para coletar informações visando caracterizar o grupo de alunos que frequentam o Ensino Médio no turno da tarde nesta escola.

b) Elaborar uma proposta discursiva de coleta de informações para que os alunos matriculados no Ensino Médio no turno da tarde respondam durante algumas aulas. Os docentes podem formar grupos e cada um destes ficaria responsável pela coleta de informações em uma turma. Após, cada grupo realiza o levantamento do que foi registrado na respectiva turma.

c) Organizar um material digital e impresso com as características de cada turma de alunos do Ensino Médio, de forma que fique disponível à equipe diretiva e de docentes, para ser considerado no processo de organização e desenvolvimento do currículo.

## 10 CONCLUSÕES

Entendemos que os vários relatos e percepções dos sujeitos de pesquisa coletados durante a investigação contribuíram na construção da resposta de nosso problema de pesquisa, que consistiu em investigar “que condicionantes são percebidos na organização e realização do trabalho docente para a implementação de uma proposta de currículo integrado no Ensino Médio em uma escola pública de educação básica?”.

Nesse sentido, por meio da realização desta pesquisa pudemos identificar alguns aspectos que, na nossa percepção, caracterizam a organização e realização do trabalho docente na instituição pesquisada. Entendemos que os aspectos que apresentaremos a seguir representaram condicionantes para a realização da integração curricular no contexto da implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio.

- Os docentes utilizaram como critérios para a definição dos conteúdos curriculares basicamente programas de vestibulares e uma relação de assuntos recebidas da supervisão escolar, demonstrando realizar um ensino propedêutico e ausente de um processo de reflexão crítica, individual e coletivo, acerca dos conteúdos curriculares ensinados.

- Os docentes modificaram pouco a relação de conteúdos curriculares que ensinaram em suas disciplinas, pois eram cobrados pela equipe diretiva para que trabalhassem toda a relação de conteúdos. Além disso, predominou uma pedagogia diretiva nas ações do trabalho docente, conteudista, com ênfase na transmissão e quantidade dos conteúdos ensinados.

- O planejamento das ações do trabalho docente ocorreu predominantemente de forma individual e isolada, não havendo organização do trabalho escolar buscando promover a integração curricular entre as disciplinas.

- Os docentes não cumpriram na escola a maior parte da carga horária destinada à hora-atividade, o que reduz as possibilidades de momentos de encontros entre os professores para buscar planejar coletivamente, na perspectiva da integração curricular.

- Houve poucos momentos de planejamento coletivo na escola, realizados por meio de conversas corriqueiras, em reuniões esporádicas, durante o curso de formação, ou na organização de atividades extraclasse.

- O Seminário Integrado foi percebido, planejado e realizado como uma disciplina tradicional, de forma individual e isolada, sem promover uma integração entre as disciplinas.

- A realização das ações do trabalho docente ocorreu, sobretudo, de forma individual e isolada, e mesmo aquelas atividades organizadas de forma coletiva pouco envolveram os conteúdos curriculares definidos nos planos de ensino.

- Na realização das ações do trabalho docente, os tradicionais recursos quadro-negro e giz foram substituídos pelo quadro-branco e pincel, mas ainda continuavam sendo os mais utilizados, juntamente com o livro didático. Enquanto que recursos tecnológicos modernos, como internet e computadores, ainda foram pouco usados nas aulas pelos docentes e alunos, sobretudo devido ao mau funcionamento desses recursos na escola e ao fato dos docentes apresentarem dificuldades em usá-los no processo de ensino-aprendizagem.

- O planejamento das ações escolares ocorreu de forma fragmentada, incoerente e sem unidade em nível de escola como um todo. Algumas dessas ações, como as atividades extraclasse, contaram com a participação dos professores no planejamento e realização. No entanto, para participar desse processo, geralmente os docentes se reuniam em horário de aula, deixando os alunos realizando atividades em sala de aula sem a presença do professor. Além disso, os docentes pouco incluíram os conteúdos estabelecidos previamente nos seus planos de ensino no planejamento e realização das atividades extraclasse.

- A escola não conseguiu promover tempos e espaços de forma que os professores dialogassem e realizassem uma integração curricular efetiva entre as disciplinas.

- O processo de implementação da política educacional de reestruturação curricular do Ensino Médio provocou uma desacomodação, um desconforto, uma insegurança no funcionamento da escola e na forma como os docentes realizavam o seu trabalho.

- A inclusão do Seminário Integrado por meio da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio representou o aparecimento de um elemento novo na escola, que gerou a demanda de ações no planejamento e realização do trabalho docente, dentre as quais muitas não eram utilizadas comumente pelos professores.

- O processo da reestruturação curricular do Ensino Médio gerou ainda demanda de formação continuada aos professores e equipe diretiva, sobretudo sobre o Seminário Integrado.

- Após a implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio, as avaliações continuaram sendo realizadas em cada disciplina, de maneira individual e isoladas. Apenas a definição dos conceitos de cada área do conhecimento ocorre de forma integrada. Portanto, isso configurou um processo de ensino-aprendizagem incoerente, ocorrendo integração somente no resultado das avaliações. Essa forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo a avaliação, está possibilitando aos alunos “escolherem” as disciplinas nas quais destinarão maior dedicação.

- As professoras pesquisadas demonstraram não possuir um entendimento bem definido acerca da importância de efetivar um trabalho na perspectiva da integração curricular. De uma forma geral, parecem perceber que é importante, e até indicaram algumas possibilidades para estabelecer a integração curricular entre as disciplinas. Porém, em relação ao momento em que poderia ser planejada, sugeriram a redução de períodos em dias letivos, o que não seria um momento adequado a esse tipo de atividade.

A partir dos aspectos identificados, a pesquisa busca “sinalizar possibilidades e limitações para a organização e desenvolvimento do trabalho docente no Ensino Médio visando efetivar a integração curricular”. Nesse sentido, já no decorrer da análise buscamos indicar algumas limitações e possibilidades acerca desse processo. Dentre elas podemos destacar:

### ***I) Limitações***

#### ***a) Limitações insuperáveis em curto prazo por ações escolares:***

- Tempo para planejamento individual e coletivo insuficiente.
- Desmotivação dos professores.
- Escola com grande número de professores regentes trabalhando no Ensino Médio.

Nos dois primeiros itens, para superar tais limitações seriam necessárias, sobretudo, melhores condições de trabalho, salários compatíveis com a formação e planos de carreira que estimulassem o desenvolvimento profissional. Dentre as melhores condições de trabalho podemos destacar mais tempo para hora-atividade, possibilitando ao professor planejar de maneira individual e coletiva, realizar as suas aulas, bem como participar de processos de formação continuada, com possibilidade que essas ações estejam incluídas na carga horária do docente. Uma das estratégias que poderiam ser adotadas para estimular o desenvolvimento profissional seria propor mecanismos de progressão na carreira relacionados essencialmente à realização de processos de formação continuada no contexto escolar e cursos de pós-graduação semipresenciais, de forma que incentivasse os docentes a participar dessas atividades.

Em relação ao terceiro item, acreditamos que não seria possível reduzir drasticamente o número de docentes atuando na escola, pelo fato de ser uma instituição de grande porte, com várias turmas a serem atendidas. Caso alguns professores trabalhassem quarenta horas semanais na escola, talvez fosse viável promover uma redução no número de profissionais. Porém, isso seria uma ação de difícil realização já que muitos professores trabalham em mais de uma escola e possuem carga horária distribuída entre as instituições.



***b) Limitações passíveis de superação em médio ou longo prazo por ações escolares:***

- Muitos professores percebem a hora-atividade como período de “folga”.
- Docentes não possuem o hábito de realizar um trabalho coletivo.
- Professores não cumprem as horas-atividades na escola.
- Indisponibilidade ou mau funcionamento de recursos, como laboratórios de informática com internet, biblioteca e laboratório de ciências.
- Carência de espaço e alguns recursos na escola para professores realizarem seu planejamento no ambiente escolar, como uma sala com livros, internet e computadores em número suficiente para que os docentes pudessem pesquisar e planejar suas aulas.

Os três primeiros itens estão relacionados a aspectos culturais da escola, os quais consideramos de difícil mudança a curto prazo. O cumprimento da hora-atividade na escola poderia ser mudado por meio de decisão da própria equipe diretiva, no entanto, possivelmente geraria muito desconforto e resistência por parte dos docentes. O quarto e quinto itens necessitariam de aquisição de novos recursos e reorganização de espaços utilizados atualmente para outras finalidades na escola. Desta forma, demandariam um volume maior de recursos financeiros e um tempo maior para realização.

***c) Limitações passíveis de superação em curto prazo por ações escolares:***

- Inviabilidade para promover momentos visando planejamento coletivo.
- Docentes com dificuldades e sem o hábito de utilizar recursos como computador e internet.
- Necessidade de formação continuada a respeito das temáticas currículo e integração curricular.

Nesses casos, percebemos que a reorganização dos horários dos professores, buscando promover momentos de planejamento coletivo, e o planejamento e realização de um processo de formação continuada na escola poderia contribuir na superação dessas limitações.

***II) Possibilidades***

***a) Condições não existentes, mas possíveis de implementação em curto prazo:***

- A escola possui boa infraestrutura e bons recursos, necessitando reorganizá-los e mantê-los em funcionamento.

- Promover um processo de formação continuada acerca do planejamento e realização das ações escolares e docentes na perspectiva da integração curricular.

- Realizar reuniões coletivas por área do conhecimento na escola em horas-atividades durante a carga horária de trabalho dos professores.

***b) Condições existentes, implementação imediata ou em curto prazo:***

- A organização do planejamento e das ações escolares na perspectiva da integração curricular podem representar um aspecto que contribua na organização de um currículo integrado.

- Os docentes reconhecem que é importante a realização de um trabalho na perspectiva da integração curricular.

- Criação de grupos virtuais de discussão e troca de informações para planejamento coletivo.

Acreditamos que a principal contribuição desta pesquisa foi promover, por meio dos grupos focais, um espaço onde boa parte dos docentes que atuam no Ensino Médio na escola investigada pode pensar e dialogar sobre o processo de gestão do currículo visando à integração curricular. Isso, primeiramente, proporcionou momentos que não ocorrem comumente na instituição pesquisada, sendo reconhecido pelos próprios sujeitos de pesquisa a importância de encontros como esses. Além disso, possibilitou que pudéssemos elaborar uma proposta de trabalho considerando a perspectiva desses docentes e o contexto escolar.

O problema de pesquisa surgiu da experiência de termos vivenciado no cotidiano escolar a implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio. Nesse sentido, esperamos poder contribuir para a superação do desafio da integração curricular na escola pesquisada, pois acreditamos que essa pesquisa constitua apenas o ponto de partida para melhorias na organização, planejamento e realização das ações escolares e docentes. Estamos conscientes que isso não é um processo fácil, pois implica mudanças da cultura institucional e reorganização do trabalho escolar e docente, envolvendo um grande número de profissionais. Mas optamos pensar na perspectiva do que é possível realizar com os recursos disponíveis na escola, em que aspectos podemos evoluir, pois a chave da inovação na educação pode estar em novas formas de organizar aquilo que já temos ao nosso alcance.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. p. 13-22.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

ASSIS, R. M. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

AZZI, S. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.

BALL, S. J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/96**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008: regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em: 04 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 8 de 01/12/1971 - Fixa o núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude**. Rio de Janeiro, 1971. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf)>. Acesso em 09 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 de 30/01/2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Câmara da Educação Básica, 2012. Disponível em

<[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)>. Acesso em 28 nov. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. V. 2 - Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. V. 3 - Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. V. 1 - Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

CANÁRIO, R. **A Escola tem Futuro? Das Promessas às Incertezas**. Porto Alegre. Artmed, 2006.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto/Portugal: Editora Porto, 1999. p. 155-191.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed; 2009. p. 67-105.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto/Portugal: Editora Porto, 1999. p. 93-124.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendiz: Buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAMA, M. E.; TERRAZAN, E. A. **O trabalho docente em uma escola pública de educação básica: entre a complexidade e a simplificação**. 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 27-44.

GARRETT, A. **A entrevista, seus princípios e métodos**. 5ª edição. Rio de Janeiro: AGIR Editora, 1967.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. **Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social ao “novo gerencialismo”**: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Âmbitos do plano**. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉRES GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 233-293.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto/Portugal: Editora Porto, 1999. p. 63-92.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?** In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉRES GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. p. 09-41.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, Campinas, SP, 2001.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. 2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (Acesso em 22 mai. 2016).

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

LOPES, A. C. **Parâmetros curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico**. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências**. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

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

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos.** In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MARTINS, J. P. **Gestão Educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Wark, 2007.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor.** Porto/Portugal: Editora Porto, 1999. p. 13-34.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica.** 16ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

PILETTI, N. **Evolução do currículo do curso secundário no Brasil.** *R. Fac. Educ.*, São Paulo, 13(2): 27-72, jul./dez., 1987.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FJP, Fundação João Pinheiro. **Atlas do desenvolvimento humano do Brasil.** 2016. Disponível em [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/...](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/...) (Acesso em 05 fev. 2016).

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930/1973).** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SZYMANSKI, H. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 4ª edição. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2011. p. 09-116.

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

THURLER, M. G. **Inovar no Interior da Escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

<http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=431940&search=rio-grande-do-sul|...|infogr%E1ficos:-evolu%E7%E3o-populacional-e-pir%E2mide-et%E1ria> (Acesso em 06 fev. 2016).

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=431940> (Acesso em 06 fev. 2016).

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=431940&idtema=152&search=rio-grande-do-sul|...|produto-interno-bruto-dos-municipios-2013> (Acesso em 08 fev. 2016).

[http://www.qedu.org.br/cidade/447-.../censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](http://www.qedu.org.br/cidade/447-.../censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=) (Acesso em 10 fev. 2016).

## ANEXO A - REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS PESQUISADOS ACERCA DAS TEMÁTICAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM TORNO DO ENSINO MÉDIO

AIRES, Joanez Aparecida. **Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos?** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9930/11573>>.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de. **Na contramão do Ensino Médio Inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola.** Cadernos Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 209-230, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a04v31n84.pdf>>.

BEZERRA, Rafael Gonçalves; SUESS, Rodrigo Capelle. **Representações acerca da escola de Ensino Médio: um estudo com alunos e professores de Formosa - GO.** Revista Cadernos de educação, Pelotas, n. 50, p. 1-15, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5827/4251>>.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito.** Cadernos Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a03v31n84.pdf>>.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1223-1240, out.-dez., 2014. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87335770012>>.

FREITAS, André Luís Policani; SILVA, Vinicius Barcelos da. **Avaliação e classificação de instituições de Ensino Médio: um estudo exploratório.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 29-47, jan./mar. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1268.pdf>>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87320975002>>.

KRAWCZYK, Nora. **Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87330638002>>.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87320975004>>.

KUENZER, Acacia Zeneida. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315815011>>.



## **ANEXO A - REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS PESQUISADOS ACERCA DAS TEMÁTICAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM TORNO DO ENSINO MÉDIO**

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. **Juventude, projetos de vida e Ensino Médio**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87321425009>>.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. **Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf>>.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. **Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a05v31n84.pdf>>.

MOEHLECKE, Sabrina. **O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, jan.-abr., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ensino Médio: possibilidades de avaliação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87320975011>>.

MOURA, Dante Henrique. **A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315815012>>.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, out.-dez., 2015.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87321425008>>.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio unitário ou multiforme?** Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 60, jan.-mar., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf>>.

## **ANEXO A - REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS PESQUISADOS ACERCA DAS TEMÁTICAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM TORNO DO ENSINO MÉDIO**

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. **O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87320975003>>.

RAMOS, Marise Nogueira. **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87320975009>>.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares Santos. **Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. Disponível em <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/15968/16289>>.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 249-252, jan.-mar., 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87339466015>>.

SILVA, Monica Ribeiro da; COLONTONIO, Eloise Médice. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura reflexões necessárias.** Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 58, jul.-set., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/05.pdf>>.

SILVA, Rejane Conceição Silveira da; PEREIRA, Elaine Corrêa; MACHADO, Celiane Costa. **Percepções de docentes sobre as mudanças curriculares do Ensino Médio no Brasil.** Cadernos de educação, Pelotas, n. 49, p. 24-42, set./dez., 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5581/4104>>.

TIRAMONTI, Guillermina. **La escuela en su límite. Diferencias y continuidades em las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 857-875, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87320975013>>.

## **ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (FRENTE)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL (PPPG)**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “Os Desafios para a Integração Curricular no Ensino Médio em uma Escola Pública de Educação Básica”.

O motivo que nos leva a estudar os desafios da integração curricular, situada no contexto de uma política educacional de reestruturação curricular do Ensino Médio nesta instituição, é decorrente das dificuldades enfrentadas e observadas pelo pesquisador na escola para conseguir efetivar a integração curricular, quanto docente de Ensino Médio. A pesquisa se justifica pelo potencial que possui para contribuir à organização do trabalho escolar, já que tem como objetivo “sinalizar possibilidades e limitações para a organização e desenvolvimento do trabalho docente no Ensino Médio visando efetivar a integração curricular”.

Os procedimentos de coleta de dados verbais serão da seguinte forma: realização de grupos focais (grupos de discussão) compostos por docentes do Ensino Médio que trabalham no turno da tarde nesta escola que aceitem participar da pesquisa; entrevistas individuais com a diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica que aceitem participar da pesquisa. A quantidade e a composição do(s) grupo(s) focal(is) serão determinados de acordo com o número de participantes da pesquisa e pela compatibilidade de horários disponíveis dos mesmos. Espera-se a realização de dois encontros para a realização do grupo focal e, em caso de necessidade, mais um encontro extra. No caso das entrevistas individuais também são esperados dois encontros com cada participante e, em caso de necessidade, mais um encontro extra. As discussões no grupo focal e na entrevista individual serão registradas por meio de gravador de áudio e anotações.

Existe um risco mínimo para os participantes da pesquisa, no sentido de que você pode sentir algum desconforto ou intimidado(a) durante a realização do grupo focal ou das entrevistas. Nesse sentido, fica garantido o seu direito de desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo. A sua participação se justifica pelo fato que estará contribuindo para a ampliação de conhecimentos sobre a temática. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, sendo que suas falas não serão identificadas com seu nome, apenas por meio de nomes fictícios. Os dados coletados ficarão arquivados em completo sigilo na sala 3353C do centro de educação na UFSM, sob a responsabilidade da Sra. Maria Eliza Rosa Gama (orientadora da pesquisa), por um período de cinco anos. Após esse período os dados 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 na sala 3353C do centro de educação na UFSM e outra será fornecida a você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

**ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (VERSO)**

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa “Os Desafios para a Integração Curricular no Ensino Médio em uma Escola Pública de Educação Básica” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. O acadêmico e pesquisador Luís Eduardo da Silva certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei contatar o acadêmico Luís Eduardo da Silva por meio do telefone (55) 9985-0607, ou a professora orientadora Dra. Maria Eliza Rosa Gama no telefone (55) 9900-7167, ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, sito à Av. Roraima, 1000, Prédio da Reitoria, 2º andar, Sala do Comitê de Ética, Cidade Universitária, Bairro Camobi, Santa Maria, RS, no telefone (55) 3220-9362 e/ou pelo e-mail cep.ufsm@gmail.com.

Declaro que concordo em participar desse estudo, ciente de que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar.

Sim       Não

Aceitando em contribuir com a pesquisa, concordo com a citação das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício, em publicações associadas com a pesquisa.

Sim       Não

Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Sim       Não

Santa Maria, RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Luís Eduardo da Silva  
Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Maria Eliza Rosa Gama  
Orientadora

## ANEXO C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL (PPPG)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Os Desafios para a Integração Curricular no Ensino Médio em uma Escola Pública de Educação Básica.

**Pesquisadora responsável:** Profa. Dra. Maria Eliza Rosa Gama.

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/PPPG/Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

**Telefone para Contato:** (55) 99900-7167.

**Local da coleta de dados:** Escola Pública de Educação Básica

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados por meio de entrevistas individuais com diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, grupos focais com docentes, todos referentes ao Ensino Médio nesta escola. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Profa. Pesquisadora Maria Eliza Rosa Gama, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa está sob apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

---

Luís Eduardo da Silva  
Acadêmico Pesquisador

---

Maria Eliza Rosa Gama  
Pesquisadora Orientadora

**ANEXO D - CARTA DE APRESENTAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
 CENTRO DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL (PPPG)  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

**Carta de apresentação do pesquisador**

Santa Maria, RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Prezada Sra. \_\_\_\_\_,  
 diretora da Escola \_\_\_\_\_,

Por meio desta apresentamos o acadêmico Luís Eduardo da Silva, matriculado no 3º semestre do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “Os Desafios para a Integração Curricular no Ensino Médio em uma Escola Pública de Educação Básica”. O objetivo do estudo é “sinalizar possibilidades e limitações para a organização e desenvolvimento do trabalho docente no Ensino Médio visando efetivar a integração curricular”.

Nessa oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa na Escola \_\_\_\_\_ por meio da coleta de dados por meio de grupos focais com professores de Ensino Médio (grupos de discussões) e entrevistas individuais com diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador em proporcionar aos sujeitos de pesquisa a participação voluntária, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos participantes. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de ampliação de conhecimentos sobre o tema desse estudo. Em caso de dúvida você pode entrar em contato com a coordenação do PPPG, pelo telefone (55) 3220-8450, ou pelo e-mail pppg@ufsm.br.

Atenciosamente,

---

Prof. Dra. Maria Eliza Rosa Gama  
 Professora orientadora

## ANEXO E - ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS NOS GRUPOS FOCAIS (FRENTE)

Grupo de Pesquisa

### DOCEFORM

Docência, Escola e Formação de Professores  
[<http://dgp.cnpq.br/diretooc/fontes/detalhegrupo.jsp?grupo=03277088KU1A5E>]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO

NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO

# ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS

## OS DESAFIOS PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

### GRUPOS FOCAIS

Quadro de Apoio para a Realização dos Grupos Focais	
<b>1. Agendamento dos Grupos Focais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contatar os professores da escola, para apresentar a pesquisa sobre os desafios para a integração curricular no contexto de uma escola de Ensino Médio.</li> <li>• Agendar os grupos com cada um destes profissionais, em dias e horários comuns.</li> <li>• Confirmar o agendamento com os profissionais com um dia de antecedência.</li> </ul>
<b>2. Organização da Realização dos Grupos Focais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar materiais para a realização dos grupos focais: gravador, caderno para registro.</li> <li>• Seguir o Quadro de apoio para a Realização dos Grupos Focais.</li> </ul>
<b>3. Preâmbulo dos Grupos Focais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar-se, como:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aluno do curso de pós-graduação em Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional.</li> <li>2. Professor do Ensino Básico.</li> </ol> </li> <li>• Apresentar as intenções da pesquisa em termos mais abrangentes, relacionar essas intenções com a necessidade destes grupos e destacar o potencial de contribuição da pesquisa para a realização de um currículo integrado na instituição de ensino pesquisada.</li> <li>• Pedir autorização para gravar as discussões e explicar a necessidade e importância desta gravação, solicitando que cada sujeito fale de uma vez.</li> <li>• Depois de transcritas as gravações, o material ficará a disposição dos sujeitos de pesquisa.</li> <li>• Oferecer aos sujeitos de pesquisa um panorama geral de como irão se desenvolver os grupos focais.</li> </ul>

## ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS

REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS			
Nome da escola:			
Local da entrevista:	Sala de aula cedida pela escola		
Entrevistador(a):	Luís Eduardo da Silva		
Equipamento de gravação:	Gravador		
Data:			
Dia da semana:			
Horário de início:			
Horário de término:			
Duração:			
SUJEITOS DE PESQUISA			
Nome:			
Formação	Curso de graduação:		
	Curso complementar:		
Atuação	Disciplina(s)		
	Série/Ano		
Contatos	E-mail		
	Telefones	Res.: ( )	Cel.: ( )

## ANEXO E - ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS NOS GRUPOS FOCAIS (VERSO)

### 1. Como se caracterizam os processos de planejamento e realização das ações do trabalho docente para a elaboração e desenvolvimento do currículo em uma escola pública de Ensino Médio?

1. Você realiza algum tipo de planejamento?
  - Individual?
  - Coletivo?
  - Em casa? Na escola?
2. A partir de que parâmetros/fontes/normativas você define os conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos?
3. De forma geral, que fatores interferem no seu planejamento?
  - Individual?
  - Coletivo?
4. Como você descreve o processo de planejamento das ações do trabalho docente na escola?
  - Individual?
  - Coletivo?
5. Como você descreve a realização das ações do trabalho docente na escola?
  - Individual?
  - Coletivo?
6. Como você descreve o planejamento das ações desenvolvidas no Seminário Integrado?
7. Como você descreve a realização das ações desenvolvidas no Seminário Integrado?

### 2. Como se caracterizam os processos de planejamento e realização das ações escolares para a gestão do currículo em uma escola pública de Ensino Médio?

1. Que atividades são realizadas na escola fora da sala de aula?
  - Eventos, reuniões, planejamentos?
2. Que tempos e espaços são utilizados na organização e realização das ações da escola?
3. Que tipo de atividade você realiza ou participa nessas ações?
4. Qual é o seu papel nessas ações?
5. Que tecnologias você faz uso nas ações propostas pela escola?
6. Que materiais e recursos são utilizados na organização e realização das ações da escola?

### 3. Como as políticas educacionais para o Ensino Médio implicam os processos de planejamento e realização das ações escolares e das ações do trabalho docente para a elaboração e desenvolvimento do currículo em uma escola pública de Ensino Médio?

1. Como você descreve o processo de implementação da proposta de reestruturação curricular da SEDUC-RS na escola?
2. Que aspectos dessa proposta você considera que a escola conseguiu efetivar?
  - Por quais motivos?
3. Que aspectos dessa proposta você considera que a escola não conseguiu efetivar?
  - Por quais motivos?

### 4. Elaboração Produto: Construção coletiva de um programa contendo estratégias para a realização da integração curricular

1. Que estratégias podem ser desenvolvidas na escola para a realização da integração curricular? Para isso, considere:
  - Contexto escolar;
  - Tempos e espaços disponíveis;
  - Recursos disponíveis;
  - Profissionais envolvidos.



## ANEXO F - ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS NAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS (FRENTE)

Grupo de Pesquisa

### DOCEFORM

Docência, Escola e Formação de Professores  
[http://dgp.cnpq.br/diretorio/fontes/detalhegrupo.jsp?grupo=03277088KU1A5E]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO

NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO

# ROTEIRO DE ENTREVISTA

## OS DESAFIOS PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

### ENTREVISTA

Quadro de Apoio para a Realização das Entrevistas	
<b>1. Agendamento dos Grupos Focais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contatar coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora da escola, para apresentar a pesquisa sobre os desafios para a integração curricular no contexto de uma escola de Ensino Médio.</li> <li>• Agendar as entrevistas com cada um destes profissionais, em dias e horários comuns.</li> <li>• Confirmar o agendamento com os profissionais com um dia de antecedência.</li> </ul>
<b>2. Organização da Realização das Entrevistas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar materiais para a realização das entrevistas: gravador, caderno para registro.</li> <li>• Seguir o Quadro de apoio para a Realização das Entrevistas.</li> </ul>
<b>3. Preâmbulo das Entrevistas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar-se, como:               <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Aluno do curso de pós-graduação em Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional.</li> <li>4. Professor do Ensino Básico.</li> </ol> </li> <li>• Apresentar as intenções da pesquisa em termos mais abrangentes, relacionar essas intenções com a necessidade destes grupos e destacar o potencial de contribuição da pesquisa para a realização de um currículo integrado na instituição de ensino pesquisada.</li> <li>• Pedir autorização para gravar as discussões e explicar a necessidade e importância desta gravação, solicitando que cada sujeito fale de uma vez.</li> <li>• Depois de transcritas as gravações, o material ficará a disposição dos sujeitos de pesquisa.</li> <li>• Oferecer aos sujeitos de pesquisa um panorama geral de como irão se desenvolver os grupos focais.</li> </ul>

## ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS			
Nome da escola:			
Local da entrevista:	Sala de aula cedida pela escola		
Entrevistador(a):	Luís Eduardo da Silva		
Equipamento de gravação:	Gravador		
Data:			
Dia da semana:			
Horário de início:			
Horário de término:			
Duração:			
SUJEITOS DE PESQUISA			
Nome:			
Formação	Curso de graduação:		
	Curso complementar:		
Atuação	Disciplina(s)		
	Série/Ano		
Contatos	E-mail		
	Telefones	Res.: ( )	Cel.: ( )

## ANEXO F - ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS NAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS (VERSO)

<p><b>1. Como se caracterizam os processos de planejamento e realização das ações do trabalho docente para a elaboração e desenvolvimento do currículo em uma escola pública de Ensino Médio?</b></p> <p>8. Como você descreve o processo de planejamento das ações do trabalho docente na escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual?</li> <li>• Coletivo?</li> </ul> <p>9. Como você descreve a realização das ações do trabalho docente na escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual?</li> <li>• Coletivo?</li> </ul> <p>10. Como você descreve o planejamento das ações desenvolvidas no Seminário Integrado?</p> <p>11. Como você descreve a realização das ações desenvolvidas no Seminário Integrado?</p>
<p><b>2. Como se caracterizam os processos de planejamento e realização das ações escolares para a gestão do currículo em uma escola pública de Ensino Médio?</b></p> <p>7. Que atividades são realizadas na escola fora da sala de aula?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eventos, reuniões, planejamentos?</li> </ul> <p>8. Que tempos e espaços são utilizados na organização e realização das ações da escola?</p> <p>9. Que tipo de atividade você realiza ou participa nessas ações?</p> <p>10. Qual é o seu papel nessas ações?</p> <p>11. Que tecnologias você faz uso nas ações propostas pela escola?</p> <p>12. Que materiais e recursos são utilizados na organização e realização das ações da escola?</p>
<p><b>3. Como as políticas educacionais para o Ensino Médio implicam os processos de planejamento e realização das ações escolares e das ações do trabalho docente para a elaboração e desenvolvimento do currículo em uma escola pública de Ensino Médio?</b></p> <p>4. Como você descreve o processo de implementação da proposta de reestruturação curricular da SEDUC-RS na escola?</p> <p>5. Que aspectos dessa proposta você considera que a escola conseguiu efetivar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por quais motivos?</li> </ul> <p>6. Que aspectos dessa proposta você considera que a escola não conseguiu efetivar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por quais motivos?</li> </ul>
<p><b>4. Elaboração Produto: Construção coletiva de um programa contendo estratégias para a realização da integração curricular</b></p> <p>2. Que estratégias podem ser desenvolvidas na escola para a realização da integração curricular? Para isso, considere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto escolar;</li> <li>• Tempos e espaços disponíveis;</li> <li>• Recursos disponíveis;</li> <li>• Profissionais envolvidos.</li> </ul>