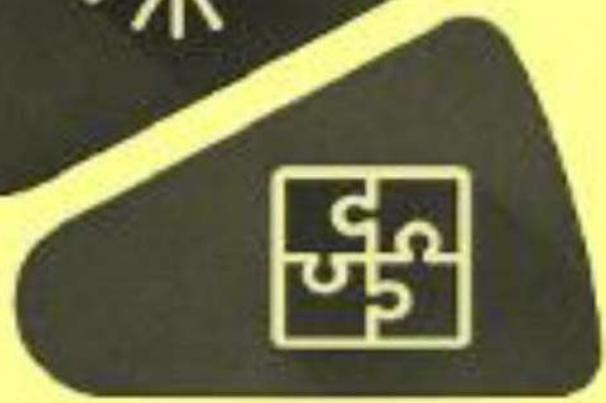


FRANCÉLIO MOTA ROGÉRIO



**A EMERGÊNCIA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO
PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE ENSINO
MÉDIO DO MUNICÍPIO DE MIRAÍMA NO
ESTADO DO CEARÁ**



EDITORA INOVAR

**A EMERGÊNCIA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO PROJETO
PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO
DE MIRAÍMA NO ESTADO DO CEARÁ**



**EDITORA
INOVAR**

Francélio Mota Rogério

A EMERGÊNCIA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE ENSINO
MÉDIO DO MUNICÍPIO DE MIRAÍMA NO ESTADO DO CEARÁ



Copyright © do autor.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY- NC 4.0).



Francélio Mota Rogério.

A emergência da integração curricular no projeto pedagógico das escolas de ensino médio do município de Miraima no estado do Ceará . Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 98p.

ISBN: 978-65-86212-93-8

1.Educação. 2.Projeto Pedagógico. 3. Integração Curricular. 4.Pesquisa Científica.
I. Autor.

CDD – 370

As ideias veiculadas e opiniões emitidas nos capítulos, bem como a revisão dos mesmos, são de inteira responsabilidade de seus autores.

Capa: Fredson Kenedy Matias Henrique.

Conselho Científico da Editora Inovar:

Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil), Guilherme Antônio Lopes de Oliveira (CHRISFAPI - Cristo Faculdade do Piauí).

Editora Inovar
www.editorainovar.com.br
79002-401 – Campo Grande – MS
2021

Este livro evidencia o resultado da dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Florida Christian University como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação. Linha de pesquisa: Currículo e Práticas Pedagógicas. Orientadora: Prof.^a Dra. Sandra Regina da Luz Inácio.

A todos os jovens do ensino médio que anseiam por um itinerário formativo que faça mais sentido para a realidade que vivem nos dias atuais.

Alunos que não conseguem entender como não ouvimos seus gritos de socorro a todo instante, pedindo que algo seja feito para que não possam sucumbir numa ignorância que lhes é imposta.

Estudantes que esperam uma atitude nossa para tornar suas vidas menos medíocres e vulneráveis às armadilhas proporcionadas àqueles que não tiveram a oportunidade de enxergar o verdadeiro caminho.

Filhos da nossa nação que choram à sede do conhecimento, mas estes não lhes conhecem porque não os foram apresentados aos olhos que lhes podiam ver.

A todos estes, que esperam de nós o desejo de fazer algo diferente para que, assim, tenham ainda, alguma chance de serem diferentes. Pessoas que se importem umas com as outras, e sejam capazes de sentir a necessidade do próximo.

AGRADECIMENTOS

Ao autor da vida e fonte de toda a sabedoria. Senhor da História e das pessoas que a compõem. Criador de todas as coisas e inspiração nossa para transformá-las em algo bom para aqueles que nos rodeiam.

À minha esposa Valéria, minha filha Maria das Graças e meu filho Lucas Emanuel que são meus tesouros e propósitos de minha vida, razões pelas quais me proponho, a todos os dias, ser uma pessoa um pouco melhor.

Aos Professores e toda a Equipe da UNIFUTURO/FCU que contribuíram diretamente para que fosse possível trilhar por caminhos ainda não conhecidos por minha pessoa e, assim, poder vivenciar novas experiências de aprendizagem.

À Professora Sandra Inácio, minha orientadora que tanto me ajudou e me conduziu por caminhos assertivos às ideias e reflexões de minha pesquisa, enriquecendo, de forma tão peculiar, estes escritos.

Ao Professor Ricardo Monteiro, que dedica sua vida para que as pessoas tenham a oportunidade de realizar seus sonhos, por entender que o conhecimento é algo muito valioso para ser restrito a poucos.

Aos colaboradores da Escola de Ensino Médio Vicente Antenor Ferreira Gomes pela disponibilidade no momento da coleta de informações, fase imprescindível para o bom êxito da pesquisa.

Há, efetivamente, necessidade de um pensamento:

— que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;

— que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões

(EDGAR MORIN)

RESUMO

As discussões sobre currículo escolar ganham uma dimensão muito forte nos dias atuais, dentro do ambiente educacional. A presente pesquisa objetivou um estudo e reflexão de novas possibilidades de integração do currículo do ensino médio, dentro do Projeto Pedagógico da Escola, a partir dos impactos do redesenho curricular da Escola Vicente Antenor Ferreira Gomes, no município de Miraíma-CE, que aderiu a uma proposta curricular diferenciada em fevereiro de 2013. Nossas indagações de pesquisa se organizaram em torno das questões de como a nova proposta curricular está contribuindo para o ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Médio naquela Unidade de Escolar e das possibilidades destas iniciativas serem plausíveis para contemplar ao que se apresentam como necessidades de um ensino que atenda, de forma mais integrada e significativa, aos anseios dos jovens do Ensino Médio. O referencial teórico utilizado contempla as obras de autores como Sacristan (1999), Silva (1996), Morin (2014), UNESCO (2011), DCNEB (2013), Cury (2011) entre outros que escrevem sobre a temática em pesquisa. A investigação foi realizada por meio da abordagem teórico-metodológica qualitativa e quantitativa do tipo estudo de caso. O trabalho de campo ocorreu no final do ano de 2016 na Escola Estadual de Ensino Médio Vicente Antenor Ferreira Gomes, atendendo ao que se projetou como trabalho final do Mestrado em Educação da Florida Christian University. Nesta perspectiva, o trabalho de campo foi desenvolvido pelo estudo empírico da realidade escolar, por meio da observação, aplicação de questionário aberto, semiaberto e análise de documentos com registros das práticas dos professores, alunos e gestores, a partir da implantação da proposta. O estudo possibilitou verificar que a proposta de Redesenho Curricular em curso, naquela Unidade de Ensino, apresenta elementos favoráveis à integração do currículo escolar com possibilidades de fortalecimento do Projeto Pedagógico das escolas de Ensino Médio, do município de Miraíma, no estado do Ceará.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Médio. Escola. Estudante. Integração Curricular.

ABSTRACT

Discussions about school curricula gain a very strong dimension today in the educational environment. The present research aimed at a study and reflection of new possibilities of integration of the secondary school curriculum within the Pedagogical Project of the School from the impacts of the curriculum redesign of the Vicente Antenor Ferreira Gomes School in the municipality of Miráima-CE, which adhered to a proposal Curricular activities in February 2013. Our research questions were organized around the questions of how the new curricular proposal is contributing to the teaching and learning of the High School students in that School Unit and the possibilities of these initiatives being plausible to contemplate what They present themselves as needs for a teaching that attends in a more integrated and meaningful way the aspirations of the young people of the Secondary School. The theoretical framework used includes the works of authors such as Sacristan (1999), Silva (1996), Morin (2014), UNESCO (2011), DCNEB (2013) and Cury (2011) among others who write about research topics. The research was carried out through the qualitative and quantitative theoretical and methodological approach of the case study type. Fieldwork took place at the end of 2016 at the Vicente Antenor Ferreira Gomes State High School, in light of what was projected as the final work of the Master's Degree in Education at Florida Christian University. In this perspective, the field work was developed by the empirical study of the school reality, through the observation, application of an open, semi-open questionnaire and analysis of documents with records of the practices of teachers, students and managers, from the implementation of the proposal. The study made it possible to verify that the Curricular Redesign proposal underway in that Teaching Unit presents elements favorable to the integration of the school curriculum with possibilities of strengthening the Pedagogical Project of the secondary schools of the municipality of Miráima in the state of Ceará.

Keywords: Curriculum. High School. School. Student. Curriculum Integration.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
2 OBJETIVOS	17
2.1 GERAL	17
2.2 ESPECÍFICOS	17
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
3.1 CURRÍCULO ESCOLAR: CONCEITOS, DEFINIÇÕES E CONTEXTO HISTÓRICO	18
3.1.1 Breve histórico do currículo na educação brasileira	19
3.1.2 O Currículo Escolar e suas definições	22
3.1.3 A organização fragmentada do currículo do Ensino Médio	24
3.1.4 A juventude e os desafios do currículo do Ensino Médio	27
3.1.5 A prática excludente do atual currículo do Ensino Médio	31
3.1.6 A sociedade em que vivemos e o Currículo Escolar	33
3.2 O CURRÍCULO E AS NOVAS PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM	34
3.2.1 A necessidade da formação humana do jovem no Ensino Médio	34
3.2.2 As contribuições das Neurociências	36
3.2.3 A relação entre emoção e aprendizagem	38
3.2.4 As Inteligências Múltiplas e a proposta curricular das escolas	41
4 NÚCLEO DE TRABALHO PESQUISAS E PRÁTICAS SOCIAIS NA ESCOLA VICENTE ANTENOR FERREIRA GOMES	46
4.1 ESTRUTURA E DIMENSÃO DA PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA VICENTE ANTENOR FERREIRA GOMES	47
4.1.1 Novos componentes curriculares de DPS e TIC (Eixo integrador)	47
4.1.2 A organização da SEMANALIDADE e suas possibilidades	53
4.1.3 Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais e a legislação educacional	57
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	64
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	64
5.2 TERRENO DA PESQUISA	67
5.3 UNIVERSO E AMOSTRA	68
5.3.1 Critérios de inclusão	70
5.3.2 Critérios de exclusão	70
5.4 RISCOS E BENEFÍCIOS	71
5.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	71

5.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	72
5.7 POSICIONAMENTO ÉTICO	73
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	75
6.1 PERFIL DA AMOSTRA PESQUISADA	75
6.2 RESULTADOS, ANÁLISES E REFLEXÕES	76
7 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	90
REFERÊNCIAS	93
ÍNDICE REMISSIVO	95

1 INTRODUÇÃO

A proposta curricular de uma escola abrange bem mais elementos e significados do que se pode mencionar ou mensurar, em uma reflexão rápida. Ela atende a todas as dimensões vivenciadas no ambiente escolar. Por meio da proposta curricular da escola, identifica-se o tipo de escola que se tem, e ao mesmo tempo, o tipo de alunos que se quer formar.

Sacristán (1999) aponta o currículo como uma interação entre a prática exercida na sociedade e os saberes teóricos que são oferecidos pela escola. É uma junção entre o que se aprende dentro da escola com o que se vive fora dela.

Dessa forma, o currículo detém um poder de transformação da realidade escolar a partir de como é selecionado, de que forma é feito, como é apresentado e trabalhado com os alunos, qual o grau de envolvimento e importância dado por todos no processo. Como se vê, é uma espécie de ‘espinha dorsal’ da Unidade de Ensino.

Sobre essa questão, o cenário que envolve o Ensino Médio, atualmente, não é dos mais favoráveis. Os estudantes dessa modalidade de ensino não têm demonstrado um rendimento eficaz a partir do que o mesmo propõe. Os índices da educação voltados a esse público, nos revelam que há uma deficiência muito grande por parte dos alunos em relação à aquisição do conhecimento compatível ao nível proposto nessa etapa da vida estudantil dos jovens.

Os números que se apresentam nas estatísticas são preocupantes quando demonstram, por exemplo, que a maioria dos alunos que concluem o Ensino Médio detém apenas o nível do 9º ano do Ensino Fundamental. No entender do que se coloca, fica claro que está acontecendo algum, ou alguns fatores determinantes para que os alunos não estejam aprendendo de forma eficaz o programa do Ensino Médio. É inevitável contar como possível que um desses fatores possam ser a forma como está organizada a proposta curricular na maioria das escolas que detêm a oferta para o Ensino Médio.

Quando se busca ouvir um pouco as pessoas que atuam diretamente nesse cenário, uma das grandes queixas é que os alunos são muito desmotivados, não tem o interesse necessário para a aprendizagem e que não tem uma perspectiva de vida que o impulsiona a dar uma importância maior aos estudos.

Assim, pode se perceber claramente que o Ensino Médio é rodeado por uma problemática muito forte de alunos e professores sem perspectivas, de índices avaliativos muito baixos para essa etapa de ensino, e o currículo influencia diretamente nesse cenário quando detêm um programa fechado e ao mesmo tempo organizado de maneira fragmentada.

Nessa perspectiva, faz se necessário um estudo em volta dessa realidade, buscando uma compreensão acerca desse fenômeno predominante em nosso país, nas últimas décadas, propondo discussões que favoreçam um entendimento do que realmente pode estar causando esse problema.

A presente pesquisa propõe um estudo de novas possibilidades de reorganização do currículo do ensino médio, dentro do Projeto Político Pedagógico da Escola, a partir dos impactos do redesenho curricular da Escola Vicente Antenor Ferreira Gomes que aderiu a uma proposta curricular diferenciada em fevereiro de 2013, com o propósito de mudanças na forma de organizar a prática curricular no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as questões que norteiam essa pesquisa perpassam pela necessidade de conhecer quais as contribuições dessa nova proposta, que valoriza o redesenho curricular, na escola em estudo e das possibilidades destas iniciativas serem plausíveis para contemplar ao que se apresentam como necessidades de um ensino que atendam, de forma mais significativa, os anseios dos jovens do Ensino Médio.

Uma característica marcante dessa pesquisa passa por duas dimensões que se complementam, além das discussões teóricas a partir da revisão bibliográfica selecionada, há também um estudo voltado para uma prática em curso de uma Escola de Ensino Médio no interior do Estado do Ceará.

No ano de 2013, a Escola Vicente Antenor Ferreira Gomes, com sede no município de Miraíma, no interior do Ceará, localizado a 200 quilômetros de Fortaleza, fez adesão a uma proposta de Reorganização Curricular de iniciativa do Governo do Estado, implementada pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), e a partir de então, assumiu, em sua estrutura curricular, uma forma diferente de organizar os componentes, bem como a inserção de outros novos em sua estrutura curricular.

Quando a adesão foi feita pela comunidade escolar, está o fez pela necessidade de implementar algo novo que atendesse aos anseios de uma

realidade local que, naquele momento, se caracterizava pela desmotivação dos alunos em sala de aula, dificuldade de permanência dos alunos na escola e baixos índices de aprendizagem. Como se pode ver, algo que não está muito distante da realidade que acerca o âmbito nacional dessa questão.

Assim, após três anos de implementação da nova proposta, faz-se necessário iniciar um estudo de análise e investigação de elementos que possam nos apresentar como o novo Redesenho Curricular tem impactado no processo de aprendizagem dos alunos da escola pesquisada. Esse estudo possibilitará também, uma maturação de elementos que, dentro de uma agenda de discussões pelas partes que o cabem, possam constar como novas possibilidades numa rede mais abrangente, em relação à forma como se organiza e se apresenta o programa curricular do Ensino Médio.

Como a adesão foi realizada sem um tempo necessário para que os sujeitos da escola fizessem um estudo mais profundo da proposta, e mesmo que tivesse ocorrido, a avaliação da proposta, na prática, permitiu que a comunidade escolar e os vários segmentos que a compõem, fizessem uma discussão sobre as possibilidades diretas da proposta para a escola.

Alguns fatores gerais podem ser vistos sem uma investigação mais detalhada, mas até mesmo essas impressões precisam de um olhar mais apurado de investigação para realmente validá-los. Outros pontos não podem ser constatados sem uma pesquisa direta sobre a temática, e assim perceber sua relevância como um possível passo de mudança na organização do currículo dentro do Projeto Político Pedagógico de uma Escola.

Procura-se responder, também, quais elementos e evidências concretas podem ser identificados no contexto escolar que validam um posicionamento positivo do novo Redesenho curricular do Ensino Médio proposto na escola, onde ocorreu a pesquisa que possibilitam respostas mais significativas aos anseios dos jovens em formação no Ensino Médio. Assim, norteou a pesquisa em curso, contemplando essas dimensões, o questionamento a seguir:

Os elementos da nova proposta de Reorganização Curricular na Escola Vicente Antenor Ferreira Gomes podem melhor significar a prática de ensino e aprendizagem dos professores e estudantes do Ensino Médio?

A primeira hipótese que temos em relação à questão que norteia a pesquisa é que a nova proposta na Escola, em estudo, possa ter dinamizado o currículo no ambiente escolar, proporcionando várias possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e autonomia do estudante em relação aos seus estudos.

Outra hipótese acerca da questão norteadora já mencionada, é que a nova proposta de reorganização curricular na escola não tenha atendido a uma dinamicidade favorável do currículo, dificultando o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

O objetivo principal desta pesquisa é estudar e discutir novas possibilidades de organizar o currículo do Ensino Médio na perspectiva do Projeto Político Pedagógico da Escola, a partir da investigação dos elementos do redesenho curricular da Escola Vicente Antenor Ferreira Gomes, que aderiu a uma proposta curricular diferente em fevereiro de 2013, com o objetivo de mudar a forma de organizar a prática curricular, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Além desse, objetiva-se ainda verificar as diferentes formas de organizar o currículo dentro de uma unidade escolar, conhecer a proposta de Reorganização Curricular na Escola Vicente Antenor Ferreira Gomes e identificar elementos pertinentes ao cenário do redesenho curricular do Ensino Médio da escola em estudo, que referenciam os impactos da proposta e possibilidades de implementação no Projeto Político Pedagógico de uma escola.

Para tanto, esta pesquisa delimita-se em uma reflexão acerca de como melhor organizar o currículo dentro de uma unidade de ensino de maneira a contemplar satisfatoriamente as mudanças impressas pela sociedade e discussões atuais, olhando a diversidade de juventudes que temos na modalidade do Ensino Médio, considerando as informações sobre a Reorganização Curricular na Escola Vicente Antenor Ferreira Gomes, adesão feita desde 2013, no município de Miraíma, interior do Estado do Ceará. É preciso dizer ainda que, o estudo foi realizado com professores, alunos, gestores e funcionários dessa unidade escolar no final do ano de 2015 e início do ano de 2016.

Com o propósito de melhor alcançar ao que se propõe, esta pesquisa apresenta uma caracterização metodológica bibliográfica e de campo, do tipo exploratória, em uma abordagem qualitativa, compondo um estudo de caso voltado

para a coleta de dados, através de um questionário aplicado aos alunos, professores, funcionários e gestores, além de observações diretas da implementação da proposta em estudo.

Também foi realizado um estudo sobre os parâmetros da proposta implantada a partir de documentos que detalham e apresentam sua funcionalidade dentro da escola. Essa parte foi escrita e demonstrada em um capítulo posterior a fundamentação teórica para fins de esclarecimento e entendimento do que se propõe esta pesquisa, acerca da reflexão sobre a temática abordada.

A revisão de literatura utilizada contempla as obras de autores como Sacristan (1999), Silva (1996), Morin (2014), Cury (2011), UNESCO (2011), DCNEB (2013) entre outros que fundamentam a temática em pesquisa.

Para melhor compreensão do estudo realizado, este trabalho está organizado e estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica da temática em questão, com seus conceitos, definições e contexto histórico. No mesmo capítulo, discute-se, ainda, sobre o currículo e as novas perspectivas de aprendizagem, finalizando com a abordagem do currículo e a relação com a docência.

Na sequência, o segundo capítulo relata toda a dimensão curricular, de forma detalhada, da nova proposta de Reorganização Curricular da Escola, objeto de estudo, para um maior entendimento dos elementos pertinentes às possibilidades pedagógicas curriculares e fortalecimento de um Projeto Político Pedagógico no âmbito de melhor atender aos anseios da nova geração de jovens do Ensino Médio.

Os dois últimos capítulos apresentam, de forma estruturada, os procedimentos metodológicos e os resultados obtidos tanto com a discussão bibliográfica dos autores, quanto com as impressões do estudo de caso realizado.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

- Analisar, através do estudo e reflexão, as novas possibilidades de integração do currículo do Ensino Médio dentro do Projeto Pedagógico das Escolas de Ensino Médio, do município de Miraíma, no estado do Ceará, a partir de análises de uma nova proposta na Escola Vicente Antenor Ferreira Gomes, em Miraíma-CE.

2.2 ESPECÍFICOS

- Verificar as diferentes formas de organizar o currículo dentro de uma unidade escolar.

- Mapear os elementos pertinentes ao cenário do redesenho curricular do Ensino Médio, da escola em estudo.

- Aferir o grau de impacto da nova proposta curricular em investigação, com possibilidades de implementação da mesma, ou parte dela, no Projeto Pedagógico das escolas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 CURRÍCULO ESCOLAR: CONCEITOS, DEFINIÇÕES E CONTEXTO HISTÓRICO

O currículo escolar é uma ferramenta de gestão que define a dimensão de trabalho da unidade de ensino, norteia a sua proposta pedagógica e apresenta o foco ao qual a escola se propõe a desenvolver com mais especialidade.

Silva (1996) trata o currículo como uma relação forte de saber e poder, onde o mesmo define, a partir de sua implementação, a própria sociedade que quer se formar. Para ele, o currículo perpassa as fronteiras da escola quanto instituição de ensino.

Nesse sentido, conhecer e refletir sobre a prática curricular da escola ou rede educacional na qual estamos inseridos é de fundamental importância para nos apropriarmos, com mais segurança, dos efeitos que esta proposta pode ou não exercer sobre a comunidade escolar.

Da mesma forma, Sacristán (1999) afirma que o currículo é um elo forte entre a cultura e a sociedade externa a escola. Que este se relaciona com a teoria e prática das ideias e conhecimentos das diferentes realidades encontradas.

A forma como a proposta curricular está organizada dentro de uma instituição faz diferença para o desenvolvimento do trabalho dos docentes que ali ensinam. Conseqüentemente, essa estrutura terá igual influência na perspectiva de aprendizagem dos estudantes.

Ainda sobre essa questão da organização do currículo, outro fator que deve ser considerado é como as diretrizes curriculares orientam esta estruturação dentro das escolas, levando em consideração o tipo de jovem que temos em nossa sociedade nos dias de hoje.

Quanto à organização formal e legal da base nacional curricular das escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, DCNEM (2013) definem as quatro áreas do conhecimento em que a unidade escolar deve atuar: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A partir dessas áreas, é feito uma seleção de conhecimentos específicos, identificadas por disciplinas, este,

praticamente unificado em todas as redes, definindo assim, o programa curricular oferecido pela escola.

Fiquemos atentos a essa formação estrutural do currículo em nossas escolas porque ao longo destes estudos, as discussões que serão elencadas, precisam ter em vista de que os alunos que cursam a modalidade do Ensino Médio estão, quase que em sua totalidade, submetidos a essa forma de organização do currículo.

3.1.1 Breve histórico do currículo na educação brasileira

Historicamente, as análises e discussões sobre currículo no Brasil, podem ser levadas em consideração desde a época dos primeiros registros de organização do povo dessa nação por volta de 1500. Aqueles que começaram organizar o Brasil colônia já tinham uma preocupação no que se dizem respeito a conhecimentos, costumes, formas de culturas a serem ensinadas, bem como métodos para esse fim.

Em 1549, a Companhia de Jesus implantou a Educação Jesuíta, que de certa forma, foi uma das primeiras manifestações de um programa de ensino. Assim, no primeiro século, já havia uma intenção educativa para as elites e uma catequese para os índios, garantido por esse grupo de educadores. Na dimensão do curricular, logo se analisa que existe uma intenção nas duas formas de estruturar os ensinamentos já nesse primeiro momento de história registrada desse país. Uma que preparava e emancipava ainda mais os colonizadores, e outra que era usada para fortalecer a condição de colonizados.

[...] no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação de objeto de colonização. (SAVIANI, 2008b, p. 27)

Conforme o autor, nessa situação histórica, predomina uma forma de ensino bem diferente da atual, onde se valoriza muito mais a parte do ensinamento cultural, de costumes, ao invés de escolarização por meio de um programa definido de conteúdos, como se tem hoje. Essa prática se dava pela realidade da época, e ao mesmo tempo, por uma necessidade do próprio momento histórico.

As ideias e concepções de outro período histórico chamado Reforma Pombalina dissemina uma nova proposta de educação. Esta nova proposta vem

exatamente de encontro com o modelo anterior dos Jesuítas, buscava umas ideias mais iluministas com proposito de um currículo oficial de grau maior em uma linha científica definida.

Embora a intenção desse novo jeito de ensino visasse algo diferenciado e novo, o mesmo não logrou êxito, justamente por falta de estruturas que sustentasse a ideia. Assim, da mesma forma, a proposta pombalina também não atendeu a uma questão transformadora da realidade da época, atendo-se novamente a uma falta de sistematização educacional escolar, resumindo-se simplesmente ao ensino.

É claro que de todo, não se exclui as contribuições indiretas que estes meios e iniciativas de organizar uma intensão educacional, naquele período inicial de nossa história em educação, influenciaram para um avanço posterior dos processos que buscavam um desenvolvimento. O fato é que o Brasil, já nesses recortes da história, ensaiava um modelo que melhor pudesse atender ao que podemos chamar de proposta de um modelo de ensino para uma base educativa.

Avançando um pouco mais na história, a vinda da família real para o território de colonização, inicia uma nova fase no percurso de formação das estruturas educacionais do nosso país. O Brasil passa a ser uma corte e isso muda todo cenário que antes se configurava. O território precisava de uma estrutura mais sólida para o novo sistema que se apresentava, e isso sem dúvida, incluía a uma transformação no sistema de educação, no que se pode citar, a inclusão de novos conhecimentos, através da biblioteca real, a abertura de portos, instalação de faculdades e outros benefícios.

[...] tais criações se revestiram de um aspecto positivo: o de terem surgidos de necessidades reais do Brasil, coisa que pela primeira vez ocorria, embora essas necessidades ainda tenham sido em função de ser o Brasil sede do reino. Isso representa uma ruptura com o ensino jesuítico colonial [...] Quanto à tal ruptura, tem que se ter sempre em vista que não foi total já que não houve reformulações nos níveis escolares anteriores e que o tratamento dado ao estudo da economia, biologia etc. Seguiu padrões mais literários (retóricos) que científicos. (RIBEIRO, 2003, p. 42)

Mesmo a estrutura educacional desse período melhorando, ainda podem se identificar alguns fatores pertinentes à exclusão de segmentos da sociedade ao direito de participar do processo educativo, como por exemplo, a limitação da mulher e do negro nessa integração. Isso mostra que mesmo em meio a um importante

passo dado nessa perspectiva de organizar e sistematizar o acesso à escola, sempre existe desafios que, por completo, não são superados.

A partir dessa característica, esse modelo predomina por bastante tempo com avanços tímidos ao longo da história. Mesmo com algumas mudanças, não tão significativas, o próximo marco que realmente distingue e dá uma nova dimensão nos processos educativos foi com a ascensão do Brasil República. Esse período é marcado por grandes transformações no âmbito educacional.

Este período da história é marcado pela busca incessante da democracia e liberdade, em meio a acontecimentos de grande intencionalidade como a Primeira e Segunda Guerras Mundiais. No Brasil, um forte marco de ditadura e regimes fechados, além de outros conflitos, principalmente no campo das novas ideologias.

No âmbito educacional, foi o momento em que passaram a se discutir bastante o anseio por transformação e liberdade em relação a uma mudança profunda nas instituições e tendências que predominavam nos tipos de escolas existentes. Almejava-se uma escola democrática, de libertação e transformação da realidade dos seus sujeitos. Destaque para o então famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação em favor dessa dimensão escolar e contra a Escola Tradicional.

Embora a Pedagogia Tradicional tenha perdurado um bom tempo da Primeira República, ditando, assim, uma forma fechada de transmissão do conhecimento, numa perspectiva unilateral dos processos pedagógicos, com centralização no saber do professor, essa forma foi, ainda nesse período, dando espaço para tendências mais abertas a uma prática inovadora.

De acordo com Ghiraldelli JR (2001, p.22).

A pedagogia Tradicional não reinou totalmente incólume durante toda a primeira república. Em menor grau, principalmente entre o início do século e os anos 20 foi fustigada pela Pedagogia Libertária; em maior grau, principalmente a partir de meados dos anos 20, passou a ser combatida sistematicamente pela Pedagogia Nova.

Nesse sentido, percebe-se, de forma clara, uma das transformações mais fortes de dimensão curricular nesse período, uma vez que as concepções da Escola Nova vinham totalmente atuar de forma contrária ao que pregava a Escola Tradicional, trazendo mudanças de grande contraposição das realidades.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tem deslocado o eixo da

questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2006, p. 09)

Nesse âmbito, é perceptível como as concepções históricas são determinantes para a implementação de uma proposta curricular, a partir das necessidades que se impunham. Isso se vê claramente nessa transposição da dimensão arcaica da Escola Tradicional para os aspectos inovadores da Escola Nova. Vale ressaltar que esse fenômeno fortifica ainda mais a ideia de que não se pode parar no tempo em relação a um modelo de pensar, organizar e estruturar uma proposta curricular a atender realidades que estão em constantes transformações.

3.1.2 O Currículo Escolar e suas definições

A discussão sobre currículo, nos últimos anos, ganhou uma proporção relevante no cenário educacional. É uma parte da educação que está em bastante evidência por alguns estudiosos e assume, atualmente, uma grande força nas discussões da área e as abordagens nos mostram que estamos vivendo um momento de muitas mudanças nas concepções de currículo escolar.

No processo ensino e aprendizagem, o currículo escolar ganha destaque como condição necessária para a existência da relação mencionada. Nesse sentido, o currículo assume um grande papel dentro do processo na escola. Este se caracteriza como uma das partes principais deste processo.

Muitos autores, dentro de suas linhas de estudo, definem currículo escolar de diferentes formas. Entre elas, pode-se perceber definições claras, também algumas simples e de fácil entendimento e outras que apresentam um grau de complexidade maior. Para Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma,

currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

A partir dessa afirmação, percebe-se que o currículo tem uma relação muito forte com a dimensão social. É um retrato da condição social, da realidade em que o educando se está inserido. De fato, o aluno não passa a existir somente quando chega à escola, mas já existe antes disso e com uma dimensão bem maior do que a dimensão escolar.

Nesse entendimento, o currículo não pode ser considerado como um programa fechado aos domínios da escola, elaborado pelos seus participantes, levando em consideração apenas os saberes que serão desenvolvidos dentro dos muros da unidade escolar. Ele apresenta uma dimensão bem maior.

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

Aqui, Sacristán (1999) reafirma a forte ligação que o currículo escolar deve ter com a cultura e a sociedade. Expõe ainda sobre a relação que o mesmo tem com o conhecimento que os alunos trazem de sua realidade e com a interação entre a teoria e a prática das situações diversas.

Tanto Silva (1996) quanto Sacristán (1999) defendem o currículo como algo que deve levar sempre em consideração a realidade social em que o educando está inserido. Sendo assim, esses dois autores, nos remete uma compreensão de que o currículo escolar não é algo isolado que tem início e fim dentro dos muros da escola.

Essa perspectiva apresentada por esses autores em suas definições de currículo fundamenta, diretamente, os estudos realizados sobre a proposta diferenciada de organizar o currículo dentro da escola, valorizando o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos, não se limitando somente nas ações dos estudantes dentro do ambiente escolar, mas proporcionando práticas além dos muros da escola.

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 13-14)

Podemos apontar esse conceito como complementar ao que defende Silva (1996) e Sacristán (1999). Definir o currículo como uma oferta de conhecimento que leva o aluno a refletir sobre mudanças em sua prática social é o que parece mais coerente quando se discute a respeito do que ensinar.

É possível perceber até aqui, a força que a valorização social tem dentro do currículo. Fica claro que o currículo escolar deve estar a favor do que o estudante vai vivenciar fora da escola, na sociedade em que ele está inserido, considerando que o objetivo da escola não é preparar o aluno para si mesma, mas sim para um mundo que está além dela.

3.1.3 A organização fragmentada do currículo do Ensino Médio

Na maioria das propostas curriculares do ensino médio das vinte e sete unidades federativas do Brasil, contando com o distrito federal, predominam, quase sem exceção, os componentes: Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química, Biologia, Arte, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e a Língua Estrangeira Moderna que compreende o Inglês ou Espanhol. Alguns estados mantêm as duas línguas.

Agora vejamos no quadro, a seguir, a forma que a carga horária semanal de cada componente do programa curricular do ensino médio nas escolas, a partir da sua base comum e diversificada, está dividida, levando em consideração o estudo e análise das matrizes curriculares das unidades federativas do Brasil, inclusive a do Estado do Ceará.

Quadro 1: Matrizes Curriculares das Unidades Federativas do Brasil

	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
BA SE NA CI ON AL CO MU M	Língua Portuguesa	4
	Arte	1
	Educação Física	2
	Matemática	4
	Física	2
	Química	2
	Biologia	2
	História	2
	Geografia	2
	Filosofia	1

	Sociologia	1
DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira (Inglês)	1
	Língua Estrangeira (Espanhol)	1

Fonte: Matrizes curriculares das unidades federativas do Brasil (2013).

Ao analisar algumas propostas, se percebe que as mudanças são muito poucas e, que não diferem no que diz respeito à existência de outros componentes na referida organização. O que se vê em alguns estados é o aumento da carga horária de matemática e língua portuguesa para cinco horas/aulas semanais, subtraindo uma aula de arte, uma aula de língua estrangeira, algo nesse sentido.

Também, em algumas propostas, se prioriza o inglês, com duas horas/aulas, retirando, assim, o espanhol do programa, o que se pode, já que a lei menciona a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna.

O fato, é que, o cenário não muda muito em relação ao programa curricular do ensino médio, adotado pela maioria do país, conservando, na sua grande maioria, os mesmos componentes em todo o território nacional. Isso não é de toda uma escolha das unidades escolares, mas antes uma determinação das diretrizes nacionais do ensino médio.

Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa. b) Língua Materna, para populações indígenas. c) Língua Estrangeira moderna. d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical. e) Educação Física. II – Matemática. III – Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. III – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia (BRASIL, 2013, p. 187).

Outro detalhe merece nossa atenção nessa organização meio que unânime do currículo do ensino médio em todo o Brasil. A parte diversificada do currículo existe com uma carga horária mínima em relação à base nacional comum. Além do mais, o componente que a faz existir é ainda obrigatório por lei. A língua estrangeira moderna. Talvez seja esse o motivo deste componente existir no programa.

Sabe-se, que em todos os componentes, podem e contribuem com a formação humana do aluno, mas de uma maneira muito distante do que realmente seria o ideal. Sem falar que ainda depende muito de cada professor para que isso aconteça. Ao levar em consideração esses fatores, tais componentes podem não oferecer nem se quer *flashes* de algo para a formação pessoal dos jovens.

Sobre essa forma de estruturar os conhecimentos a serem ensinados para os estudantes Morin (2014, p. 13) afirma:

Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, realidades cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. Em tal situação, torna-se invisíveis: os conjuntos complexos; as interações e retroações entre partes e todo; as entidades multidimensionais; os problemas essenciais.

Mas algo que não pode escapar à nossa percepção, que interessa diretamente para as nossas reflexões, vem agora. Quais desses componentes estão diretamente ligados à formação humana dos nossos estudantes? Se nos esforçarmos bastante, diríamos que quatro deles satisfazem à resposta do questionamento feito.

Veja que dentre treze componentes existentes no programa curricular do ensino médio, apenas quatro estão mais voltados para a relação humana dos estudantes. Os assim identificados como da área das ciências humanas.

O cenário fica mais crítico quando analisamos esse levantamento por carga horária semanal, onde de vinte e cinco aulas semanais, em média, na maioria dos currículos das escolas de ensino médio do país, somente seis horas aulas são destinadas para essa área.

Se aprofundarmos melhor a nossa análise, vê-se que a história e a geografia estão muito mais no grupo daqueles componentes que depende muito do professor para que se extraia algo de mais direcionado à construção da formação e gestão do EU, restando assim, dois componentes, totalizando duas aulas semanais em que, na sua essência, se dá para trabalhar com mais ênfase, o pensamento, a dimensão humana, social e integral do estudante.

Nessa perspectiva de fragmentação e quase que exclusão da formação humana e integral do estudante, sérias consequências decorrem aos que mais

deveriam se beneficiar de um sistema educacional que levasse em consideração os saberes integrados e uma visão global do ser humano.

Efetivamente a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. (MORIN, 2014, p. 14)

Segundo o autor, por essa forma de pensarmos o currículo, ao invés de contribuirmos com a construção de competências e habilidades que ajudem a pessoa em uma compreensão de sua realidade e dos fenômenos que acontecem a sua volta, fortalecemos, pois, a incapacidade destes em reagir, de forma favorável, às circunstâncias reais de sua vida, que não se apresentam nesse formato de compartimentos separados.

Ainda nessa mesma linha de pensamento, Morin (2014) nos convida a pensar o problema maior do ensino como sendo essa perspectiva da compartimentalização, onde os saberes são incapazes de serem articulados e integrados causando um efeito muito grave na formação dos discentes. Em contra partida, o próprio autor nos fomenta que “[...] por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada”. (MORIN, 2014, p 16)

À luz dessas discussões, precisamos reconhecer e refletir um pouco sobre a maneira como se está estruturado, desde longa data, o programa curricular de nossas escolas. Pensarmos se realmente a forma como se apresenta contempla as necessidades dos nossos jovens como seres globais que são.

3.1.4 A juventude e os desafios do currículo do Ensino Médio

Uma perspectiva que também merece atenção é o desafio de proporcionar um currículo que faça sentido para os jovens que fazem parte da nossa sociedade atual. Esta não é uma tarefa tão fácil, quando consideramos que nos dias de hoje, a diversidade é um dos pontos mais enfatizados quando se refere à juventude. Além

do mais, a condição social desses jovens influencia, diretamente, na dinâmica de estrutura do próprio ensino médio.

Conforme Morin (2014, p. 22) “Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época”. Assim, mais uma vez aparece em nossas discussões o fator determinante da realidade na implementação do currículo, e, ao mesmo tempo, a implementação desse currículo na própria realidade. De certa forma, isso foge de uma possibilidade de ser contemplada em um programa, mas requer um fervor educativo para ser impulsionado. (MORIN, 2014)

É diante de um público juvenil extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional sem transformar a estrutura social desigual – mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura e lazer, e ao trabalho – que o novo Ensino Médio se forja. As desigualdades sociais passam a tensionar a instituição escolar e a produzir novos conflitos (BRASIL, 2013, p. 156).

Ao que se ver, a relação entre os sujeitos e a realidade que os cercam, perpassa uma condição estática e fechada de uma proposta curricular fadada às quatro paredes de uma sala de aula, ou com limites internos aos muros da escola. Tanto os sujeitos são em sua concepção geral muito diversos, como também são diversas as situações que os envolvem.

Neste âmbito, as discussões em torno do currículo escolar do ensino médio que contemple aos interesses básicos da força jovem, ganham grandes proporções no cenário educacional. A final, o que realmente se deve ensinar aos alunos nessa faixa etária? Essa pergunta tem sido um tanto difícil de responder, ultimamente.

A indefinição já se concentra na própria denominação da etapa de ensino. O que seria mesmo um ensino ‘médio’? Algo que está na metade do que é para ser? É então uma passagem para outro nível? Ou se trata de um nível de ensino que, por enquanto, não se aprofunda totalmente os conhecimentos lá estudados?

Mas isso acontece em praticamente todas as etapas de ensino. Sempre estamos estudando assuntos que, na etapa seguinte, o aprofundamos com mais intensidade. Embora não se detendo simplesmente a essa dimensão propedêutica do currículo, o que realmente caracteriza a formação, do assim dito, ensino médio?

Essas questões demonstram que se precisa definir melhor, o que realmente se pretende nessa etapa de ensino tão importante no sistema educacional do nosso país. É claro que não se reporta aqui simplesmente a definição teórica do que se quer. Isso até se pode encontrar nas literaturas educacionais que norteiam as diretrizes do sistema de ensino. Trata-se de uma identidade assumida no papel e fora dele.

Todavia, essa etapa de ensino é muito importante para o desenvolvimento do ser humano. É um momento de descoberta dos adolescentes, movidos por várias escolhas, onde vão definindo o que realmente querem e, nessa fase, com maior propriedade, são assumidas posições que acompanham o indivíduo para sempre.

Segundo Morin (2014, p. 65) “A educação deve contribuir para autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se torna cidadão”.

Nesse cenário, o currículo do ensino médio precisa ser questionado se está realmente contemplando o mais essencial para a vida dos alunos. Não somente pensando no estudante nos limites da vida escolar, mas sim o vendo como um todo: Escola, família, pessoa, espiritualidade, humano, afetividade, ética e outras dimensões.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEB) defendem claramente a dimensão em que se deve atuar a educação e, o ensino médio em particular, como última etapa da educação básica:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013, p. 145).

Embora as DCNEB definam, nesse parágrafo, objetivamente a função da educação básica em geral e da etapa do ensino médio, na prática, o que se vê é a dificuldade de proporcionar o necessário para atendê-la. Como deixa bem claro as próprias DCNEB na mesma página do texto citado anteriormente.

É nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho (BRASIL, 2013, p. 145).

Sabe-se que a contribuição das escolas de ensino regular é importante para desenvolver no aluno o descobrir de suas aptidões profissionais e preparação para o trabalho, mas não contempla de forma suficiente esta necessidade.

Nesse sentido, algo positivo se estabelece na rede educacional, ultimamente. As estatísticas mostram um crescimento favorável na matrícula do ensino técnico. As escolas profissionalizantes é um investimento claro do governo neste momento. Mas isso também só fortifica a crise de identidade da modalidade.

Então são dois tipos de ensino médio? Um que contempla a educação profissional técnica e outro que prepara para a universidade? Será se tem ainda um terceiro tipo que não leva em consideração nem isso e nem aquilo?

Existe ainda outro agravante que também dificulta o foco da verdadeira linha em que fundamentamos o que ensinar no ensino médio. A dimensão social e humana, que às vezes queremos traduzi-la como: o ensinar para a vida, é um ponto que se difere um pouco dos anteriores quando o ligamos com as relações interpessoais dos nossos alunos e a sociedade em que vive. Sobre esta questão:

Nos dias atuais, a inquietação das juventudes que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens (BRASIL, 2013, p. 146).

E o currículo? Vale ressaltar que o mesmo está diretamente ligado ao tipo de aluno que queremos formar. Então, não é por acaso que o currículo seja, nos dias atuais, alvo de críticas, pois o mesmo está sufocado dentro das três realidades que foram mencionadas anteriormente sem que se encontre algo mais definido. E o fato de ser algo mais definido não quer dizer que seja algo fechado. Pelo contrário, é possível ter foco em uma proposta diferente e com possibilidades diversas, mas de forma mais elaborada e organizada.

Quando se traz essa questão para um ponto de vista ético, o problema se agrava consideravelmente. Talvez não se tenha uma dimensão do prejuízo social e

formativo dos jovens, quando não se sentem contemplados com uma proposta mais sólida e convicta. Definitivamente, a proposta curricular nacional que é aplicada nas escolas não atende às necessidades de uma formação integral do aluno, excluindo-o cada vez mais do convívio em sociedade.

Para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais (BRASIL, 2013, p. 146).

Assim, logo se vê que, a organização do currículo nas escolas, perpassa a questão educacional. Pelo contrário, existe um todo que deve ser levado em consideração pelas pessoas responsáveis por esta organização.

É necessário considerar, também, que se tem a oportunidade de transformação de vidas a partir do trabalho realizado, levando em consideração as propostas curriculares adotadas.

A esse respeito, é preciso entender que a juventude que temos hoje difere e muito das que já tivemos anteriormente. Assim, novas perspectivas de aprendizagem surgem com a nova perspectiva das juventudes. Sem dúvida, os estudos sobre essa questão fortalecem, ainda mais, a vertente da necessidade de se ter um currículo diferenciado e mais flexível para essa geração atual.

3.1.5 A prática excludente do atual currículo do Ensino Médio

Olhando para a prática que ocorre bem próximo, no cotidiano das escolas, é possível ver toda a dinâmica de exclusão provocada pela maneira como é imposta a organização atual do currículo do ensino médio nas escolas.

Enquanto as propostas curriculares supervalorizarem o ensino propedêutico e a compartimentação do conhecimento, com a preparação, quase que absoluta, de alunos para as provas de vestibulares, concursos, exames em geral, enfatizando a hiperespecialização de cada componente isolado, dificilmente se agregará nessa formação os valores éticos necessários para a vida do ser humano.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas

correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2014, p. 15).

Esse tipo de estruturação de currículo acontece de forma predominante no Ensino Médio. A separação dos componentes acontece de uma forma muito forte no programa curricular das escolas, fazendo com que o conhecimento fique cada vez mais fragmentado, tornando o mesmo, muitas vezes sem sentido para o estudante.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva**, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (PCNs, 2000, p. 15 – grifo nosso)

O que acontece na maioria das escolas hoje, com o modelo de currículo vigente, é o que se pode chamar de dicotomia do ensino. O professor não consegue ensinar porque os alunos não aprendem. Os alunos não conseguem aprender porque os professores não ensinam. É claro que partindo do princípio de que só há ensino se houver aprendizagem.

Nessa realidade, o professor em sala, consegue contemplar em média, no máximo 12% dos alunos de maneira satisfatória. Sem dúvida, isso é uma exclusão com consequências, quase que irreparáveis, para o futuro desses jovens. Não se omite que, durante o processo, muitos dos que não estão neste grupo dos 12% podem e vão encontrar meios de se superarem e dar respostas até mais positivas que os outros, o que não justifica os números mencionados.

É preciso compreender que isso tem uma dimensão muito maior. Essa situação se torna desastrosa na vida de muitos jovens. Os 88% que não conseguiram aprender, as pesquisas os mostram como alunos com nível de 5º ou 6º ano do ensino fundamental e que, com certeza, terão mais dificuldades de se estabilizarem dentro das oportunidades de vida, mas não são, totalmente ou mesmo parcialmente, os culpados por isso.

Sem dúvida, do ponto de vista ético, não se pode aceitar que continue sendo fortemente defendida como modelo padrão de organização do currículo, uma proposta que não consegue tratar os diferentes como diferentes. De fato, os alunos não são iguais, não aprendem de forma igual e se relacionam com as formas de conhecimento da maneira mais diferente possível.

3.1.6 A sociedade em que vivemos e o Currículo Escolar

Não é tão difícil perceber que a estrutura da escola vem sofrendo algumas mudanças nas últimas décadas. Essas mudanças, por vez, se imprimem à medida que a própria sociedade está em constante transformação e, nos últimos anos, em uma velocidade bem maior que antes.

Então, a necessidade de uma estrutura diferente nos vários setores que compõem a sociedade é inevitável. Na escola, essa nova estrutura vai se transformando ao longo do tempo e novas perspectivas de trabalho surgem em sua estrutura organizacional.

O currículo escolar estar no centro da necessidade dessas mudanças. Uma das partes da dinâmica de uma escola que recebe uma influência direta da sociedade é como a mesma seleciona e organiza o que os alunos precisam aprender. Esta dinâmica está além de uma simples seleção de conteúdos.

Por isso que Sacristán (1999) defende o currículo como algo que dialoga direta e inseparavelmente com a sociedade, mostrando uma estreita relação que existe entre o mesmo e o meio em que vivemos.

É preciso conhecer o tipo de alunos que estamos recebendo hoje na escola, o perfil da juventude que faz parte de uma realidade que avançou no decorrer dos anos, dos anseios que são diferentes dos que adentravam na escola há dez, quinze anos atrás. Tudo isso precisa ser levado em consideração para a definição de uma base curricular dentro de uma unidade de ensino.

Sem dúvida a geração que se apresenta nos dias de hoje traz consigo, particularidades que não são possíveis verificar em nenhuma outra já existente. Logo, as pessoas estão cada vez mais diferentes. A diversidade na forma de viver, na maneira de se vestir, nas atitudes, no comportamento, nos seus modos, nas amizades, identifica a nova geração nos tempos de hoje.

Compreender estes fatos, logicamente facilita e gera possibilidades de uma organização mais elaborada e favorável dos elementos necessários para melhor estruturar um programa de ensino para alunos, que pertencem a essa nova geração com todas essas especificidades de questões de gênero, idade, cultura, gosto, diferenças, resultando, diretamente, em sua identidade.

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade (BRASIL, 2013, p. 319).

Certamente, essa condição da vida social do aluno não pode ser ignorada ao se pensar em uma proposta curricular. Deve ser levado em consideração o tipo de sociedade que temos e o tipo de pessoas que estamos querendo formar para a sociedade. Claramente, se percebe que se trata de um ciclo que o processo depende um do outro para que se sustente uma reciprocidade nessa dinâmica.

3.2 O CURRÍCULO E AS NOVAS PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM

3.2.1 A necessidade da formação humana do jovem no Ensino Médio

Os jovens que adentram no ensino médio, devido à faixa etária em que se encontram, merecem uma atenção especial quanto ao tipo de formação que devem receber nessa etapa de ensino. De fato, nessa fase da vida, existe toda uma condição de especificidades do organismo, próprias para o desenvolvimento da construção do Eu.

O que preocupa é o fato de não vermos muitos estudos que enfatizam essa necessidade de análise da construção do currículo a partir das necessidades de construção da identidade do jovem. Não está se dizendo que os responsáveis pela organização de uma proposta curricular como a do ensino médio não levem em consideração a teóricos que apresentem o que melhor se deve ensinar no período dessa modalidade. O fato aqui é mesmo tendo como base alguns teóricos para esse fim, a carência no currículo escolar de algo mais voltado para a formação pessoal é ainda um problema. Cury (2011) em sua obra, *A fascinante construção do Eu*,

levanta alguns questionamentos que retrata bem essa ineficiência da educação como construtora e formadora do Eu.

[...] conhecemos átomos que nunca veremos e planetas em que nunca pisaremos, mas não conhecemos minimamente o planeta onde todos os dias andamos, respiramos, existimos e nos acidentamos, o planeta psíquico. Não reflete isso um paradoxo inaceitável? Que tipo de educação é essa e que tipo de Eu queremos formar? Se quisermos formar um Eu lúcido, dosado, coerente, generoso, ousado, precisamos questionar para onde caminha a educação (CURY, 2011, p. 8).

Na verdade, é muito pouco a oportunidade dada pelo próprio programa curricular do ensino médio para se trabalhar o aluno em sua dimensão humana pessoal. Suas atitudes como pessoa. Seus sentimentos que o ajudam a construir a si mesmo. A entender como funciona psicologicamente o seu próprio corpo. Sem querer ser extremista, atualmente, quase não há espaço para isso no currículo do ensino médio proposto para nossos jovens.

A educação moderna não forma coletivamente seres humanos que têm consciência de que possuem um Eu, de que esse Eu é construído através de mecanismos sofisticadíssimos, de que esses mecanismos deveriam desenvolver funções vitais nobilíssimas, e de que, sem o desenvolvimento dessas funções, ele poderá estar completamente despreparado para pilotar o aparelho mental (CURY, 2011, p. 6).

As contribuições da oferta do ensino médio em relação ao autoconhecimento, a autoconsciência, ao controle das próprias emoções, a gestão mais equilibrada do EU, a afirmação da identidade como pessoa, não aparecem praticamente em toda a formação dessa etapa de ensino.

Nossos alunos estão aprendendo a calcular equações extensas e complexas no caderno, mas não conseguem se mostrar equilibrados a uma simples situação do dia a dia que exige deles o mínimo de paciência e autocontrole de si mesmo.

Os currículos que nos ensinam a conhecer o relevo, mas não a geografia de nossas mentes, que nos revelam os segredos das minúsculas células, mas não o processo de desenvolvimento do Eu e as armadilhas psíquicas que podem nos traumatizar e nos encarcerar, precisam ser reinventados. Claro que é fundamental estudar e entender bem o cosmo exterior, mas jamais deveríamos deixar em segundo plano o cosmo psíquico (CURY, 2011, p. 13).

Os estudantes de hoje podem ser capazes de decodificar e memorizar longos textos. Escrevê-los sem cometer nenhum erro ortográfico. Ter um conhecimento de gramática da língua portuguesa de alto nível, mas muitas vezes desconhece a pessoa humana que existe dentro dele mesmo, sendo capaz de cometer contra si próprio e contra as outras pessoas as mais terríveis atrocidades.

Tudo isso nos leva a refletir e nos perguntar: qual a real contribuição do currículo do ensino médio, de maneira efetiva e intencional, na formação integral do estudante? Por que a cada dia presenciamos situações na sociedade que retratam o convívio desequilibrado das pessoas? Morin (2003, p. 65) afirma “[...] a educação deve contribuir para a auto formação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”.

Esses questionamentos nos apontam para algo que é certo: não estamos conseguindo, através da formação proposta nos três anos do ensino médio, ajudar nossos jovens a conhecer-se a si próprios e ser capaz de gerenciar conflitos que exijam esse autoconhecimento, que os possibilite de viver melhor em sociedade.

3.2.2 As contribuições das Neurociências

Um dos grandes desafios da educação, nesse novo século, é conseguir chegar a todos os estudantes, não mais pelo acesso físico, mas o acesso de interesses aos que já estão em sala de aula. O problema da universalização do ensino já foi resolvido quase que em sua totalidade. O que se tem de desafiador, ocasionado até mesmo pela própria universalização, é atender, de maneira eficaz, a toda a demanda cada vez mais diversificada que temos dentro das escolas.

Quando temos meios que nos proporcionam o entendimento de como funciona, de forma geral, as cabeças desses jovens, pode não parecer, mas isso se configura como um importante passo para nos apropriarmos de mecanismos cada vez mais eficientes que possam convergir para o alcance de uma eficácia no processo de aprendizagem.

Os estudos desencadeados pelos neurocientistas nos proporcionam uma compreensão do funcionamento do cérebro em sua estrutura básica, favorecendo um entendimento melhor de como se dá o processo de aprendizagem, possibilitando o investimento em estratégias favoreçam a esse processo.

Uma das descobertas básicas que possibilitou o avanço dos estudos nesse sentido, foi o mapeamento do cérebro em suas importantes partes funcionais. Segundo Luria (1901–1978) o cérebro constitui três unidades funcionais básicas que são diretamente responsáveis pelo processamento de qualquer tipo de atividade mental.

A primeira parte funcional do cérebro é composta pela formação reticular e pelo tronco encefálico responsáveis pela regulação do tônus cortical, a vigília e os estados mentais. A segunda parte recebe, processa e armazena as informações. Essa, constituída pelos lobos parietal, occipital e temporal. Por último, a terceira parte que programa, regula e verifica a atividade mental, denominada de lobo frontal.

A esse respeito, Tabaquim (2003, p. 91) enfatiza que:

O cérebro é o órgão privilegiado da aprendizagem. Conhecer sua estrutura e funcionamento é fundamental na compreensão das relações dinâmicas e complexas da aprendizagem. [...] O cérebro é o sistema integrador, coordenador e regulador entre o meio ambiente e o organismo, entre o comportamento e a aprendizagem.

O autor nos infere a partir de sua fala, que o cérebro é o órgão determinante ao processo de aprendizagem. De certo não em uma dimensão isolada, mas como peça principal de um conjunto que se faz necessário para a aquisição de conhecimento. É ele, o cérebro, que funciona como um maestro entre o meio e o organismo coordenando os processos que sistematizam o conhecimento dentro e fora do ser humano.

Também considerando a importância do cérebro para o processo da aprendizagem Pantano e Zorzi (2009, p. 11) consideram que:

O cérebro é a matéria prima para o processo de aprendizagem. É o principal responsável pela integração do organismo com o seu meio ambiente. Se considerarmos a aprendizagem a resultante da interação do indivíduo com o meio ambiente, perceberemos que é ele que propicia o arcabouço biológico para o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

A partir dessas definições acerca da importante atuação do cérebro para a aprendizagem, é inevitável não considerarmos que o caminho que a neurociência trilha na descoberta e construção de conhecimentos está diretamente relacionado com as possibilidades de um fazer pedagógico mais preciso no processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo entendo que a neurociência é capaz de dar grandes contribuições na elaboração de estratégias para a prática educacional, não se pode depositar nela todas os méritos e considerá-la como aquela que detém todas as soluções para os problemas e dificuldades da prática de ensino. Ela não se constitui como algo que elabora receitas prontas para serem executadas.

O que a neurociência faz é dar a conhecer a melhor maneira de como acontece a aprendizagem a nível neural e isso é sem dúvida uma vantagem que nos fornece possibilidades de criarmos estratégias que beneficiem o alcance dos objetivos de aprendizagem de maneira mais eficaz.

Na prática, a partir das informações da neurociência, é possível ser elaboradas atividades que conseguem estimular com uma intensidade maior as partes do cérebro que são diretamente responsáveis pela aprendizagem.

A música entra como uma estratégia privilegiada no desenvolvimento simultâneo de várias partes do cérebro. Inclusive áreas que nenhuma outra atividade é capaz de estimular. Estas informações se tornam muito valiosas na hora do fazer pedagógico da prática escolar.

Saber, por exemplo, quais tipos de atividades são mais apropriadas para cada faixa etária constitui-se um ganho enorme na aplicação de metodologias que tragam um resultado mais esperado. A neurociência consegue mostrar um caminho mais seguro para se chegar à aprendizagem.

3.2.3 A relação entre emoção e aprendizagem

Logo no prefácio de seu livro, *Inteligência Emocional*, Goleman (2011) descreve um relato que nos remete a pensarmos sobre o poder da emoção em nossas vidas. A situação vivenciada por Goleman no ônibus é rica em denotar que a emoção está diretamente influenciando todos os nossos passos no decorrer do dia-a-dia, seguramente, também o processo de aprendizagem, seja ela ocorrida em qualquer instância, tanto dentro da escola como fora dela.

Pesquisando sobre o significado de aprendizagem, um dos resultados encontrados na página da *web* significados.com.br, quando diz que: A aprendizagem estabelece ligações entre certos estímulos e respostas equivalentes, causando um aumento da adaptação de um ser vivo ao seu meio envolvente. Essa definição

estabelece uma relação bem próxima, de maneira clara, capaz de nos fazer entender que aquela situação que Goleman presenciou no comportamento dos passageiros ao entrar no ônibus em um estado e sair dele em um estado totalmente diferente, influenciada pelo poder da condição emocional favorável a essa mudança, proporcionada pelo motorista, nada mais é do que a própria aprendizagem.

Analisemos, com mais detalhes, ao que presenciou Goleman no trajeto de deslocamento de um ponto da cidade para outro, dentro daquele ônibus, na situação gerada pelo motorista. O trecho do livro, *Inteligência Emocional*, Goleman (2011) diz que era uma tarde insuportavelmente sufocante. Um dia muito quente, onde as pessoas por se só esboçavam uma aparência e atitudes mal humoradas e desagradáveis. Em contrapartida, o motorista do ônibus recebe a todos com de forma sorridente e muita delicadeza, mesmo assim as pessoas mal respondiam sua saudação de Oi! Como vai?, o tratando com indiferença casual. Se não bastasse, ao longo de todo o percurso, o condutor do ônibus ainda fazia referências boas a alguns pontos da cidade, extraindo o que ela tinha de melhor, despertando nos passageiros, um novo sentimento e humor agradável. Ao saírem do transporte, era notória a satisfação e diferença dos aspectos emocionais daqueles passageiros, a ponto de responderem sorridentes, o Até logo! tenha um ótimo dia! do motorista.

Como visto, não é tão difícil perceber que as emoções detêm uma influência muito forte sobre nossas ações. Nossos atos estão diretamente ligados a nossa condição emocional e, que nossas atitudes podem ir de um extremo a outro, do desagradável ao agradável, a partir de como administramos esse condicionante tão importante, que é a emoção.

Caminhando mais um pouco pela obra de Goleman, é surpreendente saber que essa administração das emoções em favor da própria convivência é possível de ser aprendida e apreendida por cada pessoa. É nesse sentido que se firma ainda mais a estreita relação que existente entre a emoção e o aprendizado humano.

Até aqui, falamos muito da aprendizagem em linhas mais gerais que nos fornece, sem dúvida, uma base coerente para nos dirigirmos a aprendizagem específica adquirida na escola. Nos deteremos mais sobre ela a partir de então.

Levando em consideração que a aprendizagem é um processo o qual provoca mudanças nas pessoas, buscando uma melhor adaptação ao meio, a partir de experiências e estímulos vivenciados por quem participa desse processo, pode se

estabelecer que o que difere na escola é que essa dinâmica acontece de forma sistematizada, atendendo a uma intencionalidade na organização das atividades, que são caracterizadas como os estímulos a mudança de comportamento dos que estão inseridos naquele ambiente, pré definidos pela própria instituição ou órgão de hierarquia superior a mesma, de forma a atingir determinados critérios e objetivos previamente elaborados.

Sendo assim, se por trás do aprender pode e deve existir uma estrutura coerente que favoreça o encaminhamento do processo, certamente em meio a essas etapas, não pode faltar o cuidado com o fator emocional e, além do cuidado o uso da própria emoção em favor da aprendizagem.

E não se deve aqui fechar o entendimento para aprendizagem dentro da escola como apenas a aquisição de conhecimentos que se projeta na elevação do nível cognitivo do estudante. Deve-se, também, perceber a aprendizagem, mesmo no ambiente escolar, como o que nos remete ao seu significado mais genuíno de mudança de comportamento para adaptação ao meio. Sobre isso, Goleman (2012) defende em seu livro, *Inteligência Emocional*, que ao submeter à avaliações comparativas, entre cursos que tem em sua proposta curricular a abordagem da educação emocional e outros que não seguem essa linha de currículo percebe-se uma notória diferença entre uma e outra no que se segue.

Há muitas avaliações objetivas, as melhores das quais comparam alunos que participam desses cursos com outros que não participam, onde observadores independentes avaliam o comportamento das crianças. Outro método é identificar mudanças nos alunos antes e depois do treinamento, com base em medidas objetivas de seu comportamento, como o número de brigas no pátio e suspensões. O conjunto dessas avaliações sugere um generalizado proveito na competência social e emocional das crianças, em seu comportamento dentro e fora da escola e em sua capacidade de aprender (GOLEMAN, 2011, p. 335).

Chamamos uma atenção maior para o que se refere na fala de Goleman, sobre a capacidade de aprender, levando a acreditarmos que não se trata apenas de consequências subjetivas de comportamento e relações com o outro, dentro ou fora da escola, mas sim, contribuições favoráveis para a aprendizagem da parte cognitiva do programa do curso.

3.2.4 As Inteligências Múltiplas e a proposta curricular das escolas

Partindo do pressuposto de que a transformação social das últimas décadas não é o único fator que deve ser levado em consideração para o aprimoramento da seleção de conteúdos a serem ensinados aos alunos, apresentamos aqui as contribuições diretas que a teoria das inteligências múltiplas também pode oferecer nesse campo educacional.

Primeiro, nos apropriemos do que propõe fundamentalmente a teoria das inteligências múltiplas.

A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. Uma Inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo (GARDNER, 1995, p. 21).

De posse dessa afirmação, conheçamos as sete inteligências que Gardner e seus companheiros de pesquisa descobriram para que possamos tecer, com mais clareza, as relações diretas que as mesmas oferecem como base para a organização curricular de uma unidade de ensino.

As duas primeiras inteligências citadas por Gardner (1995) é a linguística que está mais relacionada com a capacidade do uso das diferentes formas de linguagens e a lógico-matemática caracterizada pelas habilidades do cálculo matemático e suas correlações da ciência.

O fato de Gardner (1995) mencionar primeiramente estas não significa que as mesmas tem uma importância maior do que as outras, pelo contrário, a ênfase dos seus estudos deixa bem claro que as demais inteligências que serão citadas tem igual relevância e nem estas ou aquelas tem um grau de privilégio maior no que diz respeito a classificação, diferente do que se estabeleceu durante muito tempo ao longo da história e fortemente ainda nos dias de hoje.

Embora eu cite primeiro as inteligências lingüísticas e lógico-matemática, não é porque as julgue as mais importantes – de fato, estou convencido de que todas as sete inteligências tem igual direito à prioridade. Em nossa sociedade, entretanto, nós colocamos as inteligências lingüística e lógico-matemática, figurativamente falando, num pedestal (GARDNER, 1995, p. 15).

Na sequência da lista, sem valor classificatório já explicado, vem a inteligência espacial. A mesma diz respeito à capacidade da pessoa conseguir criar um modelo mental de espaço em uma dimensão de facilmente manuseá-lo a seu favor em uma função que o exija. Outra inteligência identificada é a musical que está voltada para as relações maiores de afinidade e sensibilidade com a música.

Ao mencionar a próxima inteligência nos utilizamos das próprias palavras do autor que fala: “A inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo.” (GARDNER, 1995, p. 15).

Por último, as duas inteligências, que estão mais relacionadas com um conhecimento pessoal do outro e de si mesmo. A inteligência interpessoal é a capacidade de se relacionar melhor com outras pessoas entendendo-as em seus aspectos principalmente em meio a um cenário que exige um relacionamento coletivo entre os indivíduos. A sétima inteligência é a intrapessoal. Consiste num autoconhecimento de seus modelos interiores, proporcionando a possibilidade de aplicação na vida.

Algo que também é preciso deixar claro é que não se pretende, com essa quantidade de sete, esgotar as possibilidades da existência de tipos de inteligências, pelo contrário, o próprio Gardner (1995) faz questão de esclarecer que é uma lista preliminar e que a intenção maior é garantir a diversidade e as inúmeras formas de inteligência existentes.

Como podemos ver, Gardner (1995) descobre, em sua pesquisa, outros tipos de inteligências que fogem das que normalmente a temos como única inteligência aceita, formada pelo um conceito de inteligência fechado a quase que a capacidade intelectual, apenas. Sobre isso e para fundamentar a sua descoberta de outras inteligências Gardner apresenta o que seria os pré-requisitos de uma inteligência.

A meu ver uma inteligência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínas que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas – por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo (GARDNER, 1994, p. 46).

Fecharmos o campo de escolhas e formação das estruturas curriculares a partir de um conhecimento limitado, supervalorizando uma ou duas inteligências apenas, é o que pode estar travando o processo ensino e aprendizagem atualmente em nossas escolas.

Temos acompanhado na trajetória da educação que, por muitos anos, vem se trabalhando fortemente em uma linha intelectual que dar um espaço muito grande para alguns saberes, que são necessários, mas que ao mesmo tempo não percebem a importância de outras capacidades e conhecimentos que também são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano.

Se analisarmos o currículo escolar, hoje, podemos verificar uma supervalorização das inteligências de linguística e lógico-matemática enquanto que as outras inteligências timidamente têm um espaço no currículo de ensino. Dificilmente conseguem se sobressair como importantes dentro da escola e quando desenvolvidas, são apenas como complemento para as duas citadas anteriormente.

Não se está levando em consideração que os nossos alunos são diferentes e que precisam ser vistos sobre esse olhar. Não tem como unificarmos um programa de ensino e querer que os estudantes se adaptem a ele.

Sobre essa questão, o texto dos cadernos da TV escola que abordam as múltiplas inteligências, na prática escolar, defendem que existem alunos que gostam de desenhar e pintar, outros que podem demonstrar interesse em tocar instrumentos, outros ainda que têm uma ligação maior ao esporte, mas também há aqueles que desenvolve cálculos matemáticos sem grandes dificuldades e de forma prazerosa, MEC (1999).

Vejam alguns escritos do texto, da obra mencionada, que continuam a reflexão do parágrafo anterior.

Refletindo a respeito dessa observação, você verá que as diferenças vão longe! Alguns amam escrever e vivem produzindo pequenos poemas e inventando histórias. E há os líderes, que naturalmente se colocam como modelo para a classe, de modo positivo. Uns poucos podem demonstrar interesse em metas extremamente pessoais: autoconhecimento, um bom controle das emoções. Há aqueles que têm uma boa percepção do ambiente, são bons em localizar coisas, em descrever trajetórias, analisar espaços (BRASIL, 1999, p. 5).

O que não dá para entender é que mais de quinze anos já se passaram desde essa publicação do próprio Ministério da Educação, e não se vê muitas

mudanças em relação a esse pensamento. Certo que de lá para cá muita coisa já mudou em relação à posição do ensino e a construção do conhecimento, mas ainda hoje predomina de forma exagerada uma única maneira de premiar a intelectualidade de poucos.

As avaliações institucionais externas da educação consolidam o que acontece na prática escolar. A sua grande maioria é desenvolvida com base nos conhecimentos de língua portuguesa e matemática. Quando muito se abre espaço para outros componentes, mesmo assim trabalham basicamente competências e habilidades das mesmas inteligências.

Sem dúvida, essas avaliações externas, e também nas internas, são deixadas de contemplar uma série de outras habilidades que também podem constituir-se como formas de diferentes inteligências, apenas não oportunizadas para possível avaliação. Conforme o texto dos cadernos da TV escola, Ministério da Educação (1999, p. 8), “pelas novas concepções, a inteligência faz muitas coisas, além de computar informações: inventa projetos, pensa em valores, dirige a aplicação da energia pessoal, constrói critérios, avalia e realiza tarefas”.

Nesse aspecto, a inteligência não pode ser definida por apenas uma vertente linear do que é ser inteligente. A compreensão de inteligência deve ser alargado ao ponto que atenda às diferentes perspectivas dos estudantes, e não somente uma parte deles, a partir de uma delimitação do desenvolvimento intelecto.

Essa perspectiva nos permite olhar para os alunos de modo mais amplo e descobrir que eles podem ser inteligentes não apenas em línguas e matemática, mas também no modo de movimentar seu corpo seguindo uma música, no modo de produzir uma escultura, ou na maneira de se relacionar com os outros (BRASIL, 1999, p.19).

Ao mesmo tempo as contribuições de ter as inteligências múltiplas como base teórica da estrutura dos processos educacionais, seja o programa curricular de ensino, ou outros elementos que fazem a escola, seria adotar uma postura bem diferente no que diz respeito a reconhecer a pluralidade das capacidades e do intelecto dos estudantes. Sobre isso temos:

Há muitas vantagens em adotar o referencial das inteligências múltiplas como uma das bases teóricas do trabalho na escola. Talvez a primeira delas seja partir do princípio de que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira (BRASIL, 1999, p.19).

O currículo escolar é a bússola que guia a escola no que ensinar para os alunos, quais conhecimentos, habilidades e competências são mais necessárias. É preciso pensá-lo levando em consideração todas essas possibilidades e reflexões.

4 NÚCLEO DE TRABALHO PESQUISAS E PRÁTICAS SOCIAIS NA ESCOLA VICENTE ANTENOR FERREIRA GOMES

Antes, de especificamente, falar da proposta curricular e demonstrar como ela está organizada no espaço de estudo, ensino e aprendizagem da Escola, objeto da pesquisa, primeiro, conheçamos um pouco sobre o contexto histórico, político e social em que está inserida essa unidade de ensino.

A EEM Vicente Antenor Ferreira Gomes, localiza-se em distrito chamado Brotas, pertencente ao município de Miraíma, no interior do estado do Ceará. Em relação à distância, a mesma está cerca de 200 quilômetros da capital Fortaleza. A escola funciona desde 1983, e nessa época, em seu ato de criação, foi denominada de Escola de 1º Grau Vicente Antenor Ferreira Gomes. Somente em 1996, com os devidos procedimentos legais e decretos vigentes àquele período, passou a ser identificada de Escola de Ensino Fundamental e Médio Vicente Antenor Ferreira Gomes. Atualmente, a mesma oferta apenas o Ensino Médio em sua forma regular e através de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em sua estrutura física, a escola dispõe de 08 salas de aula, dois laboratórios de Informática, uma quadra poliesportiva coberta, um centro de multimeios com acervo e materiais metodológicos bem abrangentes, uma sala de professores com banheiro, dois banheiros para uso dos alunos, uma cantina, uma secretaria, uma diretoria com banheiro, um pavilhão para eventos, um depósito para mantimentos e um almoxarifado para material didático e outros utensílios.

A Escola Vicente Antenor dispõe de uma oferta de alunos que abrange além da localidade de Brotas, onde está funcionando em seu prédio escolar, mas também recebe alunos de comunidades circunvizinhas, que não têm escola de Ensino Médio, mas apenas o Ensino Fundamental, ofertado pela prefeitura. Localidade de São Felipe, Serrinha, Macaco, Lundu, Carnaúbas, Riachão, Agrovila, Campos, Livramento e Mouras são as comunidades que contempladas pelo ensino da Escola Vicente Antenor aos seus jovens que cursam o Ensino Médio.

Tanto a localidade sede como as outras comunidades, não apresentam grandes oportunidades de desenvolvimento e renda, tendo, basicamente, os benefícios do governo e empregos da prefeitura municipal como principal renda local. A maioria dos alunos é, portanto, de baixa renda, com algumas dificuldades

para manter um padrão de vida mais estável. Os desafios referentes a essa dimensão de sobrevivência são muitos.

Atualmente, o atendimento da escola se estende a oito turmas. Sete turmas do Ensino Médio Regular, sendo três de 1ª série em tempo integral, uma turma de 2ª série e uma turma de 3ª série no turno da manhã e uma turma de 2ª série e uma turma de 3ª série no turno da tarde. Também funciona uma turma de EJA Médio no turno da Noite.

O corpo docente é formado por dezoito professores, todos com nível superior, e onze funcionários. No corpo discente, temos 283 alunos, distribuídos nos três turnos de funcionamento. São cento e três alunos do tempo integral, oitenta e um alunos do turno da manhã, setenta e seis alunos no turno da tarde e vinte e três no turno da noite com a turma de EJA.

Foi, em parte, nesse cenário, que em 2013, a Escola Vicente Antenor Ferreira Gomes, fez adesão a uma proposta de Reorganização Curricular, voltada para uma organização diferente dos componentes de ensino, a inserção de outras temáticas na proposta curricular vigente, bem como algumas mudanças na forma de funcionamento e estratégias pedagógicas do ensino e aprendizagem.

4.1 ESTRUTURA E DIMENSÃO DA PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA VICENTE ANTENOR FERREIRA GOMES

4.1.1 Novos componentes curriculares de DPS e TIC (Eixo integrador)

A proposta contempla, em sua essência estrutural, a inserção de dois novos componentes curriculares. Esses componentes de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) funcionam como eixo integrador da proposta com os demais componentes curriculares. As novas estratégias giram em torno deste núcleo, mas que ao mesmo tempo, caminham com os demais saberes, por meio desta integração.

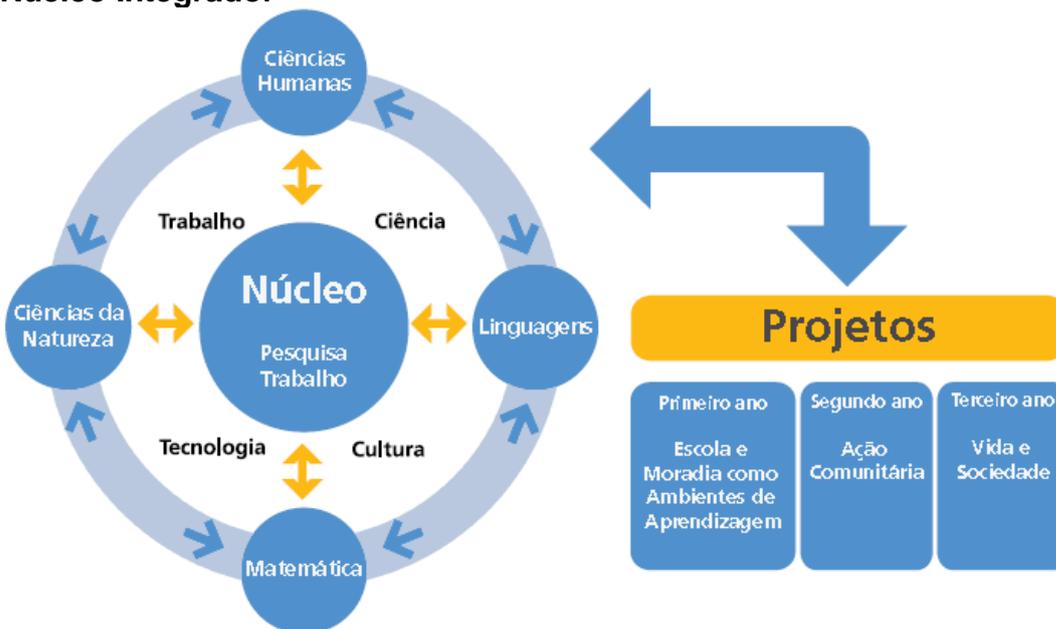
De fato, a intenção de se inserir esses eixos integradores, é exatamente para que haja a possibilidade de uma comunicação maior entre o programa já existente. Não se trata de ter estes novos componentes simplesmente por ter, é claro, mas existe toda uma dimensão integradora que perpassa por essa iniciativa.

Esta inserção também atende ao que a revisão bibliográfica Morin (2014) defende no aspecto de termos uma educação mais abrangente e integrada, ao invés de saberes compartimentalizados e separados. Entender que o ser humano não é um indivíduo segmentado em partes, mas sim um ser global.

Nisso, a proposta apresenta temáticas e dimensão específicas de acordo com cada série, visando um desenvolvimento integral do aluno, em comum relação com as competências e habilidades dos conhecimentos gerados pelos demais componentes curriculares já existentes.

Essa forma da nova proposta estruturar o material para as três séries do Ensino Médio, busca uma referência nos Protótipos Curriculares da UNESCO (2011) que infere a seguinte organização para um Ensino Médio Integrado.

Figura 1: Estrutura de Integração das Áreas do Conhecimento a partir de um Núcleo Integrador



Fonte: Protótipos Curriculares de Ensino Médio Integrado (UNESCO 2011)

Com essa fundamentação, a nova forma de reorganizar o currículo na Escola Vicente Antenor, aderiu como Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais os componentes de DPS e TIC, sendo o primeiro, o eixo de uma responsabilidade maior de integração entre as áreas do conhecimento, considerando os componentes já existentes. Este, apresenta, em seu programa anual curricular, temáticas que favorecem essa articulação com os demais saberes, ao mesmo tempo em que

também trabalha uma dimensão integral e humana do aluno. Mais uma vez fundamentado nas ideias de Morin (2014).

Tabela 2: Temáticas do Programa Curricular de DPS

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
TEMA GERAL: Escola e Família	TEMA GERAL: Comunidade	TEMA GERAL: Trabalho
IDENTIDADE PESSOAL	IDENTIDADE e INTEGRAÇÃO	IDENTIDADE
FAMÍLIA	IDENTIDADE SOCIAL e PESQUISA	INTEGRAÇÃO
SAÚDE	PROJETO DE PESQUISA	TRABALHO e PESQUISA
PROJETO DE VIDA	PROJETO DE VIDA	SAÚDES
INTEGRAÇÃO	APRENDIZ NA ESCOLA	COMUNICAÇÃO
COMUNICAÇÃO	COMUNICAÇÃO e PESQUISA	TRABALHO E COMUNICAÇÃO
ÉTICA E CIDADANIA	INTEGRAÇÃO e PESQUISA	ÉTICA E CIDADANIA
PESQUISA	SAÚDE E BEM-ESTAR DO GRUPO	TRABALHO E SAÚDE
	PESQUISA e ÉTICA e CIDADANIA	PROJETO DE VIDA E CARREIRA

Fonte: Planos de Aula de DPS. Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (2016)

A partir das temáticas apresentadas, e seguindo a dimensão do tema geral, são organizadas oficinas com temas específicos e ministradas em cada período, obedecendo ao cronograma anual do início do ano letivo. Essas oficinas são contempladas em quatro aulas semanais, dentro da carga horária da parte diversificada do programa curricular da escola.

Outra parte que favorece a integração dos componentes, refere-se ao estudo e mapeamento dos assuntos que apresentam uma correlação entre os demais, em torno do núcleo de pesquisas e práticas sociais. Esse estudo e discussão são feitos na semana pedagógica, juntamente com gestores e professores, atendendo aos critérios de aproximação e possibilidades de inter, trans e multidisciplinariedade, sem que haja um prejuízo nos pré-requisitos existentes entre os próprios conteúdos.

Dentro dessa estrutura do programa, pode se perceber que algo muito bem trabalhado é a dimensão humana do estudante. O desenvolvimento das competências socioemocionais deve caminhar lado a lado das demais habilidades e conhecimentos sistematizados, pois como afirma Goleman (2011), nossas ações

cotidianas são diretamente determinadas por nossas emoções. Assim, mais do que quantidade de conteúdos a serem transmitidos e assimilados, vale a qualidade como os mesmos são administrados até mesmo emocionalmente. Complementando Goleman (2011), veja o que nos fala Morin (2014, p. 47):

[...] o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o 'de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida.

A esse respeito, algo que é trabalhado no programa da proposta em estudo, desde a 1ª série do Ensino Médio, é o Projeto de Vida dos alunos. Se considerarmos a etapa e faixa etária dos alunos, essa temática não pode faltar em nenhum programa curricular de nenhuma escola de Ensino Médio. Mas o que se ver em análises já contempladas na revisão bibliográfica desta pesquisa, é que, dificilmente, o programa curricular da maioria das Unidades Federativas do nosso país contempla essa abertura nos componentes já existentes.

Ainda sobre a citação anterior, e refletindo sobre outros pontos da proposta, podemos chamar atenção para situações que são contempladas dentro dessa dimensão, por exemplo, uma pessoa que tem um conhecimento profundo sobre sua área, mas ao participar de uma seleção ou processo parecido, não consegue lograr êxito. Podemos citar também, sem querer denigrir imagem de nenhuma pessoa, profissionais que são altamente capacitados, e de forma técnica atuam magnificamente bem, mas quando em relações com seus pares, ou atendendo a pessoas que seu meio profissional requer, estes apresentam uma dificuldade muito forte nos aspectos de relacionamento como, gentileza, cortesia, delicadeza, amabilidade dentre outras características.

Não se pode deixar de falar da pesquisa, que é outro elemento forte e possibilitador da proposta. A pesquisa trabalhada no âmbito escolar também é outro elemento que possibilita às várias relações entre o estudante e o meio em que vive. Ela instiga a curiosidade, a vontade de investigação, de descobrir o desconhecido, nela, se tem a oportunidade de experimentar tanto as competências socioemocionais de relacionamento com o outro, como também o próprio

conhecimento científico tão valorizado em todas as propostas curriculares já existentes.

No Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais, o contato com a pesquisa acontece de forma gradativa e contextualizada com a temática que direciona as oficinas do eixo integrador em cada série. Na 1ª etapa do Ensino Médio, os alunos pesquisam sobre temas voltados para as Saúdes dos alunos ou Saúdes da escola. Eles investigam sobre uma situação ou problema que esteja ocorrendo dentro da escola. Já na 2ª série a pesquisa se expande um pouco mais e o estudante volta o seu olhar para a comunidade. Nisso, ele pode observar os vários macrocampos como Educação, Esporte, Cultura, Saúde, Lazer, Segurança dentre outros, de atuação na comunidade e procurar entender uma situação ou um fenômeno que aconteça. Tanto a pesquisa da 1ª série como a da 2ª série requer uma abordagem no campo empírico. A primeira na escola, e a segunda na comunidade.

Já no terceiro ano, a pesquisa limita-se a um cunho bibliográfico e o estudante escreve um resumo expandido sobre alguma temática envolvendo a temática orientadora que é o trabalho. Então, dentro desse tema geral, os alunos têm a oportunidade de conhecer melhor um assunto específico sobre algo que possa ter despertado nele o interesse, quando das discussões e reflexões que ocorrera nas aulas de DPS sobre o assunto.

Faz se necessário aqui, dizer que este material foi elaborado pelos próprios professores e gestores da rede pública, ao longo dos anos com as primeiras experiências que aconteceram em 2012. Nessa tarefa de elaboração do material, foi contado com o apoio e acompanhamento do Instituto Aliança, uma Organização Não Governamental do terceiro setor, que já é um parceiro da Secretaria de Educação do Ceará em outros projetos e agora também com estes trabalhos dentro de uma proposta curricular.

O Instituto Aliança também é responsável pelas formações que acontecem com os professores que vão ministrar as oficinas de DPS. Ao longo dos processos, a parceria se dá na dimensão do Estado proporcionar os recursos necessários de implementação da proposta, como a logística de formações, o material estruturado para alunos e professores, enquanto o Instituto fica responsável para desenvolver e construir a metodologia que será aplicada com os professores. Em termos de

material, existe tanto o caderno do aluno para cada um, como o manual dos planos de aulas para o professor.

Voltando para a pesquisa, nas três séries, ela acontece como forma de tornar possível a vivência e o desenvolvimento das competências e habilidades, mantendo uma relação sempre próxima com as oficinas das temáticas de DPS, havendo o espaço e carga horária, necessários para a construção dos pontos nela abordados, desde o projeto de pesquisa até seu relatório final que é apresentado em forma de banner na Feira de Ciências Escolar. É nesse momento, também, que as TIC atuam de forma mais intensa, coordenando todo o processo de busca em sites, digitação, formatação, confecção de slides, apresentação do projeto de pesquisa e apresentação do relatório de pesquisa. Mas antes, porém o conteúdo trabalhado até chegar às pesquisas já contempla as competências e habilidades às quais eles necessitarão.

Tabela 3: Temáticas do Programa Curricular de TIC

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
TEMA GERAL: Escola e Família	TEMA GERAL: Comunidade	TEMA GERAL: Trabalho
APRENDER FAZENDO: VÍDEOS	INTRODUÇÃO AS TICs	APRENDER FAZENDO: EDIÇÃO DE VÍDEOS
PROJETO DE VIDA	USANDO OS RECURSOS DA INTERNET PARA COMUNICAÇÃO E A PESQUISA	IDENTIDADE DIGITAL
APRENDER FAZENDO: TABULAÇÃO DE DADOS	APRENDENDO A FORMATAR TRABALHOS CIENTÍFICOS	PESQUISA
PESQUISA	INTRODUZINDO O EDITOR DE APRESENTAÇÕES	COMPUTAÇÃO EM NUVEM
TÉCNICAS DE APRESENTAÇÃO E POSTURA	A IMPORTÂNCIA DA TABULAÇÃO DE DADOS NAS PESQUISAS	APRENDIZ NA ESCOLA
COLABORAÇÃO ON-LINE	COMPORTAMENTO NA REDE	REVISÃO DE PESQUISA
O NOSSO ESPAÇO NA NUVEM	REVISÃO E SUPORTE	
APRENDER FAZENDO: NUMERAÇÃO AVANÇADA		

APRENDER FAZENDO: SUMÁRIOS AUTOMÁTICOS		
DESAFIOS: GRÁFICOS		

Fonte: Planos de Aula de TIC. Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (2016)

O componente de TIC faz parte do Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais, com uma aula semanal e trabalha a informática como importante ferramenta educacional a serviço da aprendizagem. Desde o início do ano, o programa curricular desse componente trabalha conteúdos necessários aos alunos para melhor desenvolverem sua aprendizagem nos demais componentes curriculares.

Considerando que esta proposta de Reorganização Curricular é um leque de possibilidades para implementação e fortalecimento do Projeto Político Pedagógico da escola e, não algo fechado em si mesma, é que não necessariamente essa nova forma de organizar o currículo tem obrigatoriamente que ter o componente TIC inserido no programa curricular. De repente, a escola pode encontrar uma forma diferente de otimizar essa parte de formação tecnológica dos alunos com o próprio tempo dedicado a eles no Laboratório Escolar de Informática numa integração com outros componentes e conhecimentos. Isso porque não se trata de uma proposta engessada e sim aberta às melhores condições de cada realidade.

A proposta tem o cuidado de fazer uma relação com as áreas do conhecimento, de forma a esses dois novos componentes, não se constituírem como saberes isolados ou que só estão integrados e fazem sentido somente a própria proposta. Pelo contrário, o objetivo principal dessas duas dimensões do currículo é favorecer uma mudança na forma dos demais componentes se organizarem, buscando um envolvimento e uma razão de ser dos conteúdos.

4.1.2 A organização da SEMANALIDADE e suas possibilidades

O Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais, também traz consigo a possibilidade de uma nova estrutura no calendário semanal das aulas. Essa nova estrutura diz respeito a uma forma diferente de distribuir a carga horária dos componentes durante a semana, tendo em vista a organização dos componentes a serem ministrados aos alunos, em dois blocos de carga horária iguais. O primeiro bloco de componentes com carga horária dobrada é estudado pelos alunos na

semana um e o segundo bloco de componentes também com carga horária dobrada, na semana dois. A essa estrutura é dado o nome de SEMANALIDADE.

É importante dizer que a proposta é perfeitamente aplicável sem a estrutura da SEMANALIDADE. Ela, porém, dependendo de algumas realidades, pode aumentar as oportunidades de integração do currículo a partir dos eixos integradores do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais.

Explicando melhor como acontece a implantação da SEMANALIDADE, faz-se necessário nos utilizarmos de um exemplo prático, pensando diretamente nos componentes e suas respectivas carga horárias durante a semana dentro da escola. Para isso, nos utilizemos de uma tabela para facilitar nossa compreensão em relação às quais componentes estamos considerando e qual carga horária cada um possui.

Tabela 4: Componentes e Carga Horárias do Currículo Escolar

COMPONENTE	CARGA HORÁRIA
LÍNGUA PORTUGUESA	4
ARTE	1
E. FÍSICA	2
LINGUA ESTRANGEIRA	2
MATEMÁTICA	4
FÍSICA	2
QUÍMICA	2
BIOLOGIA	2
HISTÓRIA	2
GEOGRAFIA	2
SOCIOLOGIA	1
FILOSOFIA	1
DPS ¹	4
TIC ²	1
TOTAL	30

Fonte: Matrizes curriculares das unidades federativas do Brasil (2013).

A partir dos dados apresentados anteriormente, é possível perceber que a carga horária semanal da turma totalizaria 30 horas. Isso implicaria em um sexto tempo, que em algumas escolas já é possível, mas não é o caso da maioria, mesmo assim avancemos na explicação a título de compreensão. A posteriori, entraremos

¹ Particularidade da Escola em Estudo

² Particularidade da Escola em Estudo

no mérito de redefinição de carga horária para a oferta das escolas em cinco aulas por dia. E os conhecimentos aqui adquiridos terão mesma aplicação.

Um dos objetivos da SEMANALIDADE é concentrar a carga horária de componentes que tem apenas uma hora aula semanal e, que, muitas vezes, esse curto espaço de tempo prejudica no desenvolvimento da dinâmica de ensino e aprendizagem devido a essa limitação temporal. Pensando nisso, é que os componentes que entram no esquema da divisão dos blocos são apenas aqueles que têm no máximo duas horas/aulas por semana. Assim, Língua Portuguesa e Matemática continuam com a mesma distribuição de carga horária normal durante todas as semanas por entender que ao duplicar uma carga horária que já é grande, o excesso dela em uma única semana, também não seria tão didático.

Logo, pode se compreender, que não obrigatoriamente todos os componentes precisam estar dentro do sistema da SEMANALIDADE. Novamente, chamamos a atenção para a essência da proposta que é muito mais trabalhar possibilidades do que mesmo fechar uma estrutura que seja única e permanente. Desse modo, não existe apenas uma forma de organizar os componentes que farão parte dos blocos que caracteriza essa estrutura. Então, uma forma de organizar os blocos da SEMANALIDADE, pode ser a que se segue.

Tabela 5: Agrupamento dos Componentes por Blocos a serem Ministrados em cada Semana

SEMANA 1		SEMANA 2	
COMPONENTE	CARGA HORÁRIA	COMPONENTE	CARGA HORÁRIA
ARTE	2	HISTÓRIA	4
E. FÍSICA	4	GEOGRAFIA	4
L. ESTRANGEIRA	4	SOCIOLOGIA	2
QUÍMICA	4	FILOSOFIA	2
FÍSICA	4	TIC	2
		BIOLOGIA	4
TOTAL	18	TOTAL	18

Fonte: Secretaria Escolar da Unidade de Ensino em estudo.

Note que, o importante é termos, em cada bloco, o mesmo quantitativo de carga horária, para podermos distribuir equilibradamente no horário semanal da

semana 1 e no horário semanal da semana 2. Assim, com a SEMANALIDADE temos dois horários em cada turno.

Perceba que, como explicado antes, os componentes de matemática e língua portuguesa não entram no esquema dos blocos. Isso porque ao invés de gerar uma solução, na verdade ocorreria era um problema de uma grande concentração de aulas desses componentes na mesma semana, uma vez que quando duplicasse, estes teriam oito aulas durante a semana.

Outro componente que também não entra na divisão dos blocos para duplicar carga horária e, assim ser ministrado uma semana e outra não, é o próprio DPS. Isso se dá por uma questão muito lógica. Além dele também já ter uma carga horária significativa em quantidade, é o eixo integrador da proposta, o que não faz sentido se ausentar do contato com os alunos em alguma semana.

Nesse sentido, se percebe, nessa explanação, que é possível reduzir quase pela metade, a quantidade de componentes diferentes vistos em uma semana. Num sistema que se reclama bastante que são muitos os componentes vistos pelos alunos, e que algumas falas já mencionaram a possibilidades de redução dessa quantidade, não pode se negar, que a SEMANALIDADE merece, no mínimo, um pouco de atenção e reflexão sobre essa questão. Ela pode até estar em fase de construção a esse respeito, mas está claro que merece um tempo de experiência e maturação ao longo de um processo que possa nos sinalizar algo que possamos aproveitar.

Como esta possibilidade de distribuição de carga horária é apenas um elemento complementar da proposta, e já foi visto que não se pretende unificar de forma fechada em todos os aspectos, é visto que em algumas realidades a SEMANALIDADE pode ser totalmente inviável. Algo que se deve levar em consideração é, por exemplo, é que na ausência de um professor, ou mesmo na falta individual dos estudantes em um determinado dia da semana, dependendo do componente, só terá contato novamente com aquele conhecimento depois de quinze dias. Isso é um desafio que deve ser estudado e visto estratégias que possam amenizar tal situação.

Para o professor, a SEMANALIDADE funciona assim: uma semana ele está ensinando seus componentes, e na outra semana ele estará totalmente disponível para planejar as aulas da semana seguinte porque já ensinou uma carga horária

dobrada na semana em que foi para a sala de aula. Pode parecer cansativo as atividades desenvolvidas na semana de aula porque estará o tempo todo em sala de aula, praticamente, mas o que se deve valorizar aqui é o tempo em que o mesmo vai ter para planejar.

Na semana de planejamento, sua carga horária para esse fim, também dobra, mas só para preparar suas aulas. Isso pode dar um ganho enorme em aulas melhor preparadas com um efeito bem significativo na semana seguinte. Na verdade, essa prática qualificada da semana de planejamento, faz com que a semana que vai ser para ministrar as aulas nem seja tão cansativa, pelo contrário, seja bastante produtiva para a aprendizagem.

Por outro lado, um fator que também pode inviabilizar essa estrutura é a escola ter, em seu quadro de docente, muitos professores que trabalham em duas redes de ensino, ou na mesma rede, mas em outra escola que não tenha adotado essa forma de organização da carga horária. Por isso que esses pontos complementares à proposta principal de Reorganização do Currículo devam ser muito bem analisados pela comunidade escolar e, vislumbrada à luz da realidade de cada unidade de ensino.

O fato é que, em meio a todas essas análises e ao que foi exposto, até o momento, muitos pontos merecem uma reflexão mais de perto e podem ser consideradas a um possível fortalecimento do Projeto Político Pedagógico escolar, levando em consideração alguns fundamentos já apresentados em revisão bibliográfica de autores que sinalizam para essa dimensão.

4.1.3 Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais e a legislação educacional

Em um Estado Democrático de Direito, os diversos setores da sociedade são organizados e submetidos a regimentos e leis que orientam e regularizam os serviços públicos. No setor educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, se configura como a legislação que deve ser seguida no que diz respeito a implementações nesta área.

Além disso, também devem ser observadas as diretrizes expedidas pelos órgãos competentes, a fim de normatizar os diversos assuntos que permeiam o

campo educacional. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais também é um documento que embasa legalmente as tomadas de decisões acerca desse assunto.

Outro material que deve ser levado em consideração, são os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse, embora esteja em uma dimensão maior de orientação do que legislação, também apresenta uma base forte ao que se refere a apontamentos sobre como organizar o currículo dentro da escola.

É preciso perceber que, estes textos que legislam sobre os parâmetros educacionais e especificamente dentro da parte curricular, muitas vezes, não são um empecilho para implementarmos novos modelos de como conceber uma proposta curricular no seio da escola. O que se passa, muitas vezes, é não conhecermos tais documentos, a ponto de não visualizarmos as aberturas intencionais que estes proporcionam a uma prática escolar.

Acompanhando esse raciocínio, é possível identificar que tanto a LDB, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentam possibilidades de termos uma organização de currículo dentro das escolas, deferente da maioria que se tem atualmente.

Uma das primeiras orientações que devemos considerar no momento da articulação do currículo escolar é a existência de duas dimensões, em termos de organização do mesmo: a base nacional comum e a parte diversificada. Conforme a LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2014, p. 19)

Ainda sobre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica deixam bem claro que:

A organização da base nacional comum e da parte diversificada no currículo do Ensino Médio tem sua base na legislação e na concepção adotada nesse parecer, que apresentam elementos fundamentais para subsidiar diversos formatos possíveis. Cada escola/rede de ensino pode e deve buscar o diferencial que atenda as necessidades e características sociais, culturais, econômicas e a diversidade e os variados interesses e expectativas dos estudantes, possibilitando formatos diversos na organização curricular do Ensino

Médio, garantindo sempre a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. (BRASIL, 2013, p. 185).

Outra definição das DCNEB (2013) é que estas duas partes não devem ser consideradas como dois blocos distintos, mas sim um todo integrado. Isso mostra que os conhecimentos abordados tanto na base comum nacional como na parte diversificada devem levar o currículo a uma dimensão integradora dos saberes.

Ao continuar a leitura e estudo sobre essa organização do currículo no texto das diretrizes, encontramos algo que fundamenta, ainda mais, a possibilidade de novas formas de organizar uma proposta curricular escolar sem, efetivamente, transgredir a orientação nacional a esse respeito. Mais uma vez as DCNEB são bem claras quando permitem e chegam a sugerir essa iniciativa entre as unidades federativas da união e as escolas.

Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada são definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo[...] É assim que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional, multiplicam-se as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, no seu bojo, os projetos político-pedagógicos das escolas, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo. (DCNEB, 2013, p. 185-186).

A partir destas palavras, fica fundamentado a autonomia dos estados e municípios, em ter uma participação direta e própria diferente, na organização do currículo escolar, de forma a atender uma realidade local ou até mesmo uma necessidade que se constitui na dimensão formativa, levando em consideração, é claro, os conteúdos obrigatórios instituídos nacionalmente.

Até aqui, não se vê uma proibição das redes de ensino, em complementar a seu estudo e intensão pedagógica, uma organização diferenciada da maioria dos programas curriculares existente. Pelo contrário, há de se ver que existe, até mesmo uma abertura sugestiva para isso. Quando olhamos as propostas curriculares e vemos um mesmo formato em quase que numa dimensão unanime, isso nos leva a pensar que não existem essas possibilidades, o que não é verdade. Isso não passa de uma falsa impressão.

Mas busquemos uma reflexão acerca do que se propõe concretamente com a proposta em estudo. A mesma sugere que a inserção de um eixo integrador na parte diversificada do currículo, algo que é perfeitamente possível a partir das reflexões e fundamentações anteriores. Para isso, é necessário que se obedeça ao que determina como conteúdo obrigatório, a LDB.

Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa. b) Língua Materna, para populações indígenas. c) Língua Estrangeira moderna. d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical. e) Educação Física. II – Matemática. III – Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. III – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

Além desses, Língua Espanhola também é um componente obrigatório a ser ministrado pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante, a partir de legislação específica normatizada pela Lei nº 11.161 de 2005.

Mesmo colocando como obrigatório os componentes apresentados anteriormente, em nenhum momento, o texto que se toma como base para essa discussão, inviabiliza ou proíbe a inserção de novos componentes no currículo escolar de uma unidade de ensino. O que se ver a esse respeito é parecer favorável a essa prática por quem de fato o queira realizar.

Reitera-se que outros componentes complementares, 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 disciplinas ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2013, p.187)

Outro ponto que devemos nos ater, é que nem na LDB (2014) e nem nas DNCEB (2013) não determina a quantidade de carga horária destinada a cada bloco, seja a base nacional comum, ou a parte diversificada. Também não se menciona um quantitativo para as áreas do conhecimento, nem tão pouco para os componentes sugeridos.

A proposta em estudo oferece a oportunidade de conservarmos a base nacional comum com todos os seus componentes obrigatórios, e ao mesmo tempo a implementação de um eixo integrador na parte diversificada que promove uma

interação entre as áreas do conhecimento, como já explicado em páginas anteriores. Esse eixo integrador a princípio pode ser concebido com o quantitativo de cinco horas/aulas semanais com a adesão das oficinas de DPS e TIC. Lembrando que a hora aula de TIC já é um dos elementos complementares da proposta, e que, em sua essência, constitui apenas as quatro aulas das oficinas de integração de DPS.

Partindo dessa explanação, ao que parece, essa iniciativa atende a uma anseio da própria legislação, quando permite e sugere que se implemente tal dimensão na proposta curricular e, até então pouco considerada pela quase totalidade dos programas curriculares. O que se vê na parte diversificada, é praticamente a língua estrangeira, e essa mesma, muito nos parece por uma obrigatoriedade da própria LDB quando determina:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (BRASIL, 2014, p. 20)

A partir dessas colocações, é possível se questionar: para que uma parte diversificada no currículo, se esta não é usada, a não ser por algo que já é determinado pela lei? Assim, o que parece mais coerente, é que quando foi pensado nessa parte diversificada, certamente vislumbrava-se nela, uma outra dimensão e complementação curricular, como nos orienta partes anteriores aqui citadas da legislação em estudo.

Traduzindo em números, mesmo com a inserção do eixo integrador, com a proposta em análise, apenas 20% de todo o programa curricular da escola é destinada a parte diversificada. Isso parece ainda um percentual baixo, mas aceitável e necessário para o que nos orienta as diretrizes.

O fato é que estamos tão acostumados com um quantitativo padrão de aulas para cada um dos componentes obrigatórios, que achamos que essa quantidade, é de caráter, também obrigatória, afirmação que não existe em nenhuma parte do texto legislativo ou documentos nacionais norteadores sobre diretrizes dos sistemas curriculares.

É claro que dentro de uma coerência lógica, deva se preservar um quantitativo maior de aulas para os conhecimentos de língua portuguesa e matemática a serem contemplados no currículo, mas sem uma determinação em lei.

A escola, juntamente com orientações da rede de ensino à qual pertencem, tem propriedade e autonomia para, dentro de um estudo e reflexões conjuntas aos segmentos escolares, definirem como melhor se ajustar o cronograma de aulas a partir da nova proposta. Talvez de início, essa diferença seja vista como algo negativo, mas quando se perceber que os conhecimentos integrados geram maiores possibilidades para todos os demais componentes, percebe-se que não houve perda e sim ganhos consideráveis na forma de implementação e construção do conhecimento.

Em se tratando de termos operacionais, pode se questionar, por exemplo, que tal diferença entre os programas curriculares de mesma rede, ou modalidade de ensino, acarretará numa série de problemas e dificuldades a nível de transferência, carga horárias, componentes diversificados existentes em uma escola e ausentes em outras. Novamente, isso não passa de uma falsa impressão pelo pensamento cartesiano que se formou ao longo dos anos acerca dos sistemas curriculares, em querer, por exemplo, que todos atendam a um padrão único de organização.

Sobre a definição de carga horária as DCNEB, baseada na LDB de 1996 define “II – No Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 anos, com carga horária mínima total de 2.400 horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias de efetivo trabalho escolar.” (BRASIL, 2013, p.188).

Como se vê, a carga horária do ensino médio se define em caráter anual, e não de forma específica ou estratificada entre os componentes que o integram. Assim, quando há uma transferência de estudante entre escolas que detêm propostas curriculares diferentes, o que se deve considerar para título de certificação, é a carga horária total do aluno, independente do quantitativo dessa carga horária distribuída entre os componentes existentes ou não existentes na outra escola.

É claro que seria muito mais cômodo algo padronizado, que não causasse a necessidade de adaptações ou construções fora do que normalmente se tem, mas o que nos serve nesse instante é que não há um impedimento legal a esse respeito. Pode até haver alguns desafios a mais na operacionalização, mas não empecilhos que se constituem algo a tornar a proposta inviável. Sem mencionar que é preciso considerar a mesma como algo em experimentação o que, obviamente, por natureza

da situação, já deve se esperar de algo nessa dimensão. Nada que, dentro de uma adesão maior, em nível de rede ou sistema, todos esses detalhes não fossem automaticamente resolvidos.

Desta maneira, as fundamentações aqui apresentadas, a partir de documentos que regem e orientam legislativamente o nosso sistema educacional, e por sua vez, os processos que o envolvem, como a implementação da proposta curricular de uma unidade de ensino, além de não inviabilizar os elementos contidos na nova maneira de organizar o currículo da escola pesquisada, ainda apresenta fundamentação e abertura para maiores possibilidades.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa científica é caracterizada por processos sistemáticos em torno de uma problemática ou situação, obedecendo a um método que exige um rigor de investigação e exposição das ideias acerca de um objeto pesquisado.

Para Minayo (1993, p.23) pesquisa é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teorias e dados. Nesse sentido, o autor impõe dois pontos que substancialmente, a pesquisa deve conter, uma fundamentação teórica relacionada com dados que se almejam analisar, seja estes de cunho documental ou práticos.

Ainda sobre definição de pesquisa podemos conceituá-la como

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007, p. 17)

Nessa perspectiva, conceito de pesquisa, segundo o autor, nos sugere um caminho processual daquilo que se quer estudar com mais detalhes e, esse processo requer procedimentos que levem às indagações realizadas. Mas nesse contexto, podemos nos questionar em que momento devemos utilizar estes métodos e procedimentos em favor de uma temática? A esse respeito Gil (2008, p.17) entende que:

Pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Olhando por esse prisma, os procedimentos aqui adotados se amparam perfeitamente, quando partimos do ponto de vista dessa fundamentação. Vemos que as características e dimensões que envolvem os estudos e análises da temática pesquisada, pedem exatamente, o que se espera do conceito e finalidade da pesquisa.

Em uma pesquisa científica, os caminhos dos quais o pesquisador se utiliza para conseguir seus objetivos, são denominados de metodologia. Esses caminhos referem-se às análises feitas sobre as dimensões da pesquisa em seus aspectos e características, quais tipos de ambiente o pesquisador adentrou, como foram organizados os passos dados em cada etapa da pesquisa, bem como uma identificação dos instrumentos que foram utilizados para a coleta de informações no campo de pesquisa.

Essa estrutura que determina as estratégias de investigação, observação, coleta de dados, análise dos dados coletados e escrita do relatório da pesquisa precisa ser bem definida e adequada para cada tipo de pesquisa, de modo a garantir o bom êxito da mesma.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem teórico-metodológica qualitativa, além de descritiva e exploratória. Houve um levantamento bibliográfico e posteriormente uma revisão desses autores e obras para a seleção daqueles que realmente contribuíam mais diretamente com as discussões referentes ao tema abordado.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.188)

As pesquisas exploratórias são compreendidas como investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

Na visão de Gil (2008), é caracterizada pelo fato de proporcionar uma aproximação maior com o problema. Pode se utilizar de levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas sujeitos do problema da pesquisa em questão. Normalmente, adota a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Já em relação à pesquisa descritiva, Santos (2007, p.26) destaca que

[...] é um levantamento das características conhecidas, componentes do fato/ fenômeno/problema. É normalmente feita na forma de levantamento ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/problema escolhido.

Ainda sobre o tipo de pesquisa, em relação à de dimensão descritiva, Gil (2008) diz que se refere ao ato de descrever as características de determinados fenômenos ou populações. Uma de suas especificidades está na utilização de

técnicas que exige uma padronização em sua estrutura na coleta de dados, tais como a observação sistemática e o questionário.

A dimensão qualitativa refere-se à forma de como a pesquisa se deu especificamente, em sua coleta de dados, que aconteceu em dois momentos mais diretos com os pesquisados, compreendendo uma aplicação de questionário com perguntas semiabertas e abertas.

Segundo Minayo (1994), dentro da literatura em metodologia científica, a abordagem da presente pesquisa define-se como qualitativa. Essa abordagem é especificamente apropriada a estudos voltados para a área da Educação, onde se situam no campo dos fenômenos humanos e sociais, com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado como forma última de resultado.

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. (GIL, 2007, p. 54).

Ainda sobre a abordagem qualitativa, Bogdam e Biklem (1994), justificam a natureza da mesma em uma pesquisa, pelo fato de contemplar os múltiplos sentidos e significados da realidade analisada, a qual fundamenta e fortalece o uso desta abordagem para a temática em investigação.

Sobre a pesquisa qualitativa, Bogdam e Biklem (1994) discutem o conceito e propõem fundamentos para a caracterização e a utilização desse tipo de investigação em educação, através da explicitação do seu percurso, métodos e bases teóricas. Tal compreensão vem ganhando cada vez maior espaço na área educacional em virtude da melhor adequação à complexidade e ao dinamismo do cotidiano escolar.

Quanto à pesquisa de campo, a mesma foi desenvolvida pelo estudo de caso da realidade escolar, objeto de investigação, através da observação, aplicação de questionário semiaberto e aberto, aos professores, alunos, gestores e funcionários, bem como a análise de documentos com registros de atividades, informações, processos e resultados que possam ter surgidos a partir da implementação da nova proposta.

Sobre estudo de caso, Gil, (2007, p. 54) escreve que:

[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

Ao mesmo tempo, dentro dessa dimensão da pesquisa, estão elencados vários procedimentos que necessitam também ser evidenciados. Além das observações, análises de registros e busca de informações sobre variadas maneiras, o questionário se sobressai como um instrumento de coleta de dados com grande relevância dentro da investigação.

Em relação à definição e uso de questionários Gil (2008, p 116), apresenta a seguinte reflexão:

Questionários podem ser definidos como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, temores, comportamento presente ou passado.

Seguindo o pensamento do autor, o questionário para essa pesquisa foi de fundamental importância, onde possibilitou colher informações relevantes sobre a temática em estudo, contribuindo diretamente com as análises e discussões apresentadas pelos autores que fundamentaram teoricamente esta pesquisa. Isso qualificou, consideravelmente, as reflexões conclusivas deste estudo.

5.2 TERRENO DA PESQUISA

A Escola Vicente Antenor Ferreira Gomes está localizada no distrito de Brotas, município Miraíma, distante de Fortaleza, capital do estado do Ceará, cento e cinquenta quilômetros. Esta localidade apresenta um quantitativo populacional de mais de quatro mil habitantes. Funcionam neste distrito apenas duas escolas, ambas da rede pública de ensino. Uma para atender a educação infantil e o ensino fundamental, administrada pela prefeitura e outra, a escola pesquisada, para suprir a demanda dos jovens de ensino médio, essa mantida pelo governo do estado.

No ano de 2009, a escola Vicente Antenor deixou de ter identidade própria e passou a funcionar como extensão da escola Josefa Braga Barroso, da sede do município. O motivo para que isso acontecesse foi a matrícula insuficiente de menos de trezentos alunos no total da oferta das três séries do ensino médio. Nesse período, a evasão escolar foi um dos grandes desafios daquela unidade de ensino.

Depois de dois anos funcionando como extensão de ensino, em 2011, a escola reestabeleceu sua identidade própria, e em 2013, fez adesão a uma proposta de reorganização do currículo do ensino médio, experiência vivida por apenas sessenta e quatro escolas do Ceará. Este ano de 2015 é a terceira etapa de vivência da proposta em curso.

Atualmente, a escola funciona com um diretor escolar, dois coordenadores pedagógicos, uma secretária escolar, um assessor financeiro, um agente administrativo, dezoito professores em efetiva regência de sala de aula, dois professores de apoio nos ambientes de aprendizagem (laboratório de informática e sala de multimeios), três auxiliares de serviços gerais, uma merendeira e quatro vigilantes em turnos alternados.

5.3 UNIVERSO E AMOSTRA

O universo de uma pesquisa refere-se ao conjunto de elementos e indivíduos que partilham, pelo menos em parte, de mesma experiência, caracterizando, assim, um ambiente favorável para objeto de estudo Lakatos (1996) e Levin (1985). Assim, o universo desta pesquisa é a comunidade escolar da unidade de ensino Vicente Antenor Ferreira Gomes.

Os seguimentos de alunos, professores, funcionários e gestores da escola compõem os indivíduos que fazem parte do universo pesquisado e participarão da pesquisa, respondendo a um questionário formulado para coleta de informações conforme os critérios de inclusão e exclusão (VERGARA, 1997).

Conforme Lakatos (1996) e Levin (1985), a amostra ou população amostral é uma parte do universo da pesquisa, devidamente selecionado a partir de características e critérios que estabeleçam uma confiança e representatividade na coleta das informações. Para tanto, existem mecanismos que calculam o valor

amostral mínimo necessário para que a pesquisa possa receber os padrões mínimos de confiabilidade em seus resultados.

Para esta pesquisa, se utilizou de calculadora online, disponível no *sítio da web* com as devidas referências para esse fim de cálculo, a partir dos dados da população, erro amostral, nível de confiança, conforme figura 2. Vale ressaltar que este recurso facilita o cálculo que utiliza a seguinte fórmula matemática:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Figura 2: Calculadora Online para Cálculo Amostral

Cálculo Amostral

Calculadora on-line

Erro amostral: %

Nível de confiança: 90%
 95%
 99%

População:

Percentual máximo: %

Percentual mínimo: %

Amostra necessária:

Fonte: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>

Nesse aspecto, foi realizado um procedimento para se extrair uma amostra baseada no cálculo de 4% de erro amostral e 95% de nível de confiança para uma população de 276 pessoas entre alunos, professores, funcionários e gestores da

escola. Esses dados revelaram a necessidade de uma amostra de 190 pessoas a serem pesquisadas. Nesse sentido, a amostra utilizada na pesquisa foi de 190 participantes diretos a serem efetivamente solicitados a responder o instrumento de coleta de informações. Desses, 2 são gestores, 3 são funcionários, 19 são professores e 166 são alunos.

5.3.1 Critérios de inclusão

O principal critério de inclusão na efetiva participação na pesquisa foi a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os maiores de 18 anos e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os menores de 18 anos.

Outro critério de inclusão foi a necessidade do aluno, professor, funcionário ou gestor pesquisado ter estudado ou trabalhado na escola pesquisada, com matrícula, vínculo contratual efetivo ou temporário, pelo menos nos dois últimos anos (2014 e 2015), participando, assim, da implementação da nova proposta curricular da escola.

Por fim, em relação aos professores e alunos, foi firmado também, como critério de inclusão, a necessidade da proposta curricular em estudo está sendo aplicada diretamente na turma em que estudam ou ensinam.

5.3.2 Critérios de exclusão

O principal critério de exclusão na efetiva participação na pesquisa foi a não assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os maiores de 18 anos e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os menores de 18 anos.

Outro critério de exclusão, foi o fato, do aluno, professor, funcionário ou gestor pesquisado não ter estudado ou trabalhado na escola pesquisada, com matrícula, vínculo contratual efetivo ou temporário, pelo menos nos dois últimos anos (2014 e 2015), por não ter participado assim, de um tempo necessário para maior apropriação da implementação da nova proposta curricular da escola.

Por fim, em relação aos professores e alunos, foi firmado também, como critério de exclusão, a necessidade da proposta curricular em estudo não está sendo aplicada diretamente na turma em que estudam ou ensinam.

5.4 RISCOS E BENEFÍCIOS

De acordo com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, toda pesquisa ao ser realizada com seres humanos precisa seguir orientações específicas acerca dos possíveis riscos e benefícios que a mesma pode gerar aos participantes pesquisados.

Atendendo ao exposto na Resolução mencionada, esta pesquisa não oferece riscos previsíveis para os seus participantes, uma vez que se manteve um contato com diferentes pessoas, no mínimo, o que podia acontecer era algum constrangimento em responder alguma das perguntas do questionário, ficando o pesquisado à vontade para não respondê-las ou mesmo deixar de participar da pesquisa, caso desejasse.

Em relação aos benefícios, é possível dizer que são bastante pertinentes às pessoas envolvidas na pesquisa pelo fato de contemplar, em parte, a avaliação de uma proposta em que os próprios participantes são os maiores interessados em um parecer que norteie o andamento da mesma.

Por outro lado, estes estudos estão diretamente ligados a uma necessidade e realidade da comunidade escolar de refletir sobre novas formas de ensino e aprendizagem de uma maneira mais efetiva e integrada.

5.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A principal forma adotada para a coleta de informações da pesquisa foi um questionário especificamente elaborado para atender aos objetivos da pesquisa, definidos em seção anterior.

O questionário levou em consideração a coleta de informações sobre a estrutura, dinâmica e funcionamento da proposta nos seus aspectos administrativos e pedagógicos durante os três anos de implantação. De acordo com Gil (2008, p.128), este instrumento pode ser definido:

Segundo Lakatos, Marconi (2003 p. 201):

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador

envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

O instrumento de coleta de dados foi elaborado com o quantitativo de dez questões semiabertas e cinco questões abertas, onde o participante teve a oportunidade de demonstrar sua opinião, embasado em suas próprias impressões, sobre a temática pesquisada, através das opções pré-elaboradas pelo pesquisador de forma a atender os objetivos da pesquisa.

Outras maneiras de coleta de dados informativos a respeito da proposta curricular partiram de observações e da análise de registros utilizados pela mesma. Os tipos de documentos analisados foram: *portfólio*, caderno de campo, caderno do aluno e planos de aula do professor. Os espaços observados compreenderam, principalmente, a realização de algumas oficinas e atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula.

5.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta de dados para sistematização da discussão e resultados da pesquisa se deu na Escola Vicente Antenor Ferreira Gomes e foram obedecidos todos os procedimentos éticos e metodológicos necessários a essa parte da investigação.

A aplicação do questionário com os pesquisados em campo foi feita apenas quando o Comitê de Ética em Pesquisa aprovou, por meio de parecer favorável, a execução da pesquisa.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, o pesquisador entrou em contato com o responsável pela unidade escolar a fim de agendar um melhor dia para ser aplicado o questionário da coleta de dados junto aos pesquisados e ver as condições de tempo e logística da aplicação do mesmo.

Para os alunos, no dia agendado entre o pesquisador e o responsável pela unidade escolar, foi realizado a aplicação do questionário em uma sala, previamente, preparada para esse fim.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou Assentimento Livre e Esclarecido foi entregue aos participantes para que eles possam fazer sua leitura, e em seguida decidir se concordavam continuar participando da pesquisa, assinando-o devidamente caso estivessem em comum acordo.

Nesse momento, também foi feita uma breve explicação da pesquisa para os pesquisados, deixando-os cada vez mais esclarecidos sobre sua participação significativa na investigação, disponibilizando um tempo de cinquenta minutos para responderem aos questionamentos e mais dez minutos, caso necessitassem, para conclusão e definição das opções apresentadas no instrumental em cada questionamento.

Vale ressaltar que, com os alunos, esse procedimento aconteceu mais de uma vez, mas, no mesmo dia, levando em consideração a quantidade viável de trinta estudantes para aplicação por vez. Os alunos que responderam o questionário, a partir dos critérios estabelecidos entre universo da pesquisa e amostra foi num quantitativo de 166 jovens. Essa quantidade refere-se aos alunos que estavam em conclusão de um ciclo de três anos da proposta em estudo, ou pelo menos no segundo ano deste ciclo.

Quanto aos professores, foram adotados os mesmos procedimentos em termos de estrutura de aplicação do questionário, mas na oportunidade de uma reunião pedagógica, da escola onde todos estavam reunidos. Isso também foi devidamente acordado e agendado com o responsável pela instituição.

Os funcionários e gestores foram contemplados com a aplicação em um dia e horários, previamente, agendados pelo pesquisador e responsável pela escola, conforme procedimentos já estabelecidos.

5.7 POSICIONAMENTO ÉTICO

A presente pesquisa respeita, em todos os seus requisitos, o que reza a Resolução 466/12 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde sobre ética na pesquisa científica, considerando os critérios que norteiam as pesquisas científicas envolvendo seres humanos no tocante à integridade ética e moral dos pesquisados.

É importante ressaltar que todos os termos determinados pela Resolução 466/12 que garantem o posicionamento ético na condução da pesquisa, principalmente quanto à coleta de dados no campo empírico, foram rigorosamente atendidos para uma maior segurança do pesquisador e pesquisados.

Por último, faz-se necessário deixar claro que os procedimentos metodológicos em campo só iniciaram após a certidão de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, atendendo, assim, o que defende e orienta a resolução mencionada anteriormente.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma das partes mais importantes da pesquisa é a forma como os resultados são processados e demonstrados para o leitor. Os resultados de uma pesquisa são diferentemente processados a partir do tipo de pesquisa e abordagem adotada, bem como, a forma como os dados são coletados em campo.

Esta pesquisa é caracterizada por uma abordagem qualitativa como visto na parte de caracterização da mesma. O seu principal instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas semiabertas e abertas, elaborado de forma a coletar qualitativamente as informações, onde os pesquisados irão expor de forma objetiva suas impressões.

A partir disso, o processamento e análise dos dados se deu por meio de seleção e reflexão para esta finalidade, atendendo os requisitos que viabilizam a análise e reflexão dos resultados de uma pesquisa que apresenta essa característica de abordagem qualitativa em seus procedimentos metodológicos.

6.1 PERFIL DA AMOSTRA PESQUISADA

Em relação à amostra sujeita a aplicação do questionário, 166 são alunos do ensino médio, 19 são professores, 3 funcionários atuantes na secretaria escolar e 2 gestores, sendo eles o coordenador pedagógico e o diretor escolar. No total, foram 190 pesquisados que responderam ao questionário de 10 perguntas semiabertas sobre a Reorganização Curricular adotada pela Escola Vicente Antenor Ferreira Gomes.

Dos alunos que responderam aos questionários, 82 são da 2ª série do ensino médio e 84 estão concluindo a 3ª série da mesma etapa de ensino. Ainda sobre estes, dos alunos da 2ª série, 44 são do sexo feminino e 38 são do sexo masculino. Já na 3ª série, 40 alunos são do sexo feminino e 44 são do sexo masculino.

Sobre os professores que participaram da pesquisa, respondendo ao instrumento de coleta de informações, apenas 5 são do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Todos eles formados com nível superior no componente em que lecionam na escola. Também estes, com dois anos ou mais lecionando na escola

pesquisada, atuando diretamente dentro da dinâmica de funcionamento da proposta avaliada.

Os funcionários que trabalham na secretaria e também responderam ao questionário, as três são do sexo feminino, com suas devidas formações para a função que exercem. As mesmas já trabalham na escola desde a adesão e implantação da nova proposta de redesenho curricular, possibilitando, assim sua contribuição no que se refere a coleta de informações.

Os gestores por sua vez, os dois do sexo masculino, com licenciatura plena em pedagogia e especialização em gestão escolar, devidamente habilitados para o cargo que exercem. Embora os mesmos não tivessem na gestão no ano de início da proposta, mas o então diretor escolar era professor em 2013 desta Unidade de Ensino, e logo na metade deste mesmo ano, assumiram a gestão da escola, contando assim mais de dois anos de contato e relação com a mesma. Assim fica identificado todos os participantes diretos da pesquisa realizada.

6.2 RESULTADOS, ANÁLISES E REFLEXÕES

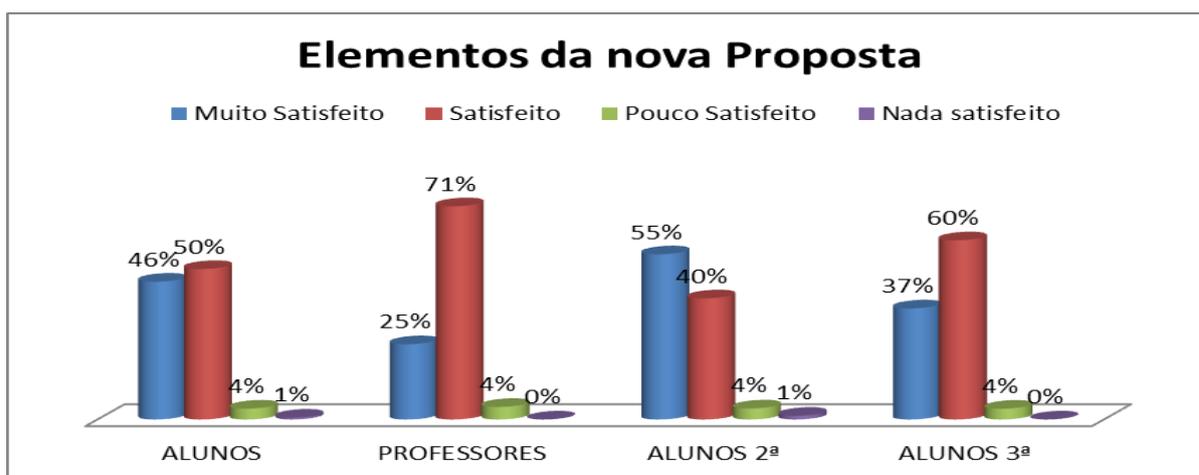
As perguntas que compunham o questionário foram elaboradas de forma a atender uma coleta de informações que favorecesse ao alcance dos objetivos iniciais da pesquisa. As mesmas versaram sobre os elementos da proposta curricular de forma a contemplar as suas características, aspectos e relevância durante os anos de implementação na Escola de Ensino Médio Vicente Antenor Ferreira Gomes em Miraíma no estado do Ceará. Isso possibilitou as análises a seguir fazendo uma reflexão acerca das possibilidades de fortalecimento do Projeto Pedagógico das escolas de Ensino Médio do município mencionado com abertura até mesmo para demais escolas de mesma modalidade.

O primeiro questionamento foi feito como uma forma de conhecer e fundamentar as demais respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, uma vez que tão somente constatava se o pesquisado conhecia ou não a nova proposta curricular de sua escola. Nessa perspectiva, todos os participantes afirmaram que conheciam a proposta, respaldando-os a continuar apresentando suas impressões sobre a mesma.

A partir da segunda questão, faz-se necessário explicar, que as informações coletadas serão expostas através de gráficos para uma melhor compreensão das análises e reflexões. Cabe salientar, que a estrutura metodológica de apresentação dos dados no decorrer da exposição das informações de todas as questões semiabertas será feita em quatro categorias: primeiro uma visão de todos os alunos, depois as respostas dos professores, funcionários e gestores, na mesma categoria³, em seguida, a opinião somente dos alunos de 2ª série, e por último, somente as impressões dos alunos de 3ª série. Cada categoria respondendo em 4 séries de graus de satisfação que vai de uma resposta totalmente positiva até uma resposta totalmente negativa. Essa forma de exposição dos dados gráficos nos deu mais elementos específicos de análise e reflexão das informações e da proposta em estudo.

Na sequência do questionário, logo de início, foi perguntado, de uma maneira geral, sobre o grau de satisfação dos pesquisados em relação aos elementos pertinentes à proposta. Essa estratégia foi usada para ter uma visão geral logo de entrada sobre o que os participantes achavam da proposta como um todo. Posteriormente, foi tratado de forma específica, cada elemento pertinente a proposta, para uma melhor análise da mesma e atenção ao objetivo inicial da pesquisa.

Gráfico 1 – Elementos da nova proposta



Fonte: Registros próprios.

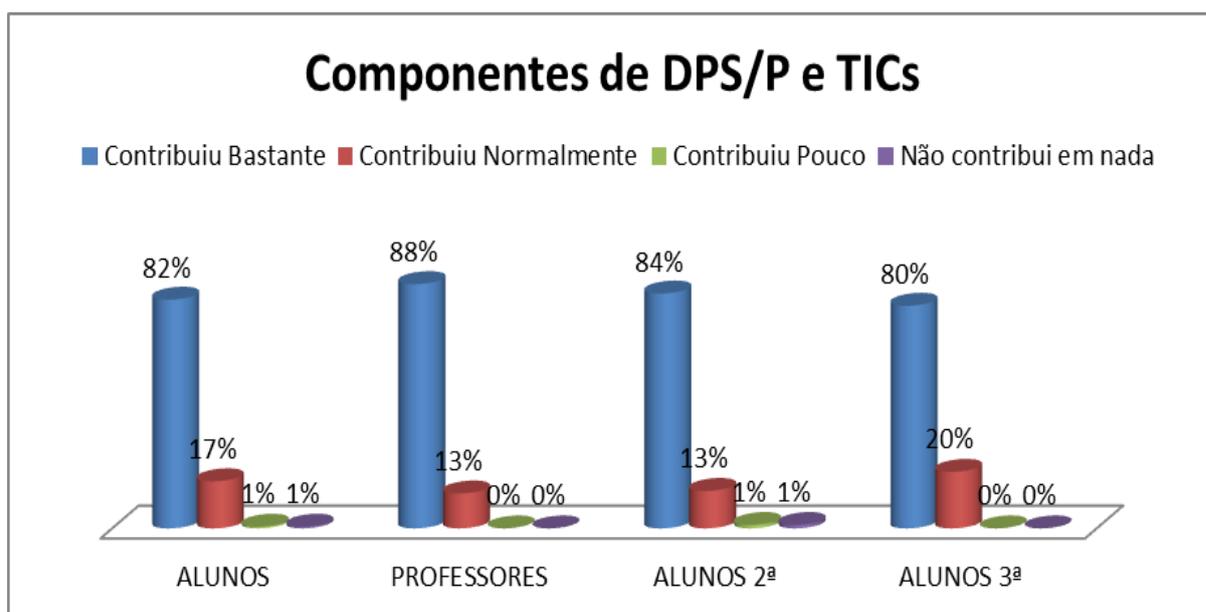
³ As respostas destes três segmentos foram agrupadas na mesma categoria pela questão da representatividade numérica dos funcionários, 3 pessoas, e gestores, 2 pessoas não ser tão expressiva. Além disso, os dados demonstraram que os mesmos comungam de impressões semelhantes.

Em geral, as respostas se concentraram em sua grande maioria entre muito satisfeito e satisfeito, o que demonstra uma boa impressão dos pesquisados a respeito deste questionamento. Com os alunos, se percebe um equilíbrio maior em relação à satisfação total e apenas satisfeitos. Já os professores demonstram um maior grau de 71% satisfeito em relação a apenas 25% dos de satisfação total. Quando analisados, separadamente, os alunos de 2ª e 3ª séries, nota-se que os alunos do penúltimo ano do ensino médio estão mais satisfeitos do que aqueles que cursam o último ano dessa modalidade.

Estes dados nos revelam que, em uma primeira impressão, alunos estão mais satisfeitos do que os demais profissionais que responderam aos questionários. Revelam ainda que, por algum motivo, os alunos que estão concluindo o ensino médio, diminuí o grau de satisfação em relação aos demais alunos pesquisados. Vale ressaltar que isso é apenas uma análise mais específica das respostas obtidas, e que, no geral, praticamente todos estão ou satisfeitos, ou muito satisfeitos com a nova proposta em curso.

Na questão seguinte, foi abordado o grau de contribuição do eixo integrador Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS), os novos componentes de DPS e TICs. As informações coletadas sobre estes novos componentes estão apresentadas no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Componentes de DPS/P e TICs



Fonte: Registros próprios.

Em relação a essa questão, pode se perceber, no gráfico, que a predominância das respostas estão voltadas para a dimensão em que a maioria, sempre de 80% a cima, em todas as categorias, confirmam que os novos componentes contribuem bastante para a aprendizagem e integração dos conhecimentos obtidos.

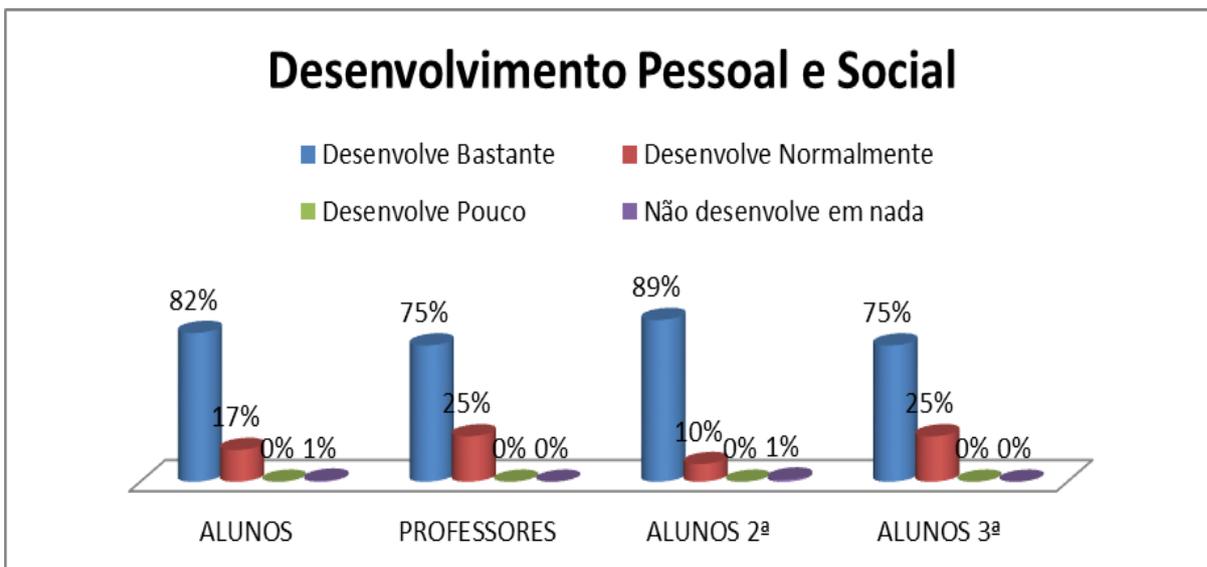
Realmente, todas as impressões são bastante parecidas. Tanto os alunos, como professores e demais pesquisados. Dessa vez, os professores com um percentual maior de 88% da aprovação das informações enquanto os alunos com apenas 82%. Entre os alunos há um equilíbrio em relação suas respostas mesmo quando analisando 2ª e 3ª séries separados. Embora os alunos da 3ª série demonstrem uma diferença de 4%, em relação aos alunos da 2ª série, numa dimensão menos favorável das suas impressões.

Essa perspectiva encontrada nas respostas dos pesquisados é fortalecida pelos argumentos de Cury (2011), quando defende a necessidade de melhor trabalharmos a construção do eu, o que se pode atribuir ao anseio das respostas dos entrevistados, visto que tais componentes contemplam muito bem esta necessidade.

Além disso, nota-se também que, as temáticas apresentadas no programa curricular de DPS, favorece de forma direta o desenvolvimento do estudante como pessoa ativa no meio em que vive. Quando as temáticas sobre Identidade, Cidadania, Ética, Sexualidade, Comunicação, estão inseridas como base curricular para o desenvolvimento dos demais componentes, logo se percebe que a dimensão abordada e enfatizada no currículo, passa pela valorização pessoal do aluno em meio ao desenvolvimento do mesmo em sua realidade.

Outro questionamento realizado foi acerca do desenvolvimento pessoal e social do aluno. Essa premissa é tão defendida pela proposta e fortemente contemplada nas temáticas das oficinas identificadas no programa curricular das mesmas. A respeito dessa questão, os sujeitos da pesquisa foram convidados a responder se realmente as oficinas trabalhadas na proposta favorecia ao desenvolvimento pessoal e social do aluno. A partir desse questionamento foi possível coletar as respostas que se seguem no gráfico posterior, onde melhor se observa as impressões dos entrevistados.

Gráfico 3 – Desenvolvimento pessoal e social



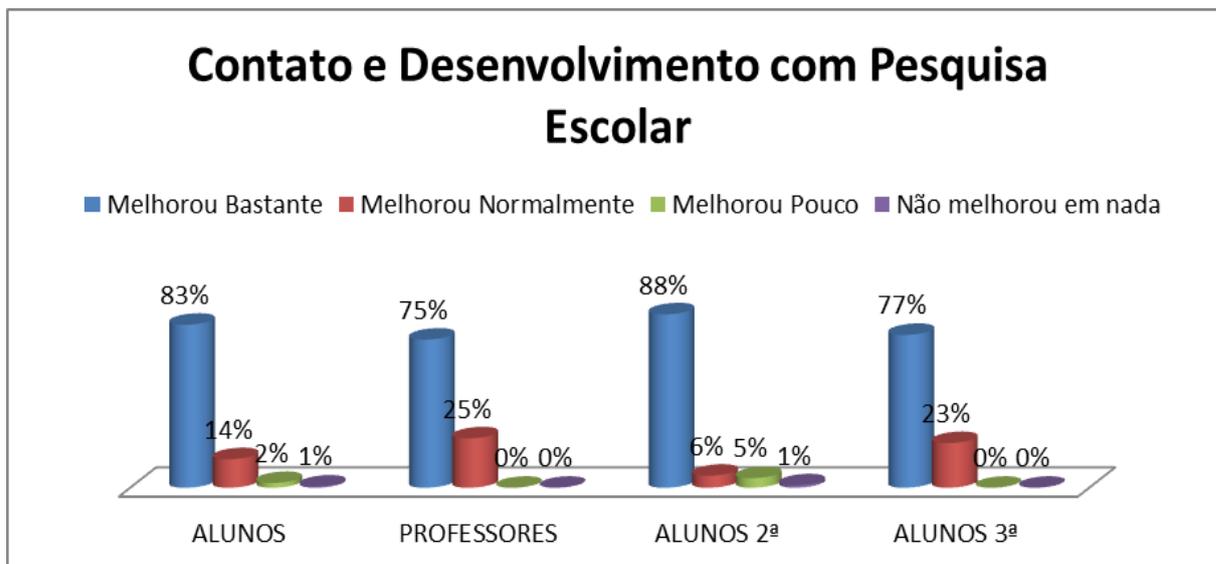
Fonte: Registros próprios.

Mais uma vez se percebe uma análise muito parecida com o ponto abordado no questionamento anterior. A maioria dos que responderam o questionário, de 75% acima afirmou que a proposta desenvolve bastante o ser pessoal e social dos alunos. A única diferença foi que sobre essa questão os alunos em geral têm uma resposta mais positiva que os professores, com 7% a mais. Novamente o comparativo entre alunos de 2ª e 3ª série demonstra que os alunos que estão concluindo o ensino médio detêm um percentual menor de satisfação com uma diferença é de 14% em relação aos alunos que estão cursando a 2ª série do ensino médio.

Aqui, encontra-se um dos meios pelos quais são possíveis, na própria escola, trabalhar a dimensão do autoconhecimento abordada por Cury (2011) em sua obra *A Fascinante Construção do EU*. Através da proposta de redesenho curricular e a inserção desses novos componentes, o desenvolvimento pessoal e social são bem enfatizados nas atividades curriculares dos alunos.

O próximo elemento da proposta a ser questionado foi o contato com a pesquisa. Aos participantes pesquisados, foi indagado sobre o grau de melhoramento desse contato e desenvolvimento de pesquisa no ambiente escolar após a implantação da nova proposta. Segue as informações coletadas.

Gráfico 4 – Contato e desenvolvimento com pesquisa



Fonte: Registros próprios.

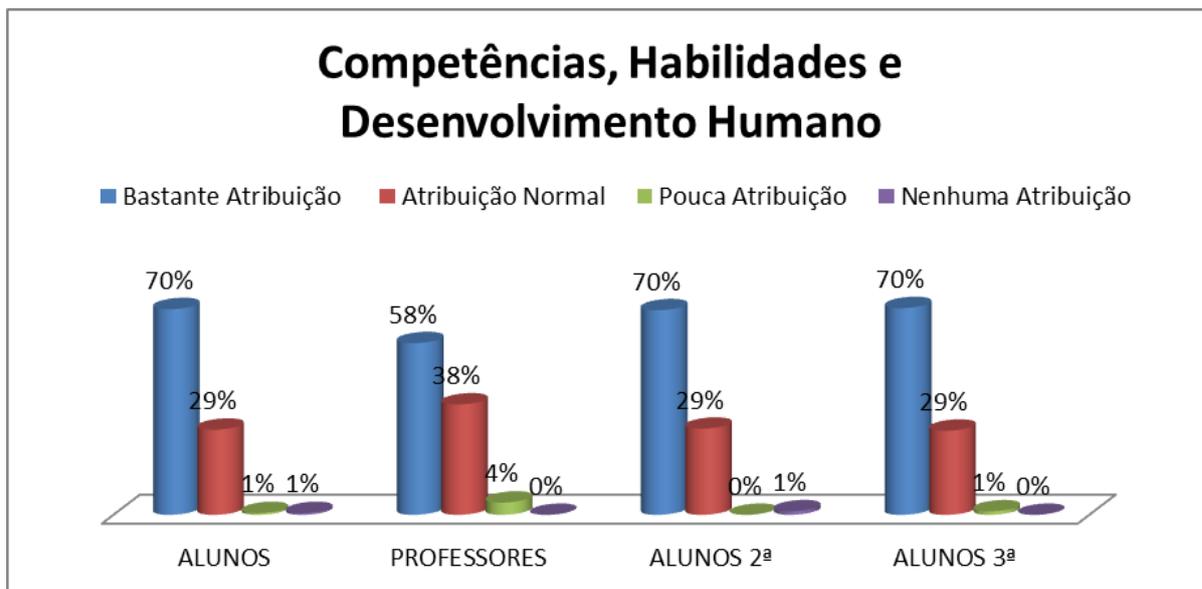
Seguindo a linha de análise que estamos propondo, se ver que há um apontamento satisfatório da grande maioria dos pesquisados. Em uma observação do gráfico percebe-se que a impressão positiva do questionamento abordado está sempre de 75% acima das respostas tanto no geral como no estratificado.

No que se refere a pesquisa, ela tem a possibilidade de proporcionar aos discentes a integração das partes com o todo e do todo com as partes, conforme Morin (2014). A pesquisa favorece o envolvimento significativo de todos os componentes curriculares, dentro de um contexto de aprendizagem. Assim, o conhecimento passa a fazer mais sentido quando sua construção acontece a partir da própria realidade em que os alunos estão inseridos e de forma global.

A análise, até o momento, nos permite afirmar uma coerência nas respostas dos participantes da pesquisa, uma vez que os pontos questionados mantêm uma relação de integração entre si, e embora possa haver posicionamentos diferentes, o não distanciamento tão largo das porcentagens dos dados informados caracteriza essa coerência no que responderam os alunos, professores funcionários e gestores.

Também foi contemplado no questionário de coleta de informações uma pergunta mais direta à aprendizagem do aluno, no que diz respeito à aquisição de competências e habilidades tão requeridas nos dias de hoje pelas matrizes curriculares das avaliações, bem como uma integração destas com o desenvolvimento humano.

Gráfico 5 – Competências, habilidades e desenvolvimento humano



Fonte: Registros próprios.

Em relação às competências, habilidades e desenvolvimento humano, podemos perceber, pelo gráfico, que os alunos detêm uma porcentagem maior, correspondendo a 70% destes que acreditam na atribuição direta da proposta para a questão mencionada. Já os professores, 58% dos que se submeteram ao questionário concordam com essa atribuição direta. O importante é que o dado da série imediatamente posterior, que também caracteriza um grau de satisfação bem positiva, demonstram 29% e 38% respectivamente a esses segmentos, totalizando quase o 100% nas duas séries de grau mais positivo do gráfico. As impressões dos alunos de 2ª e 3ª série não diferem, mesmo quando analisados separadamente, permanecem graficamente idêntico, os valores.

Nessa parte se percebe uma valorização do que defende Gardner (1995) ao escrever sobre as Inteligências Múltiplas, onde o mesmo deixa claro que existem diferentes habilidades e competências que devem ser estimuladas nos diferentes alunos, com a prerrogativa de que nem uma é mais importante que a outra, mas que se complementam na formação do estudante.

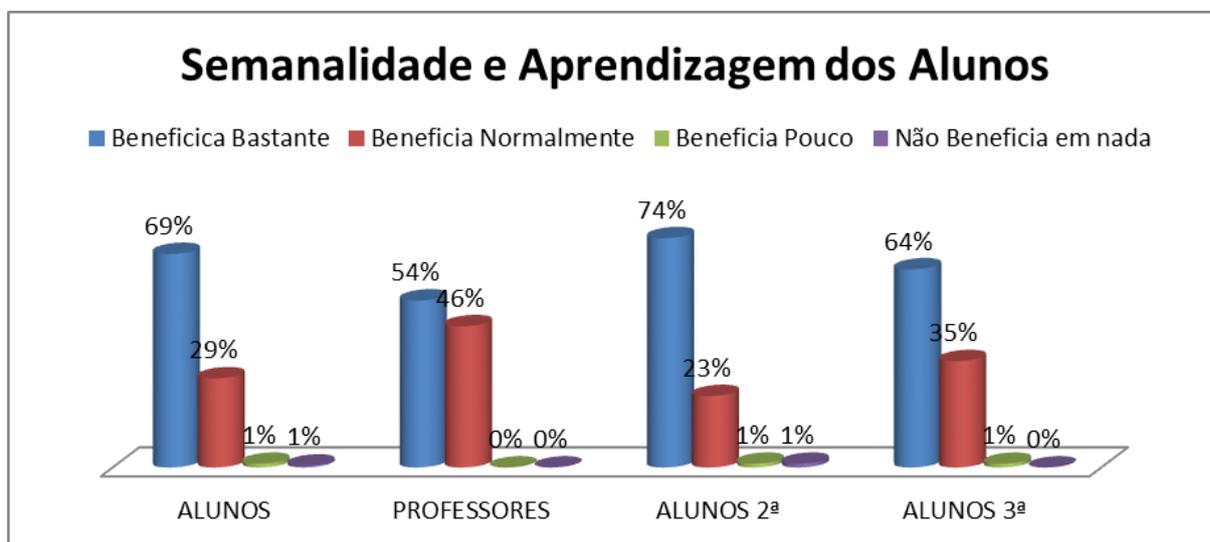
O fato é que, em todas as questões analisadas, até o momento, percebe-se que as respostas apresentadas nas duas últimas séries, que representam um grau negativo de satisfação, as porcentagens são muito baixas, chegando a ser irrelevantes na maioria dos casos. Se analisarmos com mais precisão, em nenhum dos gráficos as respostas de maior grau negativo não passaram de 1% em cada

categoria ou seguimento. E a série imediatamente posterior não passa de 5% dessa mesma perspectiva. Essa análise já sinaliza, em parte, que no mínimo, os elementos da proposta em curso na EEM Vicente Antenor Ferreira Gomes apresentam uma relevância considerável.

As próximas três questões apresentadas aos participantes da pesquisa tratam de uma mesma temática. Referem-se a forma como se organizou a distribuição dos componentes curriculares a partir da implantação do redesenho curricular na escola objeto de pesquisa. A essa nova forma foi dada o nome de SEMANALIDADE como já explicado em capítulo anterior.

Primeiro foi feito um questionamento acerca da quantidade de componentes ministrados em uma semana. Na maioria das escolas, chegam a ser 14 componentes vistos durante a semana. A pergunta versou sobre a possibilidade de esses componentes serem organizados a metade em uma semana e o restante na semana seguinte, beneficiar ou não na aprendizagem. Os referentes a este questionamento inicial sobre a SEMANALIDADE podem ser observados no gráfico que se segue.

Gráfico 6 – Semanalidade e aprendizagem dos alunos



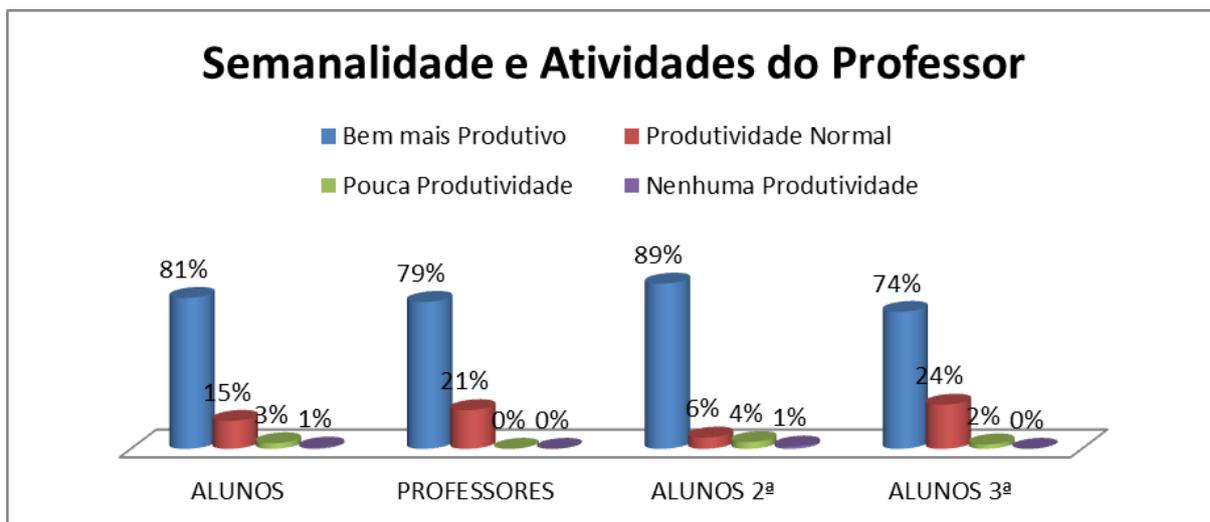
Fonte: Registros próprios.

Em uma análise do gráfico, verifica-se que os alunos acreditam mais nessa possibilidade de haver uma aprendizagem mais eficaz com a organização de parte dos componentes em uma semana e parte em outra. Embora os professores

também reconheçam que pode ser favorável, mas suas respostas demonstram um equilíbrio maior entre os dois primeiros graus de satisfação do gráfico, o que confirma um grau menor em relação aos alunos. Quando analisados, separadamente, os alunos de 2ª e 3ª séries, em relação a essa questão, o percentual dos alunos da 2ª série volta a ter um percentual maior em suas respostas, decrescendo um pouco com os alunos da 3ª série do ensino médio.

Enquanto o questionamento anterior tinha um foco no impacto da SEMANALIDADE para a aprendizagem do aluno de forma direta, a próxima pergunta respondida pelos segmentos escolares corresponde uma avaliação da organização da SEMANALIDADE para as atividades diretas do professor em relação a planejamento e ensino. Assim, foi colocada a apreciação dos pesquisados, o fato do professor só planejar em uma semana e na outra ele só ensinar, pois é exatamente isso que proporciona essa nova estrutura.

Gráfico 7 – Semanalidade e atividades do professor



Fonte: Registros próprios.

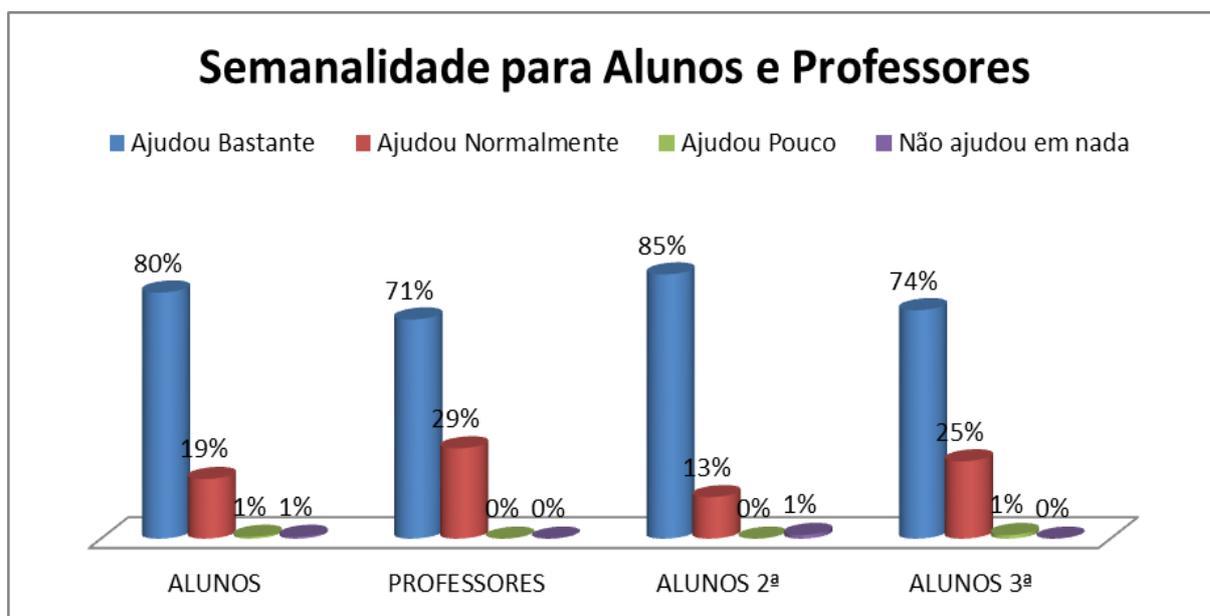
Em relação à análise do gráfico anterior, percebe-se uma diferença bem apresentável que na porcentagem maior de satisfação total dos professores, em relação à SEMANALIDADE com suas atividades de planejamento e ensino. Nota-se que os professores estão bastante satisfeitos com essa nova forma, quando a análise está voltada para a sua prática. Bem maior que em relação a aprendizagem do aluno, o que merece um pouco de atenção e reflexão. Só não chega a ser

contraditório porque, de modo geral, há uma sinalização positiva, tanto para um como para o outro, quando analisados no todo.

O que acontece é apenas uma diferença entre esses graus de mesma satisfação. Isso não poderia ser diferente porque dentro de uma coerência, quando se prepara melhor as aulas, é bem mais provável que se ensine melhor e o que se primeiro deve considerar é também uma melhor aprendizagem por parte dos alunos, salvo, é claro que há outros fatores que também podem interferir nesse processo, os quais não nos cabem apresentar nesse momento da pesquisa.

Completando os questionamentos sobre a SEMANALIDADE, procurou-se coletar as opiniões dos segmentos pesquisados em relação a um equilíbrio da contribuição da mesma, tanto para a prática do professor como para a aprendizagem do aluno, buscando uma análise em que se considerassem as duas dimensões ao mesmo tempo, dentro de um só processo.

Gráfico 8 – Semanalidade para alunos e professores



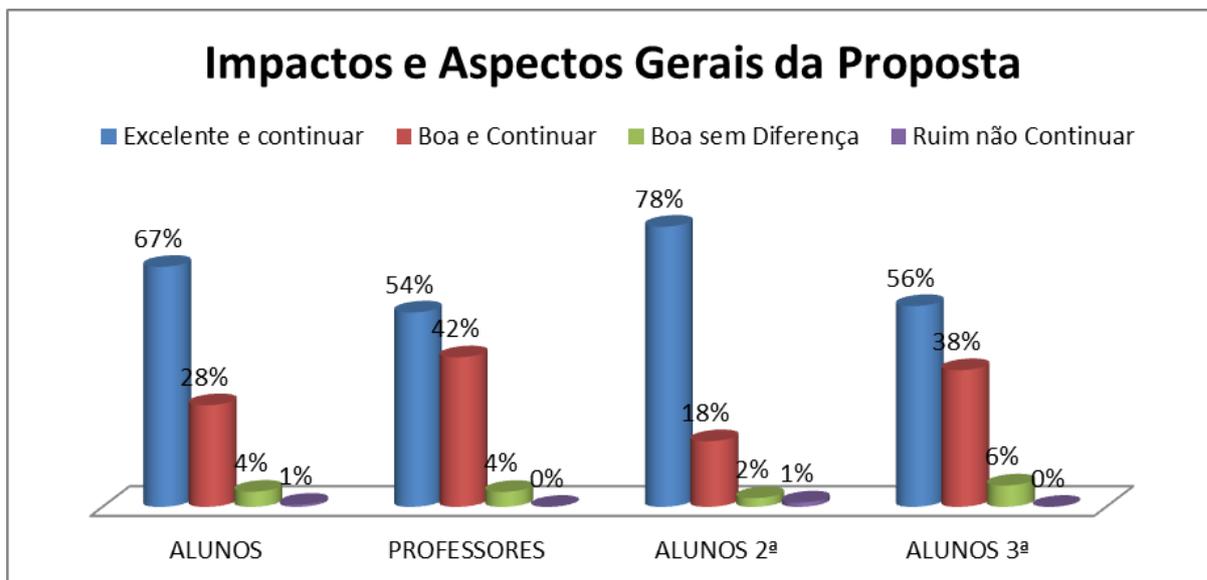
Fonte: Registros próprios.

É preciso dizer que, pela análise dos dados, o gráfico confirma, de forma coerente, a linha de reflexão dos dois anteriores, esboçando um equilíbrio estatístico entre as impressões do gráfico 6 e o gráfico 7. Isso ratifica a experiência positiva da SEMANALIDADE como forma de organizar o currículo na unidade de ensino que se

desenvolve o estudo de caso. Mais do que isso, torna essa nova estrutura algo plausível a ser considerada como um elemento forte no Projeto Pedagógico.

Em termos de análise geral e específica, em cada questionamento abordado sobre os elementos da proposta estudada, o que se projeta na discussão e reflexão dos dados obtidos, é que os mesmos apresentam um grau de satisfação bem relevante, na opinião dos segmentos que responderam o questionário. Isso pode ser definitivamente reafirmado no último questionamento feito, como forma de fechar as perguntas de caráter semiaberto, quando foi verificado de forma geral os impactos da proposta e o desejo da permanência ou não da mesma, por parte dos alunos, professores, funcionários e gestores da EEM Vicente Antenor Ferreira Gomes.

Gráfico 9 – Impactos e aspectos gerais da proposta



Fonte: Registros próprios.

Como se pode ver no gráfico, a maioria das respostas dos respondentes do questionário se concentrou nas duas séries de maior grau positivo da pergunta. Mais de 90%, em cada segmento, acham que a proposta ou é excelente e deve continuar, ou é boa e deve continuar, com uma ênfase bem maior para a primeira assertiva.

Algo que deve ser considerado é novamente o fato dos alunos da 3ª série sinalizar essa satisfação de maneira menos intensa, na porcentagem, do que os alunos da 2ª série. Isso merece uma reflexão mais cuidadosa porque essa característica se repetiu em praticamente todas as questões. Apenas na temática das Competências, Habilidades e Desenvolvimento Humano, há um equilíbrio

idêntico nas respostas dos dados mencionadas. Nota-se, a princípio, que de alguma forma os alunos de 3ª série estão menos satisfeitos com a nova proposta.

Nessa segunda parte de análise e discussão dos dados, apresentaremos as informações coletadas nas últimas 5 perguntas do questionário, todas de característica aberta. Referente a estas questões, é preciso salientar que foram proporcionadas apenas aos professores, funcionários e gestores.

Por se tratar de questões que exigem um pouco mais de elaboração das respostas dos participantes, os alunos não foram contemplados com as mesmas. Não pelo fato destes não terem capacidade de responder, pelo contrário, mas sim porque esse seguimento corresponde um quantitativo bem maior, o que se tornaria quase inviável nesse momento de tabulação.

Além do mais, essas perguntas abertas são apenas uma espécie de validação das semiabertas, trazendo elementos que não são possíveis contemplar no tipo de perguntas anterior, dispensando a necessidade de ser um número tão grande de envolvidos.

As impressões dessas questões, certamente foram de fundamental importância para consolidação dos dados da pesquisa. Os elementos, análises e discussões referentes a mesma serão dispostas por meio de texto, contemplando as reflexões diretamente relacionadas às mesmas.

Em relação aos elementos que caracterizam a proposta, muitos detalhes específicos foram possíveis ser coletados com as questões subjetivas. Os principais elementos mencionados pelos professores foram a presença da integração curricular entre os componentes, a forma integradora de atuação dos componentes de DPS e TICs, bem como a presença da pesquisa como princípio educativo.

Também foram contemplados nas falas dos professores momentos advindos quase que exclusivamente por meio da nova proposta, como formação mais elaborada de professores, por conta da nova organização do tempo, com implantação da SEMANALIDADE.

Notou-se, ainda, que os participantes se mostraram bastante satisfeitos com a nova dimensão de formação humana, a partir das oficinas vivenciadas em sala de aula pelos alunos. Relataram que os mesmos se engajaram mais nas aulas e protagonizaram momentos que antes não se viam, dentro e fora da escola.

Outro ponto forte nos registros das questões abertas é o fato da proposta contemplar, nas oficinas de DPS, a construção do projeto de vida de cada aluno, onde eles começam logo na 1ª série do ensino médio, a pensar e refletir sobre o que deseja ser, enquanto pessoa, profissional, enquanto membro de uma sociedade. Em relação a essa iniciativa, o aluno continua desenvolvendo e aperfeiçoando esse projeto de vida durante os três anos dessa modalidade.

Nessa parte do questionário, foi percebido nas impressões dos pesquisados que o componente de DPS contribui, de uma forma mais direta, com a integração da proposta com os demais componentes do que as oficinas de TICs. Em relação a isso, foi confirmado que os alunos se envolvem bem mais com DPS do que TICs.

As principais contribuições relatadas pelos sujeitos da pesquisa estão relacionadas a um desenvolvimento integral dos estudantes, desenvolvimento pessoal e social, umas melhores dinâmicas em sala de aula, na participação, no envolvimento dos alunos, trabalham em equipe, postura e oralidade. Vale destacar que também foi apontado como algo exclusivo da proposta, um desenvolvimento maior das competências socioemocionais dos alunos.

Um dos elementos que mais foi apontado como responsável direto por uma maior integração dos componentes foi a SEMANALIDADE. Com ela, os professores confirmaram, em suas respostas, que foi possível organizar melhor o planejamento das aulas, de forma a ter um diálogo maior entre os demais componentes. Foi enfatizado também que a nova forma de organizar o tempo pedagógico na escola favoreceu na formação continuada interna dos professores em planejamento, pois como o tempo fica duplicado para essas atividades, há um maior aproveitamento.

O cuidado que deve ser tomado em relação à SEMANALIDADE, segundo os professores, é em relação aos imprevistos e ausências de professores, que quando acontece o aluno fica muito tempo sem ver o conteúdo do componente. Além disso, alguns disseram que na semana em que estão em sala, a rotina fica muito cheia por conta da duplicação de carga horária em regência.

A pesquisa utilizada como princípio educativo, desenvolvida por meio de projetos, durante as três séries do ensino médio, também foi um ponto forte frisado pelos professores, que assegura uma integração maior entre as áreas do conhecimento. Nessa prática, os alunos contam com a orientação dos professores, de forma pedagógica e sistemática, conforme a temática da pesquisa está

aproximada a área de atuação do professor. Cada aluno tem o seu orientador da pesquisa durante todo o processo. Em algumas falas foi possível perceber que quando junta todos os projetos dos alunos de 1^a, 2^a e 3^a séries resulta em uma quantidade muito grande, e que este fato acaba sobrecarregando alguns dos professores que orientam pesquisas em um quantitativo maior.

Após esta análise e reflexão das informações obtidas com a coleta de dados, é possível perceber que a nova proposta de reorganização curricular na Escola de Ensino Médio Vicente Antenor Ferreira Gomes, certamente, imprimiu uma dinâmica diferente na implementação do currículo desta unidade de ensino. Muitos dos elementos trazidos a partir da implantação da mesma, permitiram uma rotina de trabalho e aprendizagem diferenciada, por parte dos professores e estudantes.

Os caminhos percorridos durante toda pesquisa possibilitaram respostas aos anseios apresentados no início desta, através dos objetivos elencados, nos dando informações e esclarecimentos necessários às conclusões sólidas sobre a temática e ao que o estudo propôs sobre o fortalecimento do Projeto Pedagógico das escolas de ensino médio, a partir dos elementos desse redesenho pesquisado.

7 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O desenvolvimento desse trabalho versou sobre um estudo, reflexões e análises sobre a necessidade urgente de uma integração curricular nas escolas de ensino médio, do município de Miraíma no estado do Ceará. Nesse sentido, a pesquisa possibilitou, através de seu levantamento bibliográfico e da apreciação dos dados e informações do estudo de caso, o contato com diferentes formas de organizar o currículo e apropriação de dimensões bem relevantes acerca de elementos que podem seguramente contribuir para o fortalecimento do Projeto Pedagógico das escolas de ensino médio.

De forma geral, a proposta de reorganização curricular da EEM Vicente Antenor Ferreira Gomes apresenta elementos bem contundentes que favorecem a uma integração sistemática do currículo, no que compreende um maior diálogo entre as áreas do conhecimento, proporcionando uma dinâmica de aprendizagem bem diferente no ambiente escolar. Estes elementos demonstraram serem instrumentos sólidos de integração das atividades curriculares desenvolvidas dentro e fora da escola por alunos e professores.

Os autores que fundamentaram, bibliograficamente, este estudo, apresentaram, de forma clara, a necessidade de uma mudança urgente na forma como o currículo do ensino médio está organizado atualmente. Foi possível perceber, com clareza, a urgência de um ensino que contemple uma integração maior entre os saberes e uma maior valorização da dimensão humana na formação curricular dos estudantes. No estudo de caso, os resultados obtidos com a aplicação do questionário apontaram satisfatoriamente, que a proposta de redesenho curricular pesquisada, atende consideravelmente a essa questão.

Sobre a possibilidade maior de integração dos componentes, não há dúvidas que o eixo integrador Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS), compreendendo os novos componentes de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), é o maior responsável para que o diálogo permanente entre as áreas do conhecimento aconteça durante todo o ano a partir de atividades elaboradas para esse fim.

O desenvolvimento dos projetos de pesquisa também foi bem enfatizado como uma ferramenta forte de integração. Ela proporciona uma forma de passagem

do aluno por todas as áreas do conhecimento de forma simultânea, sem separação. Além disso, foi possível perceber, também, que a prática de aluno pesquisador faz com que o mesmo trabalhe várias outras habilidades, desde o desenvolvimento cognitivo, como as competências socioemocionais.

Outro ponto que foi bastante lucidado pela pesquisa como estratégia forte de integração das atividades curriculares foi a implantação da SEMANALIDADE como forma de organizar os tempos pedagógicos naquela unidade de ensino. Mesmo que a estrutura tenha alguns aperfeiçoamentos a serem feitos, proporciona um aproveitamento maior da integração no planejamento e formação dos professores, bem como uma desconcentração de componentes ao mesmo tempo para os estudantes. E ainda favorece aos componentes, que têm uma carga horária mínima, e podem se utilizar da junção desta, para melhor aproveitara o tempo pedagógico.

O Projeto Pedagógico das escolas do ensino médio necessita de um enriquecimento maior em sua elaboração e execução para garantir uma nova forma de ensino e aprendizagem que contemple os novos anseios dos professores e estudantes dessa nova geração. Embora não se tenha a pretensão de apresentar estes resultados como a forma de solução para esse problema, mas se deve considerar como possibilidades bem reais de fortalecimento do mesmo.

Tomando por base esses mesmos resultados, algumas recomendações são necessárias logo nesse momento de estudo e pesquisa, como forma de enriquecer mais ainda as possibilidades apresentadas. Novamente não se almeja propor algo fechado, mas alternativas que possam ser consideradas para aprimoramentos e implantações a partir de cada realidade e a luz do que é permitido dentro das leis que regem essa dinâmica do processo educacional.

Em relação às TIC, a partir das análises dos resultados, podemos ver que é possível utilizá-la de uma forma mais elaborada com oficinas preparadas para a parte de aprendizagem mesmo das ferramentas e manuseio dos computadores apenas na 1ª série do ensino médio, nos anos seguintes, poderia se utilizar dos conhecimentos já adquiridos para fazer uma integração ainda maior entre as áreas, utilizando os próprios assuntos dos componentes, no que corresponde aos aspectos pertinentes a tecnologia, abrangentes em cada uma delas.

Já no âmbito da pesquisa que é utilizada para envolver os alunos em várias formas de aprendizagem, nas mais variadas dimensões do conhecimento e

comportamentos, merece uma atenção no que diz respeito ao envolvimento de todos os professores em orientação da mesma, na perspectiva de uma mesma dedicação para que não haja sobrecarga somente para alguns. Uma maneira de se ter mais organizado esta questão é disponibilizando uma carga horária própria para orientação de projetos escolares, o que pode ser perfeitamente possível. As universidades já trabalham dessa forma em uma dimensão bem maior. Logo, se queremos a iniciação científica desde o ensino médio, e a metodologia está favorecendo além dos conhecimentos nesse campo, vale a pena sim investir, mesmo que em uma menor proporção, mas em hora-aulas destinadas exclusivamente para esse fim.

Esta pesquisa não tem o propósito de esgotar as reflexões que se pode ter acerca desse tema e ao que se propôs inicialmente com esses estudos. Mas, a partir dos dados, análises e reflexões aqui apresentadas pode se confirmar a real contribuição da mesma para o meio acadêmico e até mesmo para estudos futuros sobre o assunto pesquisado.

Nesse sentido, fica fortemente evidenciado que os objetivos dessa pesquisa foram alcançados, no que diz respeito ao estudo e reflexões sobre o currículo do ensino médio, e foi possível identificar na proposta vivenciada pela EEM Vicente Antenor Ferreira Gomes, em Miraíma no Ceará, que a mesma detém fortes elementos de integração do currículo nessa modalidade de ensino. Além disso, verificou-se, também, que estes elementos, não de uma forma engessada, mas de maneira em que se considere a realidade e particularidades de cada unidade de ensino, são ferramentas importantes e que se devem considerá-las na construção e implementação do Projeto Pedagógico das demais escolas nesta última modalidade de ensino da educação básica, a fim de termos um ensino que faça mais sentido para essa geração de novas juventudes.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. – 9ª ed. – Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Cadernos da TV Escola – Brasília: Secretaria da Educação a Distância, 1999.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) Parte I - Bases Legais**. Brasília: MEC, SEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2014.

CURY, Augusto. **A Fascinante Construção do Eu**. – São Paulo: Planeta, 2011.

GARDNER, Howard. **Estrutura da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Tradução de Sandra Costa. – Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artmed, 1995.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Tradução: Marcos Santarrita – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva. Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEVIN, Jack. **Estatística aplicada a Ciências Humanas**, 2ª edição. São Paulo, Editora Harper & Row do Brasil Ltda, 1985. 392p. Bibliografia p. 120 – 145.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**; tradução Eloá Jacobina. - 21ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PANTANO, Telma. ZORZI, Jaime Luiz. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18 ed. Ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. **Cálculo amostral: calculadora on-line**. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SANTOS, R. A. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

TABAQUIM, Maria de Lourdes M. Avaliação neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. In: CIASCA, Sylvia Maria. (Org.). **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997, Cap. 4: Começando a definir a metodologia. p. 44-47.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Administrativos, 69
Aluno, 13, 19, 21, 22, 24, 28, 29, 32, 33, 46, 47, 48, 50,
60, 68, 70, 77, 79, 82, 83, 86, 87, 89
Alunos, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 26, 27, 28, 29, 30,
31, 32, 33, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 54,
64, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81,
83, 84, 85, 86, 88, 89
Aprendizagem, 7, 9, 11, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 20, 21,
29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 44, 45, 51, 53, 55, 66,
69, 77, 79, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 92
Arte, 22, 23, 58
Aulas, 23, 24, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 59, 83, 85, 86,
90
Avaliação, 12, 42, 69, 82

B

Biblioteca, 18
Biologia, 22, 23, 58

C

Carga horária, 22, 23, 24, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58,
60, 86, 89, 90
Cidadão, 27, 34
Ciências da Natureza, 16, 23, 58
Ciências Humanas, 16, 23, 58, 92
Cognitivo, 38, 89
Competências, 25, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 79, 80, 86, 89
Conceitos, 14, 63
Conhecimento, 6, 7, 8, 10, 16, 19, 21, 23, 27, 29, 30, 31,
34, 35, 40, 41, 42, 46, 48, 49, 51, 54, 58, 59, 60, 79,
86, 88, 89, 92
Conteúdos, 17, 19, 28, 30, 31, 39, 47, 48, 51, 57
Curricular, 9, 10, 11, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19,
20, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 42,
44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 56, 57, 59, 61, 68, 70, 74,
77, 78, 81, 85, 87, 88
Curriculares, 11, 14, 16, 22, 23, 29, 41, 45, 46, 49, 51,
52, 57, 58, 59, 60, 78, 79, 81, 88, 89
Currículo, 9, 11, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21,
22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 41,
43, 46, 51, 52, 56, 57, 58, 59, 61, 66, 77, 83, 87, 88,
90

D

Definições, 11, 14, 20, 21, 35
Desmotivação, 12
Desmotivados, 10
Discentes, 25, 79
Discussão, 12, 14, 20, 47, 58, 62, 70, 84, 85
Diversidade, 13, 25, 31, 40, 56
Docência, 14
Docentes, 16

E

Educação, 11, 10, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 33, 34, 38,
41, 42, 46, 48, 56, 64, 65, 90, 91, 92
Educação Física, 22
Educação, 9, 11, 16, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 36,
39, 51, 55, 61, 64, 89
Educadores, 17
Emoções, 33, 37, 41, 48
Ensinar, 22, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 43, 82
Ensino, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 42,
44, 45, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 69, 73,
76, 78, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90
Ensino Fundamental, 10, 44
Ensino Médio, 7, 9, 11, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 22,
25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 44, 45, 46, 48, 49, 56, 60,
74, 87, 91
Escola, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 26,
28, 29, 31, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49,
51, 52, 55, 56, 59, 60, 61, 65, 66, 68, 71, 73, 74, 78,
81, 85, 86, 88
Escola, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 27, 44, 45, 46, 47,
50, 52, 65, 70, 73, 74, 87, 91, 92
Escolar, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 26,
27, 31, 32, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 48, 55, 56, 57, 58,
59, 60, 64, 66, 69, 70, 73, 74, 78, 88, 92
Escolas, 9, 11, 10, 15, 16, 17, 19, 22, 24, 25, 28, 29, 30,
34, 39, 41, 52, 56, 57, 60, 65, 66, 74, 81, 87, 88, 89,
90
Estatísticas, 10, 28
Estruturas, 18, 41
estudante, 13, 22, 24, 27, 28, 30, 34, 38, 47, 48, 49, 58,
60, 77, 80
Estudante, 9
Estudantes, 10, 12, 16, 21, 24, 28, 34, 41, 42, 54, 56, 71,
86, 87, 88, 89
Estudo, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 44, 47, 48, 53,
57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 68, 71, 75, 84, 87, 88,
89, 90
Estudos, 10, 13, 17, 21, 29, 32, 34, 35, 39, 62, 64, 69, 90
Exclusão, 11, 18, 24, 29, 30, 66, 68

F

Família, 18, 27
Filosofia, 22, 23, 58
Física, 22, 23, 58
Funcionários, 13, 14, 45, 64, 66, 67, 71, 73, 74, 75, 79,
84, 85

G

Geografia, 22, 23, 58
Gestão, 16, 24, 33, 74
Gestores, 9, 13, 14, 47, 49, 64, 66, 67, 71, 73, 74, 75, 79,
84, 85

H

Habilidades, 25, 35, 39, 40, 42, 43, 46, 47, 50, 79, 80, 89
História, 17, 18, 19, 21, 24, 39
Histórico, 11, 14, 17, 44

I

Impacto, 15, 82
Implementação, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 26, 49, 51, 57,
58, 60, 61, 64, 68, 74, 87, 90
Índices, 10, 11, 12
Instituições, 19
Integração Curricular, 9
Inteligência, 25, 40, 42
Inteligências, 39, 40, 41, 42, 91
Investigação, 9, 12, 13, 15, 48, 62, 63, 64, 65, 70, 71, 91

J

Jovens, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32,
33, 34, 44, 65, 71
Juventudes, 13, 28, 29, 90

L

LDB, 23, 55, 56, 58, 59, 60
Língua Estrangeira Moderna, 22
Língua Portuguesa, 22, 23, 53, 58
Linguagens, 16, 23, 58

M

Matemática, 16, 22, 23, 53, 58
Matrizes curriculares, 22, 79
Miraíma, 9, 10, 11, 13, 15, 44, 65, 74, 88, 90

N

Neurociência, 35, 36
Neurocientistas, 34
Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais,
11, 46, 47, 49, 51, 55, 76, 88

P

Pedagogia, 19

Pedagógicas, 14, 45, 92
Pedagógicos, 19, 57, 58, 66, 69, 89
Pesquisa, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 39, 40, 44, 48, 49, 50, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78,
79, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92
Possibilidades, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 25, 28, 32, 35, 36,
40, 43, 47, 51, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 74, 89
Prática, 11, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 21, 22, 27, 29, 36,
42, 55, 56, 58, 82, 83, 86, 89, 91
Problema, 11, 25, 28, 32, 34, 49, 54, 62, 63, 89
Procedimentos, 14, 44, 62, 65, 70, 71, 72, 73
Professor, 19, 24, 30, 50, 54, 68, 70, 74, 82, 83, 87
Professores, 9, 11, 12, 13, 14, 30, 44, 45, 47, 49, 55, 64,
66, 67, 68, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83,
84, 85, 86, 87, 88, 89, 90
Projeto Pedagógico, 9, 15, 74, 84, 87, 88, 89, 90
Projeto Político Pedagógico, 11, 12, 13, 14, 51, 55
Projetos, 42, 49, 57, 58, 86, 88, 90, 91
Propostas, 22, 23, 29, 49, 57, 60

Q

Química, 22, 23, 58

R

Redesenho, 9, 11, 13, 15, 74, 78, 81, 87, 88
Redesenho Curricular, 9, 12
Reflexão, 9, 10, 13, 14, 15, 25, 41, 54, 55, 58, 65, 73, 74,
75, 82, 83, 84, 87
Reorganização, 11, 13, 29, 66, 87, 88
Resultados, 14, 36, 62, 64, 67, 70, 73, 88, 89

S

SEMANALIDADE, 11, 51, 52, 53, 54, 81, 82, 83, 85, 86,
89
Significado, 36, 38
Social, 21, 22, 24, 26, 28, 32, 38, 39, 44, 65, 77, 78, 86,
91
Sociologia, 22, 23, 58
Sujeitos, 12, 19, 26, 63, 74, 77, 86

T

Temáticas, 45, 46, 47, 50, 77
TIC, 11, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 59, 88, 89

As discussões sobre currículo escolar ganham uma dimensão muito forte nos dias atuais, dentro do ambiente educacional. A presente pesquisa objetivou um estudo e reflexão de novas possibilidades de integração do currículo do ensino médio, dentro do Projeto Pedagógico da Escola, a partir dos impactos do redesenho curricular da Escola Vicente Antenor Ferreira Gomes, no município de Miraíma-CE, que aderiu a uma proposta curricular diferenciada em fevereiro de 2013.