



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

FALCONIERE LEONE BEZERRA DE OLIVEIRA

**O CURRÍCULO EM MOVIMENTO: O (RE) DESENHO E A INSERÇÃO DO
PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

MOSSORÓ/RN

2015

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

FALCONIERE LEONE BEZERRA DE OLIVEIRA

**O CURRÍCULO EM MOVIMENTO: O (RE) DESENHO E A INSERÇÃO DO
PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, a linha de pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, com requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Professor Orientador: Sandro Soares de Souza

Co-orientadora: Hostina Maria Ferreira do Nascimento

MOSSORÓ/RN

2015

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Oliveira, Falconiere Leone Bezerra de

O currículo em movimento: o (re) desenho e a inserção do programa ensino médio inovador em uma escola pública do estado do Rio Grande do Norte. / Falconiere Leone Bezerra de Oliveira. – Mossoró, RN, 2015.

122 p.

Orientador: Prof. Sandro Soares de Souza

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Currículo em Movimento. 2. Ensino Médio Inovador - Juventudes. I. Souza, Sandro Soares de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 370

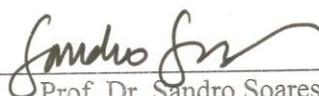
Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira – CRB 15 319

FALCONIERE LEONE BEZERRA DE OLIVEIRA

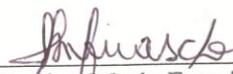
O CURRÍCULO EM MOVIMENTO: O (RE) DESENHO E A INSERÇÃO DO
PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

DATA DE APROVAÇÃO: 11 / 09 / 2015

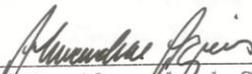
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Sandro Soares de Souza
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof.^a Dr.^a Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Alexandre da Silva Aguiar
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Prof.^a Dr.^a Antônia Batista Marques
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

DEDICO ESTE TRABALHO

Aos meus familiares (pai João, mãe Graça, irmãos Fábio, Fabrício e Franklin). Se hoje sou um jovem forte é porque vocês me tornaram forte.

Aos meus avôs, Miguel e Vicente que não puderam estar presente, mas sei que muito do que sou e do que meus pais são devemos a eles.

As minhas avós Euzébia (Chiquita) e Josefa (Miminha) que mesmo diante das perdas afetivas souberam ser fortes.

A minha co-orientadora Hostina Maria que mais que uma orientadora foi uma mãe que me acolheu e me ensinou a sobreviver nesse 'terra de gigantes' que é UERN.

A meu grande amigo mossoroense Sidarque Sales que soube me acolher e me entender nas horas mais difíceis.

Aos meus valiosos sobrinhos (Thallys, Vitor, Thiago, Thaynara e Iasmim – essa ainda por vir).

A minha prima Arilma e ao meu primo Caio que nos deixaram saudades imensas que não serão preenchidas.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que fizeram parte e fazem parte do meu crescimento pessoal e profissional, que me ensinaram que perder muitas vezes também é ganhar. Assim não poderia deixar de acrescentar as pessoas mais significantes na minha construção pessoal e profissional.

Aos técnicos e amigos: Andréia Soares, Adna Raquel, Irmã Gerilda, Carol, Osnir, Sarah, Kassandra, Jeansen Klaus.

Aos professores e amigos: Verônica Maria, Ana Lúcia, Márcio, Hélio Rocha, Jean Mac, Arilene Maria, Márcia Betânia, Joaquim Barbosa, Aleksandra Nogueira, Kardênia de Almeida, Socorro Silva, Emerson Augusto, Giovana Amorim.

Ao professor: Jean Mac Cole que, do seu jeito, soube me ensinar coisas valiosas no mundo acadêmico, assim como caminhar sobre ‘cacos de vidro’ sem me ferir.

Ao Professor: Sandro Soares por ter me aceitado nessa empreitada.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Linha de Pesquisa Política e Gestão Educacional, sobretudo aqueles que conviveram durante o percurso das disciplinas para cumprimento dos créditos.

Aos colegas que ingressaram comigo no mestrado e que fizeram parte dos meus momentos felizes e tristes. Quantas brincadeiras, rizadas, aprendizagens. Sempre me lembrarei de vocês. Em especial, Aleksandra Nogueira, Deusdete Júnior, Pedro Fernando, Naide, Maria Goretti, Érika Clemente e Marcia de Oliveira.

Aos meus amigos queridos que tanto me apoiaram Dalto José e Melque Fernandes. São aqueles amigos que tenho certeza que estenderão as mãos para qualquer situação da vida. Obrigado pela amizade de vocês.

As minhas amigas de lutas Maria das Vitórias e Marlene que, assim como eu, lutam por um mundo melhor e mais justo.

Ao meu amigo e colega de apartamento Victor Oliveira que, com os sons enlouquecedores dos instrumentos musicais, me aliviava as tensões.

RESUMO

No campo da ciência da educação, estudos acerca do currículo da escola básica são frequentes e têm crescido nos últimos anos, em decorrência da necessidade atribuída aos currículos em adequar os conhecimentos historicamente acumulados à demanda de sujeitos que frequentam a escola nos dias atuais. Inserido nesse contexto, este trabalho tem como objetivo principal compreender como o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI se insere num (re) desenho do currículo em movimento e quais os desdobramentos desta inserção para a escola e a Formação das Juventudes. O aporte teórico do estudo foi a abordagem oferecida pela pedagogia crítica, bem como trabalhos da literatura especializada em currículo. Na parte empírica do trabalho, utilizamos como principal instrumento de obtenção de informação a entrevista individualizada com educadores, e a coletiva, com educandos, complementando as informações com a observação simples e análise documental. O redesenho curricular do Ensino Médio necessita integrar os saberes das juventudes para que os conhecimentos escolares se tornem mais significativos.

Palavras-Chave: Currículo em Movimento; Ensino Médio Inovador; Juventudes.

RESUMEN

En la educación la ciencia, los estudios sobre el plan de estudios de la escuela básica son frecuentes y han crecido en los últimos años, debido a la necesidad de adaptar los planes de estudio atribuido en el conocimiento históricamente acumulado de la demanda de los sujetos que asisten a la escuela hoy. Situado en este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo entender cómo la escuela secundaria programa innovador - ProEMI es parte de una (re) se mueven en el diseño curricular y cuáles son las ramificaciones de este prospecto para la escuela y la formación de los jóvenes. El marco teórico de este estudio fue el enfoque ofrecido por la pedagogía y la literatura trabajos críticos especializados en el currículo. En la parte empírica del estudio, hemos utilizado como el principal instrumento para la obtención de información para entrevistas individuales con los educadores y colectiva, a los estudiantes, que complementa la información con la simple observación. El rediseño curricular implica tomar en cuenta los conocimientos de los jóvenes que los contenidos escolares comienzan a integrar, por lo que estos conocimientos más significativo.

Palabras clave: Currículo en movimiento; La escuela secundaria innovador; Juventudes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - QUESTÕES UTILIZADAS NAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	27
TABELA 1: QUESTÕES UTILIZADAS NA ENTREVISTA COLETIVA.....	30
TABELA 2: ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO.	32
TABELA 3: CATEGORIAL GERAL: FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES E REFLEXÕES SOBRE O TEMA AMIZADE.	36
TABELA 4: CATEGORIA GERAL: FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES E REFLEXÕES SOBRE O TEMA ESPORTE.	37
TABELA 5: CATEGORIA GERAL: FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES E REFLEXÕES SOBRE O TEMA MÚSICA.	39
TABELA 6: CATEGORIA GERAL: FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES E REFLEXÕES SOBRE O TEMA RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	41
TABELA 7: INTEGRAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO INTEGRADA DO CURRÍCULO NA ESCOLA PESQUISADA. QUADRO ELABORADO PELO AUTOR COM BASE EM UM QUADRO SEMELHANTE ENCONTRADO EM JAKIMIU (2014) E COM BASE NOS DADOS CONTIDOS NO PPP DA ESCOLA PESQUISADA.	80
FIGURA 2: INTEGRAÇÃO DO MACROCAMPO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO COM AS ÁREAS DE CONHECIMENTO. ELABORADO PELO AUTOR COM BASE NOS DADOS CONTIDOS NO DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROEMI (BRASIL, 2013B).	68
FIGURA 3: INTEGRAÇÃO ENTRE O MACROCAMPO LEITURA E LETRAMENTO E AS ÁREAS DE CONHECIMENTO. ELABORADO PELO AUTOR COM BASE NOS DADOS CONTIDOS NO DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROEMI (BRASIL, 2013B).....	69
FIGURA 4: INTEGRAÇÃO ENTRE OS MACROCAMPOS. FONTE: TESE DE JAKIMIU (2013)	72
FIGURA 5: CONFIGURAÇÃO DOS MACROCAMPOS NO CURRÍCULO. ELABORADO PELO AUTOR COM BASE NOS DADOS CONTIDOS NO DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROEMI (BRASIL, 2013B).	73
FIGURA 6: INTEGRAÇÃO ENTRE O MACROCAMPO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E AS DISCIPLINAS. ELABORADO PELO AUTOR COM BASE NOS DADOS CONTIDOS NO PPP DA ESCOLA PESQUISADA.	75
FIGURA 7: INTEGRAÇÃO DO MACROCAMPO INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA COM AS DISCIPLINAS. ELABORADO PELO AUTOR COM BASE NOS DADOS CONTIDOS NO PPP DA ESCOLA PESQUISADA.	77
FIGURA 8: INTEGRAÇÃO DO MACROCAMPO CULTURA CORPORAL COM DISCIPLINAS E DESTAS ENTRE SI. ELABORADO PELO AUTOR COM BASE NOS DADOS CONTIDOS NO PPP DA ESCOLA PESQUISADA.	78
FIGURA 9: INTEGRAÇÃO DO MACROCAMPO PRODUÇÃO E FRUIÇÃO DAS ARTES COM AS DISCIPLINAS. ELABORADO PELO AUTOR COM BASE NOS DADOS CONTIDOS NO PPP DA ESCOLA PESQUISADA.	79

LISTA DE SIGLAS

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PRC – Projeto Redesenho Curricular

MEC – Ministério da Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

IFRN – Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

PPP – Projeto Político Pedagógico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNE – Plano Nacional da Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DIREDE – Diretoria Regional de Educação e Desporto

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1.0 ENTENDENDO A PESQUISA: COMO CONSTRUÍMOS? COMO PESQUISAMOS?	16
1.1 A PESQUISA E A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR: OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA	16
1.2 CATEGORIAS QUE FUNDAMENTAM O TRABALHO	19
1.3 SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA	24
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO: INSTRUMENTOS E TÉCNICAS	25
2.0 CONSTRUIR OU REDESENHAR? O ENSINO MÉDIO E SEU CURRÍCULO.	43
2.1 DIFERENTES TENDÊNCIAS: AS PRINCIPAIS TEORIAS DE CURRÍCULO	43
2.2 O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO E O REDESENHO CURRICULAR	52
2.3 ESTRUTURA ESCOLAR E O PROEMI: MACROCAMPOS E CURRÍCULO ESCOLAR	61
3.0 ESCOLA, JUVENTUDES E SABERES	84
3.1 JUVENTUDES E O ENSINO MÉDIO	84
3.2 INFLUÊNCIAS DA JUVENTUDE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO	96
3.3 OS JOVENS E O PROEMI	108
4.0 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119

APRESENTAÇÃO

Muitos foram os caminhos percorridos pela educação, em especial no campo do currículo, de uma educação de base racionalista positivista a uma pedagogia crítico-reflexiva. O campo do currículo é uma área que muito tem interessado aos pesquisadores da Ciência da Educação, por sua centralidade não só na formação docente como principalmente nas políticas educacionais, políticas curriculares, manifestando preocupação com a própria concepção de currículo existente na sociedade. No decorrer das últimas décadas, as discussões acerca de temáticas que abordam a função do currículo e o seu desenvolvimento têm merecido atenção especial.

É consensual entre os teóricos (SILVA, 2007; MENEZES; SANTIAGO, 2010; MOREIRA, 2000) que a execução do currículo é uma porta para o desenvolvimento das ações pedagógicas e a consolidação dos conhecimentos historicamente acumulados. O currículo em ação¹ possibilitaria, assim, um exercício para esse processo e também mudanças em um currículo prescrito².

Esse currículo prescrito, por sua vez, se torna, a partir de uma proposta, um meio pelo qual a escola se organiza, sugere caminhos e orientações para a prática. Na medida em que o currículo é executado, a instituição escola se situa na própria construção da humanidade. Através da educação, o ser humano tanto pode se humanizar, como também, se desumanizar.

Compreendemos que o processo de produção do conhecimento que acontece dentro da escola deve considerar os conhecimentos que os seus sujeitos trazem do seu cotidiano. E que essa consideração se efetiva através de reflexões e mudanças significativas no currículo escolar.

Diante de tal constatação, encontramos, no Ensino Médio uma dualidade: formar para a vida e formar para o mercado de trabalho. Esta dualidade, muitas vezes, vai de encontro ao processo de humanização dos sujeitos, o que interfere na função social da escola que oferta essa modalidade de ensino.

¹ É entendido neste trabalho como o movimento de entendimento do currículo expresso nas práticas dos sujeitos, sendo encontrado nas várias instâncias da percepção curricular.

² Se refere às propostas curriculares e ao próprio currículo preestabelecido dentro do Projeto Político Pedagógico da escola.

Considerando o Ensino Médio, como última etapa da educação básica, com o intuito de almejar a universalização do ensino (BRASIL, 1996), fica latente e necessária a garantia de um currículo que norteie o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, assim como uma preparação para o trabalho e o exercício da cidadania do educando.

Propostas curriculares que incitem práticas pedagógicas voltadas para os saberes dos jovens devem permear os processos formativos dos currículos escolares no Ensino Médio. Para tanto, propostas como o Projeto Redesenho Curricular – PRC e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI contribuem para pensar um currículo voltado para uma camada de sujeitos que durante muito tempo, na história da educação, foram excluídos da escola.

O ProEMI é composto por macrocampos, compreendidos como campos de ação pedagógica-curricular, e pressupõe um currículo elaborado a partir das quatro áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. A reformulação proposta pelo PRC abarca os principais macrocampos indicados pelo ProEMI, agindo de forma itinerante entre eles. Desta maneira, a produção do conhecimento, na escola de Ensino Médio, deve dialogar com a vida do estudante, na diversidade de contextos que compõem essa realidade. E os conteúdos dos componentes curriculares devem articular-se entre si.

Pautamo-nos na premissa de que o professor da educação básica, em especial o do Ensino Médio, é sujeito responsável pela construção de competências que atendam às exigências sociais a partir da reformulação do currículo e de sua ação em espaços institucionalizados adequados ao atendimento das necessidades cognitivas dos educandos e a sua formação. Desta forma, para estudarmos o currículo em movimento, precisamos perceber como acontece esse movimento dentro do Ensino Médio.

O desejo de pesquisar o ProEMI e o PRC se deve à necessidade de compreender se as propostas curriculares definidas pelo Ministério da Educação – MEC para as escolas de Ensino Médio como algo inovador viabilizam mudanças significativas nas práticas pedagógicas, considerando, principalmente, a interlocução do currículo escolar com as juventudes.

A escolha do Programa se dá, ainda, pela confluência da Proposta do ProEMI com o PRC, posto que este último intenciona induzir as escolas ao redesenho curricular de Ensino

Médio brasileiro. Consideramos este um cenário de pesquisa importante por esta ação (redesenho) se constituir uma inovação para as perspectivas em relação ao currículo.

Assim, concebendo o currículo escolar do Ensino Médio como objeto essencial para este estudo, buscamos responder à seguinte questão: Como o currículo em movimento em uma escola pública é redesenhado e executado a partir do ProEMI e qual a relação de sua inserção com a Formação das Juventudes?

Elencamos como objetivo geral da pesquisa: Compreender como o ProEMI se insere num (re) desenho do currículo escolar em movimento e qual a relação desta inserção com a Formação das Juventudes. E como objetivos específicos: Conhecer o ProEMI e seus macrocampos; Identificar a relação existente entre o currículo escolar e a Formação das Juventudes; Conhecer a contribuição do currículo para a humanização dos sujeitos; Compreender como os educadores de uma escola pública de Ensino Médio interpretam e se apropriam das recomendações do ProEMI e as inserem no processo de (re) desenho do currículo em movimento.

Como fundamentação teórica, lançamos mão de autores que deram suporte às discussões sobre o currículo e sobre o currículo no Ensino Médio: Jakimiu (2014), Moreira (2013, 2000), Silva (2007), Gioverdi (2012, 2013), Dayrell (2007), Dayrell; Carrano; Maia (2014), Arroyo (2013), Menezes; Santiago (2010), entre outros. Os elementos norteadores para o entendimento do diálogo estão apontados teoricamente por Freire (2005); Nascimento e Pernambuco (2013) e Nascimento (2011), entre outros. Em relação à Integração Curricular usamos Matos e Paiva (2009); Beane (2002), entre outros. E sobre as juventudes, nos baseamos em Groppo (2000) e Dayrell (2003), entre outros.

Para melhor alcance dos objetivos propostos, utilizamos a pesquisa qualitativa, pois esta atende às necessidades essenciais de uma pesquisa voltada para as ciências humanas. Apoiados nas obras de Minayo (2012), Richardson (2009), Ghedin (2008), Szymanski (2011), Rampazzo (2002) e Moraes (2003), utilizamos, como instrumentos metodológicos, entrevistas individuais e coletiva, observação simples e análise documental. A organização e categorização das informações obtidas pelos instrumentos permitiu a elaboração teórica aqui apresentada.

Organizamos este trabalho da seguinte forma:

No primeiro capítulo - **Entendendo a pesquisa: Como construímos? Como Pesquisamos?** – apresentamos os objetivos, as categorias, o percurso metodológico e os conhecimentos construídos sobre pesquisa em educação.

No segundo capítulo – **Construir ou Redesenhar? O Ensino Médio e seu Currículo** – a busca se deu em entender como de fato está acontecendo o redesenho curricular a partir do ProEMI na visão do corpo pedagógico escolar.

No terceiro capítulo – **Escola, Juventudes e Saberes** - buscamos entender na prática como os jovens estão vivenciando o currículo redesenhado e como esse currículo mantém relação com os jovens na escola.

Desejamos que o conhecimento construído nesta dissertação traga contribuições para docentes, gestores e equipes pedagógicas de escolas envolvidas com propostas de reformulação curricular, ajudando à reflexão sobre os desafios enfrentados pelos seus sujeitos.

1.0 Entendendo a pesquisa: Como construímos? Como pesquisamos?

Este capítulo tem como principal objetivo mostrar como foi elaborada a pesquisa. Assim, primeiramente, abordamos a contribuição da pesquisa qualitativa para o andamento deste trabalho e refletimos sobre o nosso objeto de estudo, considerando as implicações deste tipo de pesquisa para a formação pessoal e profissional do aspirante a pesquisador. Em seguida, apresentamos as categorias fundantes, mostrando os motivos pertinentes às suas escolhas. Na sequência, apresentamos os sujeitos e o contexto da pesquisa. E, por fim, discorreremos sobre o percurso metodológico, abordando os instrumentos e as técnicas utilizadas e a divisão das subcategorias que nortearam o estudo.

1.1 A pesquisa e a formação do pesquisador: objeto e objetivos da pesquisa

Quando entramos em um laboratório ou assistimos filmes de ficção científica e olhamos para os sujeitos intitulados como cientistas, nos perguntamos várias vezes quais caminhos devemos tomar e seguir para sermos pesquisadores como eles. Abrimos os livros de ciências, observamos vários experimentos científicos e ficamos completamente atraídos bem como fascinados com o que os pesquisadores podem, provavelmente, fazer com tão pouca coisa.

Se pararmos para pensar no universo de possibilidades para se fazer uma pesquisa em um pequeno espaço físico e humano poderemos obter infinitas possibilidades de respostas. Sim, poderemos sim, tudo depende de como olhamos para o nosso objeto de estudo e das escolhas políticas, filosóficas e teórico-metodológicas que realizamos.

A pesquisa é um trabalho árduo que precisa ser elaborado e executado de forma cautelosa. Concordamos com Richardson (2009) quando ele diz que só se aprende a fazer pesquisa, pesquisando. Então, para começarmos a pesquisar, temos que traçar mecanismos e caminhos metodológicos para atingir a compreensão real e momentânea do nosso objeto de estudo para aproximá-lo da vertente qualitativa da pesquisa que desejamos.

Aquela que, segundo Minayo (2012, p. 23), “se preocupa com o nível da realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, [e] dos processos”. Assim, esta escolha também se define, compreendo que:

À medida que a pesquisa qualitativa favorece que a cotidianidade seja percebida, valorizada, mostre-se como gestadora e germinadora dos valores e papéis sociais, vai possibilitando aos pesquisadores a apropriação entre particularidade e totalidade, entre indivíduo e o ser humano genérico, entre cultura e história. (GHEDIN, 2008, p. 62)

O autor afirma ainda, que “dos estudos baseados no sujeito inserido em um cotidiano significativo, vão surgindo novas categorias de conhecimento que passam a ser investigadas” (GHEDIN, 2008, p. 62), permitindo-nos perceber as condições de desenvolvimento de práticas cotidianas, com suas múltiplas significações e representações.

A pesquisa deve ser desenvolvida na medida em que tentamos entender os fatos e questões que nos norteiam bem como os instrumentos necessários os quais devem ser pensados cuidadosamente para que eles possam dar as respostas que precisamos. Pesquisar, para Richardson (2009, p. 90), pode ser entendido como “a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção das quantitativas de características ou comportamentos”.

Assim, podemos entender que a vertente qualitativa foi indispensável para a realização desta pesquisa, uma vez que buscamos compreender o redesenho dos sentidos expressos nas falas dos participantes. Uma pesquisa não pode ser efetuada sem ser pensada de forma radical, conjuntural e rigorosa, associada a instrumentos pertinentes, pois essas ações proporcionam a melhor aproximação da realidade dos fatos estudados.

Ao elaborar um projeto de pesquisa, o pesquisador se depara com a necessidade de tomar certas decisões. A partir dessas decisões, o pesquisador passa a determinar a sua abordagem, considerando suas preferências e interesses. Essas decisões passam a nortear o tema a ser pesquisado, o problema que queremos, de certa forma, resolver momentaneamente, quais objetivos, que referencial teórico, que instrumentos e métodos de análise serão utilizados etc.

O pesquisador precisa responder a essas questões, justificando cada uma das suas escolhas, mesmo que seja de forma simples, respondendo exatamente os por quês. Responder a esses questionamentos é o norte de qualquer pesquisa científica. Seja onde for e seja em qualquer área do conhecimento, a subjetividade do pesquisador estará sempre implicada (GIOVERDI, 2012). Então, podemos dizer que a subjetividade do pesquisador sobre o seu produto não é tão aparente, mas está presente.

As nossas escolhas estão, de certa forma, ligadas à atividade de produção de conhecimento científico. Assim, podemos dizer que não existe uma total neutralidade nas

escolhas feitas pelos pesquisadores. Todas as escolhas estão inteiramente relacionadas aos fatores: financeiros, políticos psicológicos, ideológicos (GIOVERDI, 2012).

Então, mantendo a ideia de que a subjetividade do pesquisador está presente em sua pesquisa e que este não é totalmente neutro, podemos dizer que cada pesquisador vê aquilo que o seu contexto histórico, social, político e cultural lhe permite ver (CHAUÍ, 2000).

A subjetividade humana se exprime num objeto produzido por ela e a objetividade do produto é a materialização externa da subjetividade. Pelo trabalho, os seres humanos estendem sua humanidade à Natureza. É nesse sentido que o trabalho é *praxis*: ação em que o agente e o produto de sua ação são idênticos, pois o agente se exterioriza na ação produtora e no produto, ao mesmo tempo em que este interioriza uma capacidade criadora humana, ou a subjetividade (CHAUÍ, 2000, p. 542).

Chauí (2000) aponta para a *práxis* como um meio real de se expressar a subjetividade do pesquisador, sendo assim, todos os problemas relacionados ao conhecimento são respondidos racionalmente com e na *práxis* humana.

A *práxis*, sendo pontapé para a reflexão, é uma ação que modifica a realidade, sendo fonte do conhecimento que construímos a partir das ações que fazemos no mundo. Assim, a *práxis* é conhecimento reflexivo e novo (NASCIMENTO; PERNAMBUCO, 2013). Essa ação de criação de conhecimento não age cegamente, sem intenção ou objetivo. Ela é a ação e reflexão (FREIRE, 2006a).

Freire (2006a; 2005) nos mostra que, como seres humanos, agimos e refletimos sobre o mundo. Então como pesquisadores, somos e agimos e refletimos sobre nossas pesquisas, mas não agimos e refletimos do nada, pensamos sobre parâmetros axiológicos que são determinados historicamente, socialmente e culturalmente. Assim, nosso juízo de valor é norteado por esses parâmetros.

Podemos dizer que pesquisadores diferentes podem olhar para um mesmo objeto de estudos e ter conclusões diferentes para um mesmo fenômeno, pois estão implícitas as suas subjetividades e suas *práxis*. Então, apesar de sabermos que nosso objeto de estudo poderia desencadear uma variedade de olhares por outros pesquisadores, deixaremos claro que estudamos aqui o currículo escolar do Ensino Médio. Neste trabalho está presente o nosso olhar como pesquisador, nossas subjetividades e nossa *práxis*.

A escolha do objeto de estudo deste trabalho foi desafiadora, pois o currículo em si pode tomar várias compreensões epistemológicas, e coube a nós, como pesquisadores, perceber e decidir que caminho seguir. Para isso, outros desafios foram apontados, diante da

complexidade e da diversidade de fatores existentes na compreensão do currículo. A questão a este respeito foi, portanto, o que deveríamos compreender no currículo escolar? Diante deste desafio, alguns objetivos foram pensados inicialmente, compreendendo os limites e o alcance da pesquisa e do pesquisador. Esses objetivos foram amadurecendo durante o percurso da pesquisa.

1.2 Categorias que fundamentam o trabalho

Buscamos aqui entender melhor as categorias fundantes deste trabalho, ressaltando que estas não estão em ordem hierárquica e, sim, se complementam para que possamos obter resultados significativos do estudo.

Categorias constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador. [...] Não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente. Esse esforço não envolve apenas caracterizar as categorias, mas também estabelecer relações entre os elementos que as compõem, talvez subcategorias, assim como construir relações entre as várias categorias emergentes da análise (MORAES, 2003, p. 200).

A primeira categoria a ser expressa neste trabalho é a Integração Curricular. Tal categoria foi pensada e utilizada devido à proposta do PRC e do ProEMI sobre um currículo integrador no qual a interdisciplinaridade esteja presente, exigindo que cada professor ultrapasse os limites de sua disciplina, contribuindo e recebendo contribuições de outras disciplinas e ajudando os jovens a integrarem suas próprias experiências (BEANE, 2003).

A categoria Integração Curricular é aqui entendida como uma possibilidade de educação escolar que pode ser concretizada através de utilização da metodologia de trabalho de projetos (BEANE, 2002).

Lopes (2001, p. 05) afirma que a Integração Curricular “contribui para favorecer processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente. Isso porque, o princípio integrador situa-se no mundo produtivo: são integrados os saberes necessários para a execução de atividades profissionais segundo as exigências do mercado”. Assim podemos dizer que a Integração Curricular necessita, para que realmente aconteça, o mínimo de participação possível do professor e dos jovens/alunos para que essa ideia esplanada por Lopes (2001) seja concretizada.

Esta categoria, segundo Ferreira (2010), tem sido caracterizada em sua concretude através de processos de ensino-aprendizagem com base nos projetos pedagógicos que são resultados das necessidades dos jovens ou das demandas sociais. Historicamente, a Integração Curricular tem sido pensada e locada na educação como um processo de ensino-aprendizagem. “Tendo em vista uma melhor compreensão da realidade e dos conteúdos culturais, a questão da Integração Curricular tem se colocado como uma possibilidade pensada a partir de diferentes pressupostos educativos e pedagógicos” (BRASIL, 2013a, p. 8).

Podemos supor que as áreas de conhecimentos na organização curricular das escolas devem conter uma expressa aglutinação que potencialize a integração e a interlocução dos saberes, dessa forma, ampliando o diálogo entre os componentes curriculares existentes e os sujeitos escolares.

As possibilidades de interação não apenas entre os componentes curriculares nucleados em uma área, como também entre as próprias áreas, têm a contextualização como um recurso, posto que elas evocam âmbitos e dimensões presentes na vida pessoal e social, da produção material e cultural da vida. Porém, contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los na espontaneidade e na cotidianidade (BRASIL, 2013a, p. 16).

Ao falarmos de Integração Curricular, não estamos aqui querendo dar ênfase apenas à integração de disciplinas das mesmas áreas de conhecimentos, como propõem alguns documentos oficiais, mas à integração de conhecimentos nas diversas áreas. Para que essa mudança curricular aconteça é necessária uma reflexão contextualizada dos interesses e necessidades dos alunos bem como da relevância social dos conhecimentos.

A integração de campos do conhecimento e experiências teria em vista facilitar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas inerentes a essa tarefa (MATOS; PAIVA, 2009, p. 132).

Isso nos remete a pensar que as disciplinas científicas tomadas nos currículos disciplinares nem sempre valorizam os conhecimentos e os interesses dos alunos, ou seja, suas experiências prévias, seus saberes prevalentes e seu ambiente social e cultural.

Na perspectiva crítica, o currículo integrado possibilitaria o entendimento da realidade, sua história e tradições, visando a uma participação social-democrática, responsável e solidária. Observadas as suas especificidades, as questões curriculares são percebidas e enfocadas dentro de um projeto de dimensão maior que alcança a sociedade como um todo (MATOS; PAIVA, 2009, p. 137).

Essa dimensão engloba as vozes dos sujeitos, jovens/alunos, no currículo escolar, desmistificando o currículo disciplinado, pautado em disciplinas acadêmicas, dando voz aos conteúdos que possam ser mais significativos para esses sujeitos que são silenciados devido à estrutura hierárquica dos currículos disciplinados.

Outra categoria fundante desse trabalho é a Formação das Juventudes³. A ‘juventude’ se constitui como uma condição social, histórica e cultural ao mesmo tempo em que ela também é um tipo de representação. É vista como uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a eles atribuídos (GROPPO, 2000). Esta categoria social – juventudes – clarifica a ideia de Formação das Juventudes como necessária ao nosso trabalho para que possamos entender como o currículo integrado proporciona aprendizagens dos jovens que frequentam a escola pública nos dias de hoje.

A escolha por esta categoria se deu a partir de duas vertentes: a primeira porque as políticas públicas de educação (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM; PRC, ProEMI) enfatizam a necessidade de adequação dos conhecimentos escolares ao universo juvenil. Já a segunda se deu, encorajados pelo exame de qualificação deste trabalho, pela leitura do artigo de Juarez Dayrell⁴ no qual ele aponta que nas pesquisas na área de educação não havia uma valorização dos jovens, pois o maior foco dos trabalhos acadêmicos apontados por eles era a escola, analisando os professores, mais especificamente as suas práticas e os alunos, não os jovens.

Apesar dos avanços das atuais políticas curriculares em tentar entender os jovens como sujeitos históricos, sociais que produzem cultura, a ideia de trabalhar as juventudes ainda é restrita nas construções curriculares. Então, esta categoria social, para Dayrell (2003; 2007), se constitui como um processo em que os sujeitos/jovens se encontram em uma constante construção, no qual cada jovem tem as suas especificidades, sendo ele um sujeito heterogêneo. Pais (2003) corrobora com Dayrell (2003) enfatizando que a partir do contexto em que os jovens estão inseridos é que podemos perceber e compreender a grande gama de culturas juvenis e suas linguagens.

³ São sujeitos que vivem uma diversidade, com vários posicionamentos e pertencimentos sociais. Então, não podemos dizer que existe uma juventude e sim juventudes.

⁴ DAYRELL, Juarez. **O rap e o funk na socialização da juventude**. Educação e Pesquisa, Jun. 2002, vol. 28, n. 1, p.117-136.

Ao afirmarmos a diversidade de culturas desses sujeitos, os jovens, concordamos com Sales (2010) ao dizer que os jovens produzem as suas culturas na interação com outros jovens. Assim, Dayrell (2007, p. 201) afirma que “os grupos se constituem como um espaço de trocas subjetivas, mas também palco de competições e conflitos”.

Podemos definir aqui as juventudes como uma condição social, cultural e histórica, pois esses sujeitos tomam configurações diferentes em espaços diferentes. São sujeitos que, em ambientes homogêneos, são heterogênicos.

Visto estas categorias fundantes: Integração Curricular e Formação das Juventudes, achamos pertinentes elencarmos mais uma categoria que tem como função principal mediar essas duas: O Diálogo⁵, esta elencada por entendermos que não pode haver uma interação entre as duas primeiras se ela não estiver presente.

O diálogo aqui é a ação do sujeito com o sujeito; e do sujeito com o objeto. Então, o diálogo é o ato que leva os sujeitos ao conhecimento, ou seja, é o ato cognoscente (FREIRE, 2005; NASCIMENTO, 2011; NASCIMENTO; PERNAMBUCO, 2013). Assim, podemos dizer que o diálogo, enquanto ação e comunicação se faz no sentido de alguém sobre alguma coisa, relação sujeito-objeto, com o objetivo de produzir ou reconstruir conhecimento.

O diálogo, para Freire (2005), não pode ser instaurado no ato da negação da vocação humana de “ser mais”, pois sua compreensão não se fundamenta na ação de um sujeito sobre o outro, mas sim, na comunicação entre sujeitos, compartilhando saberes e descobertas, com o intuito de transformar não o outro, mas, com ele, o mundo.

O diálogo, para Nascimento (2011), só se faz através do ato dos sujeitos conhecerem a realidade, agindo e transformando-a. Ainda colocamos que o diálogo se faz mediante uma relação horizontal (FREIRE, 2005) que, na sua percepção como parte de uma ação crítica da situação real, se mantém relacionada como um conjunto de valores que se consolidam na ação-reflexão-ação (OLIVEIRA; SILVA; BEZERRA, 2013). Concebemos como diálogo a relação horizontal das partes, ou seja, a relação que não preestabelece hierarquias, muito menos uma relação de autoritarismo.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma

⁵ A concepção de diálogo aqui adotada é pautada no pensamento de Paulo Freire.

relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2005, p. 115)

O diálogo na escola, para que possa ser compreendido em sua plenitude, tem que ser percebido não como uma relação hierarquizada dos sujeitos constituintes do corpo ‘superior’⁶ escolar, mas sim com as relações do corpo escolar em um patamar de igualdade. O diálogo se faz nesta compreensão, não apenas entre os sujeitos de ‘castas’ superiores, mas com os sujeitos em grau de igualdade.

[...] O diálogo e a confrontação crítica e respeitosa de ideias. Tudo isso se consegue melhor quando se trabalha em grupo e em cooperação. Não se trata de dissolver o indivíduo num ente desconhecido, chamado grupo, mas de **tomar consciência de que a vinculação ao grupo nos aporta à verdadeira dimensão social e ao único referencial real sobre nosso comportamento intelectual, afetivo e moral** (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 51, grifo nosso).

A cooperação que procuramos com esta categoria é de mediar as outras duas categorias. Para isso, não podemos pré-julgar os conhecimentos dos jovens, no processo de Integração Curricular, como algo desconhecido ou irrelevante para a sistematização dos conhecimentos curriculares.

O Diálogo presente nesta sistematização vai além de apenas saber que os conhecimentos dos jovens/estudantes são relevantes para o seu aprendizado. Ele parte da tomada de consciência crítica da sua verdadeira dimensão social como apontador de um referencial real sobre os comportamentos intelectuais, afetivos e morais dos jovens/alunos. Então, somos adeptos também que a ação de “dialogar significa navegar pelo mar das semelhanças suficientes para que possa se estabelecer uma comunicação e das diferenças suficientes para não estarmos repetindo uns aos outros, em um diálogo que vira monólogo” (PERNAMBUCO, 1993, p. 24).

A interseção entre a Integração Curricular e a Formação das Juventudes é uma possibilidade de o Diálogo se fazer presente no processo de redesenho curricular. Desta forma, instaurando um olhar cuidadoso, ainda que breve, sobre o currículo escolar do Ensino Médio em movimento e o cotidiano dos jovens, sua condição social, suas relações afetivas, intelectuais e morais (MORAES; LA TORRES, 2004), tentamos compreender e explicar os fenômenos aqui estudados.

⁶ Corpo superior se refere, aqui nesse trabalho, às ‘castas’ criadas dentro da escola, na qual são visíveis a hierarquização dos sujeitos. E o aluno, neste caso, faz parte da ‘casta mais baixa’, sem voz, vez e diretrizes.

1.3 Sujeitos e contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um contexto do PRC, mais especificamente em uma escola pública de Ensino Médio participante do ProEMI de um município potiguar. A escolha por apenas uma escola a ser pesquisada foi, principalmente, para dar visibilidade à condição de exclusão a que são submetidos os jovens em idade escolar: O município aqui em questão dispõe, de um total de 46 escolas da Educação Básica, de apenas 6 de Ensino Médio. Destas escolas, uma é de cunho federal⁷, duas particulares e três públicas. Dentre estas últimas, apenas uma aderiu ao ProEMI.

Segundo o senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE do ano de 2014, as escolas de Educação Básica desta cidade atendem ao montante de 8.133 alunos. Destes, o quantitativo de alunos do Ensino Médio de escolas públicas é de apenas 1.502. A escola pesquisada atende a um número bastante expressivo, levando em consideração a quantidade de alunos regularmente matriculados no Ensino Médio na cidade. Ela possui, matriculados efetivamente, 847 alunos distribuídos nos três turnos de funcionamento da instituição.

A escola funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) todos atendendo ao Ensino Médio. O seu espaço físico é bastante amplo se constituindo de 4.828m² de área total e 1.235m² de área construída. A unidade escolar possui uma boa estrutura referente a materiais de uso pedagógico, biblioteca com um bom acervo de livros de literatura brasileira e estrangeira, enciclopédias, CD's, DVD's, sala de informática, laboratório de ciências, sala de professores, lousas interativas, sala de multimídia e auditório.

Parte desta estrutura e acervos foram adquiridos e reformados com recursos provindos do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do incentivo financeiro do ProEMI, com o objetivo de proporcionar um ambiente mais salutar para que as os jovens possam se sentir mais seguros e confortáveis para vivenciar o processo de ensino e aprendizagem.

A equipe de profissionais da escola é constituída de 42 professores, 20 destes estando em disfunção, atuando fora da sala de aula, por diversos motivos: de problemas de saúde à organização de projetos e atividades administrativas. Todos os professores tem formação de nível superior e, na sua grande maioria, possuem pós-graduação, sendo especialização e alguns mestrados.

⁷ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

A pesquisa foi realizada com seis professores de algumas disciplinas que atuam na escola dentro, do Programa; com o gestor da escola; com a coordenação e com alunos. Todos os sujeitos estão envolvidos dentro deste contexto que propõe o redesenho curricular a partir do ProEMI.

A caracterização e a descrição dos sujeitos e do contexto da pesquisa são essenciais para que possamos entender o cenário no qual a proposta curricular estudada está sendo desenvolvida. Para isso, quantificar o número de escolas existentes na cidade nos aponta à carência de existência de escolas que ofertem o Ensino Médio, como também o número de professores habilitados para lecionar nesse nível de ensino.

1.4 Percurso metodológico: instrumentos e técnicas

Para a obtenção de informações sobre como está acontecendo o redesenho curricular a partir do ProEMI na escola pesquisada, usamos, como instrumentos de pesquisa, a entrevista individualizada com os seis docentes, a coordenação e o gestor; a entrevista coletiva com seis alunos; a observação do planejamento escolar; e a análise documental do Projeto Político Pedagógico – PPP e da proposta do ProEMI.

Entrevistas individuais

A escolha por esta técnica foi devido à dimensão de incluir fatos, opiniões sobre acontecimentos, sentimentos, condutas e opiniões e, desta forma, proporcionar uma coleta de informações significativas sobre determinado assunto que se queira saber (MINAYO, 2012; RAMPAZZO, 2002; SZYMANSKI, 2011). “Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para estudos de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigas por instrumentos fechados num formato padronizado” (SZYMANSKI, 2011, p. 10).

A entrevista individualizada tomou a configuração, neste trabalho, de um encontro entre duas pessoas com a intenção de obter informações a partir de um conversa de natureza profissional (RAMPAZZO, 2002). Nesta técnica, o ponto principal a ser cuidado são as condições psicossociais presentes na interação entre os dois sujeitos. Outro ponto relevante a ser observado são “as relações de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado, a

construção do significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade por parte tanto de quem é entrevistado como de quem entrevista” (SZYMANSKI, 2011, p. 12).

A questão é simples e ao mesmo tempo complexa: o sujeito que entrevista já traz consigo informações e está à procura de outras que só podem ser obtidas a partir dessa interação face a face. Mas o jogo é duplo e o sujeito, na situação de entrevistado, traz, em suas ações, um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, formulando e organizando suas respostas cuidadosamente.

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade - **pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz** -, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKI, 2011, p. 12-13, grifo nosso).

O que pode ser evidente é que o entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, de certa forma, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo em que ele se descobre sendo detentor de um conhecimento importante para o momento. Assim, temos que ser conscientes que todo saber é válido e certo. Não pode existir, então, um conhecimento maior ou menor, mas saberes diferentes.

Esta relação de confiança visualiza considerar a aproximação entre os sujeitos participantes das entrevistas para que surja, em muitos casos, o que fica ocultado ao entrevistador. Informações que, provavelmente, os entrevistados acham que podem comprometer ao grupo ou a si ou, ao inverso, podem trazer à tona informações que possam favorecer ao entrevistado e ao grupo.

A entrevista, neste trabalho, se valeu deste pressuposto. Assim, procuramos criar condições para que o diálogo fosse horizontal (FREIRE, 2005), ou seja, procuramos estabelecer uma situação de igualdade de poder nas relações, respeitando as experiências dos sujeitos participantes. Em um primeiro momento, fomos nos apresentar a cada um dos entrevistados (professores, coordenação e gestor) individualmente, passando dados pessoais e de onde provinha a pesquisa. Esclarecemos, da melhor forma possível, nesse primeiro contato, qual o objetivo do trabalho e abrimos espaços para o esclarecimento de algumas eventuais dúvidas que os participantes pudessem ter a respeito da nossa pesquisa.

Após o primeiro contato, ficamos em um intervalo que Szymanski (2011, p. 25) chama de “aquecimento”. “É nesse momento que se obtêm os dados que se consideram necessários a respeito dos participantes, os quais, eventualmente, poderão ser contemplados no final”. Esses dados são constituídos de informações relevantes sobre a situação social, econômica e cultural dos sujeitos ou da instituição a ser pesquisada.

Após esse “aquecimento”, as entrevistas com os sujeitos foram realizadas em um ambiente que não fosse o de trabalho. A escolha por outro ambiente foi intencional, pois acreditamos que os sujeitos entrevistados poderiam ficar mais à vontade em oferecer informações relevantes para a pesquisa que provavelmente não ofereceriam se estivessem no ambiente de trabalho. Abaixo estão os questionamentos feitos aos docentes e à equipe gestora.

Como a escola aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador?
Qual o objetivo e a finalidade do PRC a partir do ProEMI?
Como aconteceu o redesenho curricular na escola?
Quem são os participantes do redesenho curricular na escola?
Como o currículo é redesenhado e expresso na prática escolar?

Figura 1 - Questões utilizadas nas entrevistas individuais

Após as entrevistas individualizadas com os sujeitos, transcrevemos e guardamos as informações obtidas. Tal armazenamento, nesse primeiro momento, foi pertinente para nossa pesquisa, pois ainda não sabíamos como íamos proceder com as informações obtidas.

A entrevista coletiva

Depois das entrevistas com o corpo docente e administrativo da escola, sentíamos que a amostragem dos sujeitos e das informações ainda estava incompleta, pois faltavam as vozes dos jovens/alunos, conforme recomendado pelo exame de qualificação. Porém, não sabíamos como suprir essa lacuna, como utilizar as estratégias adequadas para conseguir, através do diálogo com os jovens, informações pertinentes ao estudo. Foi durante um curso de

extensão promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN⁸ que pudemos fortalecer a percepção desta importância de pesquisar também com os jovens do Ensino Médio⁹. Alguns questionamentos foram levantados, na ocasião, quanto às técnicas e métodos que seriam usados para obter as informações necessárias dos jovens para alcançar os objetivos da pesquisa.

Para responder a esta dúvida, achamos conveniente, em um primeiro momento, usar o grupo focal. No entanto, pelo pouco conhecimento desta estratégia de levantamento de informações, a tentativa se mostrou infrutífera. Após esta primeira tentativa, sem êxito, optamos por estudar e conhecer melhor a estratégia de entrevista coletiva. Nesse ínterim, uma confusão teórica foi estabelecida, pois víamos a entrevista coletiva como sendo muito semelhante ao grupo focal. Assim, vimos a questão a partir vários autores, dentre eles Kind (2004), que aponta o grupo focal como uma entrevista em grupo que atende a fins específicos.

Assumimos, aqui, a perspectiva de grupo focal como entrevista coletiva por acreditar que esta demonstra ser mais consistente e adequada ao grupo de jovens a serem entrevistados. A intenção aqui não foi entrevistar vários indivíduos em um mesmo espaço físico, mas sim fazer com que, em um espaço físico comum, os indivíduos entrevistados se integrassem uns com os outros para que, nessa integração, fossem produzidos dados e *insights*.

Esta metodologia nos possibilitou ouvir e apurar dados expressos nas diversas informações, sentimentos e experiências compartilhados. Ajudou-nos a encontrar divergências e convergências representadas por pequenos grupos acerca de um determinado tema, conforme Kind (2004).

A entrevista Coletiva desenvolvida contou com a participação de seis estudantes da escola pesquisada garantindo, desta forma, que todos tivessem possibilidades de falar, sem correr o risco da discussão se tornar demasiadamente diretiva. Os participantes foram cuidadosamente selecionados, sendo dois estudantes de cada série, ou seja, dois estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, dois do segundo ano e dois do terceiro.

Os estudantes foram selecionados a partir da apreensão quantitativa dos mesmos nas avaliações escolares, pois possivelmente os estudantes de médias consideradas satisfatórias eram considerados, pela escola, como ‘bons’ alunos, pois conseguiam reproduzir, nas

⁸ O Curso de Extensão Estudando a Realidade: A contribuição de Paulo Freire para pensar a pesquisa na escola pública foi ministrado pela Professora Dr^a. Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco, da UFRN e pelo o Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva – da Universidade Federal de São Carlos.

⁹ Dica apontada pelo Professor Dr. Alexandre da Silva Aguiar, no exame de qualificação.

avaliações, o que se esperava. E os considerados ‘maus’ alunos eram aqueles que não reproduziam nas avaliações o que os professores esperavam. Cuidamos, portanto de dar voz à diversidade, escolhendo alunos com resultados numéricos diferentes nas avaliações escolares, sem prejudá-los.

Outros fatores preponderantes na escolha dos alunos foram a diferenciação por séries e a diversificação de idades existentes entre os sujeitos, porém com parâmetros distintos da compreensão mais aceita pela sociedade, na qual se espera que os estudantes mais velhos e de ‘bom rendimento escolar’ tenham uma visão mais crítica sobre a vida em sociedade e, até mesmo, dos conhecimentos sistematizados na escola. Acreditamos que a leitura de mundo dos jovens e os saberes resultantes de suas experiências também contribuem para sua participação social.

A utilização desta estratégia de escolha não aleatória dos sujeitos nos guiou a respostas interessantes ou novas e ideias originais, pois, ao mesmo tempo que encontramos opiniões convergentes às falas das entrevistas individuais, também surgiram vozes contrárias. Assim, o tema do trabalho pôde ser discutido plenamente por todos os participantes.

A Entrevista Coletiva aconteceu na sala de reuniões de uma instituição não vinculada à escola¹⁰ que os entrevistados estudam. Foi guiada por um moderador, um pesquisador mais experiente¹¹, cujo papel foi lançar os questionamentos, viabilizar e conduzir as discussões dos estudantes aos objetivos da entrevista. Como observador, ficamos filmando todo o processo e analisando as redes de informações que aconteceram durante a interação do grupo. Após o término de cada sessão, as informações, percepções e registros do moderador e do observador foram cruzadas com o objetivo de redefinir o temário, evitando conclusões precipitadas.

Foi dividida em cinco etapas, entre elas, a preparação na qual, inicialmente, foram expostos os objetivos da pesquisa e da formação do grupo e assegurado aos participantes que na roda de conversa não existiria interesse em opiniões particulares, nem a consideração de opiniões corretas ou erradas, pois todas as informações e opiniões seriam bem vindas. Os participantes foram convidados a se apresentar, utilizando de uma dinâmica de grupo chamada a máscara do desconhecido, na tentativa de estabelecer uma boa relação entre eles.

¹⁰ Utilizamos outra instituição para que os sujeitos se sentissem à vontade para revelar sentimentos e expectativas.

¹¹ A experiência deste sujeito com a entrevista coletiva se fez diante da utilização da estratégia em sua pesquisa de doutorado e está divulgada em vários artigos publicados sobre o tema.

Em um segundo momento, o grupo foi dividido em duplas, cada dupla puxou, de uma caixa, uma palavra entre várias referentes ao dia a dia das juventudes como: músicas, esportes, namoro, família, escola, amizades. Essas palavras foram exploradas nas discussões de cada dupla entre si e, posteriormente, nas explicações das duplas ao grupo sobre as palavras.

A partir desses questionamentos iniciais, abrimos espaço, no terceiro momento, para o debate sobre questões mais voltadas para a escola e o currículo, abordando temas como Juventudes, educação e conteúdos escolares. As perguntas que guiaram o debate foram:

Como vocês se sentem na escola hoje? Quais sentimentos? Angústias? Realizações?
O que vocês acham dos conteúdos escolares? O que eles representam para vocês? Eles servem para o seu cotidiano?
Onde e como vocês acham que vão estar daqui a 10 anos? Quais perspectivas vocês têm mediante a sociedade? (Nesta pergunta, os participantes foram guiados a falar sobre as perspectivas acadêmicas, culturais, econômicas e profissionais).
Quais professores marcaram a sua vida e por quê?
O que, como e quando ficam motivados a aprender?

Tabela 1: Questões utilizadas na entrevista coletiva.

Após as explicações e discussões, aconteceu a exposição, de maneira sintética, das conclusões imediatas da discussão. Ainda nesse quarto momento, aconteceu o esclarecimento de dúvidas que haviam ficado pendentes sobre a pesquisa e o que iria acontecer com a gravação.

Na quinta e última etapa, posterior ao trabalho coletivo, analisamos as implicações do moderador e do observador em relação à pesquisa e ao grupo. Naquele momento, tentamos compreender os sentimentos expressos por todos, avaliando se a experiência poderia ser comparada a de outros grupos mediados pelo moderador, em outras situações de pesquisa, objetivando apreender se as informações foram satisfatórias. Concluímos, então, que não seria necessário fazer mais encontros ou formar outro grupo.

A observação

Para melhor entendermos a dinâmica do redesenho curricular na escola pesquisada, sentimos a necessidade de acompanhar o planejamento docente. Para tanto, convivemos com os docentes e a equipe pedagógica da escola durante oito dias fracionados em um mês, totalizando vinte horas de observação.

Utilizamos a observação por ser uma técnica importante para qualquer processo de pesquisa científica. “Ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva” (RICHARDSON, 2009, p. 259). Ela é de fundamental importância, pois possibilita estudar as atitudes dos sujeitos envolvidos na pesquisa (RICHARDSON, 2009; VIANA, 2003; RAMPAZZO, 2002).

A observação simples veio a ser pertinente para esta pesquisa pelo fato de o pesquisador não fazer parte do contexto, se mantendo distante, sem interferir nas discussões do grupo durante o planejamento, atuando como um espectador atento às questões peculiares que nortearam a sua pesquisa, procurando registrar o máximo de informações.

A observação não participante é uma técnica indicada para estudos exploratórios, considerando que ela pode sugerir diferentes metodologias de trabalho, bem como levantar novos problemas ou indicar determinados objetivos para a pesquisa. Sua utilidade, porém, não se faz apenas em explorações; ela é igualmente indicada em estudos mais profundos, tanto nas ciências sociais quanto nas humanísticas (RICHARDSON, 2009, p. 260).

É nesta vertente que a observação foi utilizada nesse trabalho, com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre como os professores e o corpo administrativo da escola estão trabalhando a Integração Curricular a partir do ProEMI. O roteiro de observação dos professores durante as semanas pedagógicas foi o seguinte:

Identificação de propostas para trabalhar as disciplinas dentro do PRC para o ProEMI;
Percepção dos docentes quanto ao trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar dentro da escola;
Contribuição da escola para o PRC;
Comprometimento dos docentes com o planejamento coletivo;

Integração do corpo pedagógico da escola.

Tabela 2: Roteiro da observação.

A partir deste roteiro, pudemos observar os desafios e as dificuldades em entender os conceitos e as ações existentes dentro da proposta e em reorientar os planos de aula em função dos projetos.

Segundo Nascimento (2011), olhar posteriormente para as vivências da pesquisa é desafiador e extremamente difícil, pois detalhes importantes podem ser esquecidos e, para dar continuidade ao pensamento, muitas vezes, como num jogo de quebra-cabeça, é preciso montar os fragmentos resultantes dos registros desses fatos. Realizamos, portanto, após o processo acima descrito, uma leitura criteriosa das transcrições das informações na tentativa de retomar a memória desse processo de coleta e da vivência pedagógica que o mesmo nos proporcionou.

Subcategorias e análise documental

Após as entrevistas individualizadas e coletiva e da observação para o levantamento de informações necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa, o próximo passo foi fazer uma leitura crítica do PRC e do documento do PPP, que possibilita a abrangência do percurso histórico da escola e a compreensão da sua proposta curricular para poder cruzar as informações obtidas com a fundamentação teórica e elaborar conhecimentos sobre as categorias de estudo.

Diante do cabedal de informações coletadas, para “montar o quebra-cabeça”, a sistematização passou a ser algo que se constituía lentamente. Este procedimento metodológico permitiu um distanciamento que proporcionou enxergar os principais elementos presente no processo conforme Nascimento, (2011); Moraes, (2003); Szymanski, (2011).

[...] a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. [...]. O processo analítico consiste em criar as condições de formação [...], emergindo do meio caótico e desordenado (MORAES, 2003, p. 192).

Mesmo diante da “desordem” inicial, procuramos nela elementos que ordenassem uma lógica para análise das informações obtidas dos documentos. Esses elementos não

estavam tão evidentes dentro da nossa incipiência em pesquisa, então não conseguíamos visualizá-los. Buscamos em Nascimento (2011) a ideia de que, para encontrar os elementos necessários para ordenar a desordem a priori, teríamos que buscar informações que já existiam para podermos construir argumentos mais sólidos.

Então, a partir das categorias fundantes deste trabalho: Integração Curricular; Formação das Juventudes; e Diálogo procuramos encontrar, dentro dos documentos, informações mais concretas para o desenvolvimento da dissertação. Para isso, fizemos uso da desfragmentação dos documentos para podermos visualizar melhor.

A desconstrução e unitarização do corpus consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude. Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, aqui também denominadas unidades de significado ou de sentido. (MORAES, 2003, p. 195)

No percurso do processo de análise, cada desfragmentação do documento demandava novas exigências metodológicas, novos olhares e abordagens. A partir dessa desfragmentação procuramos manter a linha de pensamento para que os objetivos da pesquisa fossem contemplados.

A nossa pesquisa qualitativa não é um conjunto de procedimentos que necessariamente depende de análise de dados estatísticos para a coleta de informações (CÂMARA, 2013). Então, a análise se pauta nas descrições detalhadas dos fatos, dos fenômenos, comportamentos, experiências, trechos de documentos, registros, gravação e transcrições das entrevistas.

A sistematização das informações em forma de quadros organizadores foi utilizada como abordagem de organização e análise de dados. Essa abordagem se desenvolveu através de um “ciclo de operações” (MORAES, 2003). Esse ciclo se iniciou com a unitarização, ou agrupamento, das informações a partir das categorias iniciais. Essa unitarização nos permitiu começar a compreender as relações existentes entre as informações coletadas e as categorias iniciais. A partir da unitarização e da nossa relação com as informações, foi havendo a definição das subcategorias de análise e a estruturação das informações nos quadros. Este

processo de elaboração dos quadros, este metatexto permitiu a escrita do texto final desta dissertação.

Para Moraes (2003, p. 210), “A qualidade e originalidade das produções resultantes se dão em função da intensidade de envolvimento nos materiais da análise, dependendo ainda dos pressupostos teóricos e epistemológicos que o pesquisador assume ao longo de seu trabalho”. A partir desta ideia, fundamentamos, de forma inovadora, a análise e construção dos dados nesta pesquisa. Em síntese, os quadros abaixo exemplificam como decompomos as informações coletadas para fazer a análise das informações.

Categoria Geral: Formação das Juventudes		Subcategorias	Fala dos entrevistados	Fundamentação teórica	Reflexões do pesquisador
		Olhar pessoal dos sujeitos sobre a amizade	<p>1 [...] a gente não pode confiar, porque têm muitas amizades que você se dá ao máximo você confia mesmo naquela pessoa e tudo que pensa dela e não é, e a amizade ela ajuda muito, mas ele destrói da mesma forma que constroem;</p> <p>2. Para mim amiga é aquela pessoa que gosta de cuidar de você, [...], mas aquela pessoa que se preocupa com você, saiba sobre você, pessoa que gosta de esta com você, pessoa que saiba seu gosto, gosta de esta acompanhado com você. Eu acho que é isso, amizade é você confiar.</p>	<p>1.O diálogo faz-se numa relação horizontal baseada na confiança entre os sujeitos e na esperança transformada na concretização de uma procura eterna fundamentada no pensamento crítico (FREIRE, 2005)</p> <p>2. É preciso, contudo que esse amor seja, na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar (FREIRE, 2009)</p>	<p>1. O diálogo aberto em uma relação horizontal feito na escola compactua com a confiança entre os homens, essa confiança é a esperança de se viver em um processo de interação ativa entre os sujeitos, esse processo que também é fundamentado no pensamento crítico é o que chamamos de amizade.</p> <p>2. O amor que nasce na relação dialética do gostar e do cuidar reverbera as ações autoritárias da escola que persiste de forma maquiada em ações que viabilize aos sujeitos serem participantes ativos, que lutem por seus direitos na sociedade, ou seja, ações ‘democráticas’. Ações que neguem a participação dos sujeitos que não exprimem confiança aos alunos, não são ações democráticas.</p>
		Amizade na proposta pedagógica	<p>1.Na escola os professores dizem assim [...] aqui ninguém é amigo, todos são colegas. [...]. Tem professores que conheço que diz que “aqui não tem amigos só colegas” como se fosse uma banalidade;</p> <p>2.eu acho que a escola em si deve te essa ligação entre aluno e professor, colocar a sala em união entrosar os alunos para que nasças esse ciclo de amizade e coleguismo,</p>	<p>1.[...] O ensino pautado no aluno com destaque para as relações interpessoais e no estudo do crescimento humano derivado das relações. [...] O papel da escola a organização de oportunidades para que o aluno se torne mais humano e colaborador com outros sem, no entanto, deixar com isso de ser indivíduo (PPP, 2014).</p> <p>2.Todo o trabalho realizado pela escola deverá se voltar para a formação da cidadania, isto é, qualificar o aluno para atuar na sociedade do conhecimento de forma competente e solidária. A escola do terceiro milênio deverá</p>	<p>1. O não cumprimento da proposta enfatizada no PPP por parte dos docentes contradiz a ideia de que a escola é um lugar onde os alunos se tornam mais humanos, já que se é um lugar que não pode ter amigos.</p> <p>2.Para formar para cidadania precisamos também confiar no outro que por ventura precisará confiar no outro, assim acontece as relações, o professor precisa confiar na escola o aluno precisa confiar na escola,</p>

			<p>por que é isso que a sociedade precisa hoje por que deve se começar na escola isso, digamos se eu não confio em ninguém eu no meu pensamento digo que ninguém presta, como eu vou ter uma visão de futuro de sociedade se eu não vou confiar em ninguém e como as pessoas vão confiar em mim?</p>	<p>ser capaz de manter o diálogo entre o ser humano e seus pares, entre o homem e a terra. Enfim, uma escola que incessantemente procure educar e dar condições para que o indivíduo possa continuar aprendendo ao longo da vida (PPP, 2014).</p>	<p>assim como a escola precisa confiar neles, mantendo essa relação que também é de amorosidade, de diálogo estaremos contribuindo para a formação de cidadãos emancipados para o terceiro milênio.</p>
--	--	--	--	---	---

Tabela 3: Categorical geral: Formação das Juventudes e reflexões sobre o tema Amizade.

Categoria Geral: Formação das Juventudes	Tema: Esporte	Subcategorias	Fala dos entrevistados	Fundamentação teórica	Reflexões do pesquisador
		Olhar pessoal dos sujeitos sobre a prática de esportes	<p>1. Esporte para mim é uma coisa meio que tensa [risos] porque eu nunca gostei de fazer atividades, nunca pratiquei futebol, por exemplo, não sei nem o que é, nunca gostei de assistir;</p> <p>2. Eu acho que você tem que ter objetivo; [...] Porque a gente está aqui para aprender e o que a gente aprende a gente leva para vida.</p>	<p>1. O esporte implica em uma reflexão sobre o próprio significado dos processos educativos, nas suas relações com os processos mais amplos de constituição e desenvolvimento histórico-social do ser humano (DUARTE, 1994).</p> <p>2 Enquanto corpos conscientes, Em relação dialética com a Realidade objetiva sobre que atuam, os seres humanos estão envolvidos em um permanente processo de conscientização. O que varia, no tempo e no espaço, são os conteúdos, os métodos, os objetivos da</p>	<p>1. O esporte passa a se tornar diante de um determinismo social um meio de interação entre os sujeitos, porém a dimensão reflexiva sobre o esporte não inclui os sujeitos que não gostam e nem praticam, então, o esporte não abraça em sua dimensão educativa o desenvolvimento amplo do sujeito, mas contribui para o mesmo.</p> <p>2 A aprendizagem deve ser emancipatória, principalmente a escolar, pois a adequação dos conhecimentos acumulados historicamente exige uma compreensão de que os sujeitos são frutos de um processo de interação e que essa interação</p>

			conscientização. (FREIRE, 2005). Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo [...] Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 2000).	produz um processo de ação-reflexão-ação, e só quando a produção é concretizada (consciente) esses sujeitos alcançam os seus objetivos.
	Esporte na proposta pedagógica	1 A escola tem tratado tanto o esporte como outras matérias com desdém; No fundo nós sabemos que lá não existe a aula de educação física prática, só a teórica; Eu acho que existem muitas formas de fazer aula teórica sem ser em sala de aula existe um espaço grande na escola um auditório, um pátio, não é só aula teórica em sala de aula, quadro, sala, quadro acho que isso está muito ultrapassado; eu acho que deveria ter essas mudanças de ambientes para variar um pouco, na rua, praça até mesmo na escola mesmo passear um pouco por dentro da escola, para ser uma coisa diferente mesmo, não porque o estadual seja somente isso.	1 Nesta proposta pretendemos aplicar a teoria à prática em todas as dimensões: pedagógica, administrativa, financeira e jurídica, a fim de obtermos resultados positivos no que se refere as relações da Escola com a comunidade, a democratização do acesso e permanência do aluno na Escola com êxito, a qualidade de ensino, autonomia, valorização dos professores e organização curricular (PPP, 2014)	1 A relação teoria e prática são indispensáveis para a formação do sujeito ativo (emancipado), pois é na prática que o sujeito pode ver a real aplicabilidade do que dos conteúdos estudados na escola, saem do imaginário e veem o real. Apenas assim pode se haver uma valorização do currículo, pois acontece dessa forma a democratização do conhecimento assim também a interlocução de culturas.

Tabela 4: Categoria geral: Formação das Juventudes e reflexões sobre o tema Esporte.

Categoria Geral: Formação das Juventudes	Tema: Música	Subcategorias	Fala dos entrevistados	Fundamentação teórica	Reflexões do pesquisador
		Olhar pessoal dos sujeitos sobre a música	<p>1. preste atenção, a música faz parte do dia a dia escolar? Não, não faz! Agora com os livros novos escolar podemos perceber que há uma mudança sim, tá sendo mudado sim, vou citar o de história [eu amo história] o de história vem o capítulo e tá lá sugestão de músicas, filmes e livros, ele expõem três coisas que pode se tornar paixão no dia a dia do aluno;</p> <p>2. A música é essencial, e eu acho que os projetos pedagógicos da escola podem se..., como eu posso dizer, devem se trabalhar muito isso dentro da sala de aula, [...] Não, acho que se deve ter isso no planejamento da aula pode se colocar e incluir a música nesse planejamento para que possa ativar mais ao aluno, quem quer que seja, ativar mais o conhecimento dele, que ele possa ficar mais aberto a esse conhecimento.</p> <p>3. Quando houve a mudança do Ensino Médio, caiu assim lá de cima. Veio do MEC para todo mundo, todo mundo teve que mudar, quando é só de baixo que quer</p>	<p>1. [...] o melhor livro didático poderá ser inadequado e o trabalho comprometido, pois ele apenas propõe caminhos, estimula buscas, sugere roteiros que, no entanto, podem despertar amplas e fecundas possibilidades (VEIGA, 2010).</p> <p>2. Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. [...] para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. (FREIRE, 2001).</p> <p>3. [...] as soluções puramente reformistas que estas sociedades tentam, algumas delas chegam a assustar e até mesmo a apavorar a faixas mais reacionárias de suas elites, não chegam a resolver as suas contradições. Quase sempre, se não</p>	<p>1. Os livros didáticos procuram se adaptar à nova realidade da sociedade, entretanto na prática docente é encontrado rejeição em tal adaptação, promovendo uma prática educativa mais tradicional.</p> <p>2. Os valores da sociedade atual não são mais os mesmo, do século passado, o planejamento educacional tem que se adequar as novas demandas, para que as propostas pedagógicas sejam mais flexíveis e inovadoras, assim funcionando como ação estabilizadora do status quo dos jovens.</p> <p>3. Os jovens são conscientes que muitas das ações tomadas pela escola são hierarquizadas por um órgão maior, porém</p>

		<p>mudar, essa mudança não acontece nunca. Tem que vim de cima, por isso acho que o MEC deve ter um grupo de alunos, para eles opinar alguma coisa, por que é muito fácil os professores disserem aquilo que os alunos gostam, mas é muito difícil os alunos serem aquilo que os professores dizem.</p>	<p>sempre, estas soluções reformistas são induzidas pela própria metrópole, como uma resposta nova que o processo histórico lhe impõe, no sentido de manter sua hegemonia (FREIRE, 2005).</p>	<p>essas ações são hegemonicamente repassadas nas escolas pelos professores sem serem questionadas, não levando em conta a condição atual da juventude e sim a percepção que os mesmo têm dos alunos.</p>
	Música na proposta pedagógica	<p>1. Para mim a escola tem feito um bom trabalho, ela tem até um passo a mais do que as outras coisas, você pega a escola tem um coral que toca em todo canto, claro que falta algumas coisas [...] E a música diferente do esporte ela não é tratada com desdém dentro da escola. Existe o coral, existem estudos. Eu acho que a música tem um passo a mais dentro da escola.</p>	<p>1.[...] Desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressões artísticas, apreciação, análise, fruição, crítica e produção artística nas diversas linguagens [...] (PPP, 2014).</p>	<p>1. As diversas formas de manifestações artísticas proposto pelo PPP da escola não são abordadas como propõem, é enfatiza nas práticas apenas poucas conhecimentos artísticos voltados apenas para a linguagem musical, não levando em conta outros tipos de expressões artísticas que possam colaborar com o desenvolvimento integral dos jovens.</p>

Tabela 5: Categoria geral: Formação das Juventudes e reflexões sobre o tema Música.

Categoria Geral: Formação das Juventudes	Tema: Relações interpessoais	Subcategorias	Fala dos entrevistados	Fundamentação teórica	Reflexões do pesquisador
		Olhar pessoal dos sujeitos sobre as relações interpessoais	<p>1. Porque nós confundimos muitos nós colocamos a religião a frente de tudo, até mesmo do respeito. Tem hora que a gente não sabe respeitar as pessoas pelo o que a gente leu ou pelo o que a gente viu, [...]. Como tudo influencia e nós somos muitos abertos, principalmente os jovens, por que somos muito abertos a tudo e a novas experiências a tudo, então é muito fácil ser influenciado, é muito fácil a gente desrespeitar as pessoas sem perceber, isso acontece;</p> <p>2. E que a nossa sociedade, tudo começa na escola, acho que a sociedade deve trabalhar isso, o respeito, o amor entre as pessoas. Eu acho nesse caso da homossexualidade da bissexualidade, deve ser trabalhado com clareza melhor, eu acho que não precisa ser tratado com uma coisa de sete mundo, por que hoje a nossa sociedade está muito aberta para isso. Pegando pelo o lado da religião a religião influencia muito [...]. Eu acho que o que a nossa sociedade precisa hoje é do respeito, o respeito a cima de tudo. [...] a mudança que faz é a agente;</p>	<p>1. Falo da tolerância como <i>virtude da convivência humana</i>. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior (FREIRE, 2007).</p> <p>2. Não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (FREIRE, 2005).</p>	<p>1. O respeito as diferenças, aos diferentes tem que passar pela tolerância dos homens e mulheres ao se assumirem como sujeitos construtores da sociedade, ao assumirem que a tolerância não vê o diferente como seres diferentes e sim como seres iguais, pois ao assumirem essa postura, a escola, os jovens e a sociedade estarão aberta as novas experiências do terceiro milênio;</p> <p>2. Para que se exista o respeito, o amor é preciso existir antes de tudo o diálogo, o diálogo que se corporifica no amor e respeito, que se encontra se consolida nas relações entre os diferentes, nas relações multiculturais, principalmente nas relações dos jovens.</p>

		<p>Relações interpessoais na proposta pedagógica</p>	<p>1. E se for um namoro de dois meninos ou duas meninas? Como é que a escola vai tratar isso? Eles tratam com preconceito, um preconceito embutido, por que existe uma ética. Eu acho que eles pensam que um namoro homossexual fosse, assim, ele fosse mais desrespeitoso do que um namoro heterossexual [...];</p> <p>2. A escola precisa ser renovada, precisa mudar, precisa aceitar que essas diferenças existem e que na escola elas estão abertas para casais heterossexuais, bissexuais, homossexuais, masoquistas, para tudo!!! Existe uma clientela para tudo, ninguém é igual, é preciso saber lidar com as diferenças. Eu por todo mundo não ser igual deve haver um respeito tanto de um lado como do outro. Eu acho que é isso, deve se ter respeito, porque amor ao próximo ninguém tem mais o amor se tornou uma coisa banal hoje em dia.</p>	<p>1.Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (PPP, 2014).</p> <p>2. Compreendemos que o mundo contemporâneo, com seus desafios impostos pelos imperativos do desenvolvimento científico e tecnológico e pela dinâmica do processo da globalização exige que a Escola deve estar ancorada numa proposta pedagógica de qualidade que esteja aberta para o novo ao mesmo tempo que retém os valores já conquistados e determinar os fundamentos político – filosófico – pedagógicos que indicarão as diretrizes que possam concretizar sua ação e projeção na sociedade em que se insere (PPP, 2014).</p>	<p>1. O respeito, a tolerância, o amor são categorias do diálogo aberto e ativo, apenas dessa maneira os sujeitos podem acabar com o preconceito e só assim novos valores podem ser criados.</p> <p>2. a escola deve se adaptar as novas demandas da sociedade, às diferenças gigantescas encontradas nela, pois nessa nova sociedade da ciência e da tecnologia as propostas devem ser claras e concisas.</p>
--	--	--	--	---	--

Tabela 6: Categoria geral: Formação das Juventudes e reflexões sobre o tema Relações Interpessoais.

O esforço empenhado neste trabalho contribuiu para o desenvolvimento da nossa compreensão crítica sobre a pesquisa científica, aperfeiçoando o nosso olhar sobre a realidade escolar. Percebemos ainda que sem os instrumentos necessários e as categorias adequadas não conseguiríamos ver as relações existentes entre a teoria e a prática.

2.0 Construir ou Redesenhar? O Ensino Médio e seu Currículo.

O objetivo deste capítulo é caracterizar o currículo do Ensino Médio, assim como refletir sobre a diferenciação entre construir e redesenhar o currículo a partir da percepção dos professores, coordenação e do gestor da escola pesquisada.

No primeiro momento, discutiremos o currículo escolar a partir de diferentes perspectivas teóricas – tradicional, crítica e pós-crítica, assim como também deixaremos claro a nossa escolha teórica. No segundo momento, discutiremos o processo de redesenho curricular, assim como a sua estruturação dentro do PPP escolar. No terceiro, a discussão versa sobre o ProEMI e a caracterização dos macrocampos obrigatórios e eletivos e sua congruência com o redesenho do currículo escolar.

2.1 Diferentes tendências: as principais teorias de currículo

Antes mesmo de falarmos sobre o currículo no Ensino Médio e o seu redesenho, diretamente, abrimos espaço para, sucintamente, abordar as teorias de currículo. Talvez possamos ficar nos perguntando o porquê de falarmos sobre essa questão. Assim, devemos deixar claro que levamos em consideração que essas teorias fizeram e fazem parte de um processo de reconfiguração dos currículos escolares, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Quando pensamos no termo currículo¹² pensamos também em um percurso histórico do mesmo, pois este termo passa a assumir configurações diferenciadas em seu percurso histórico e pedagógico. Então, nesse percurso histórico-pedagógico a primeira menção ao termo currículo surgiu nos meados do século XVI, na Europa Ocidental. “Embora essa menção ao termo não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo, é importante observar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequências da experiência educacional [...]”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20). Nesse período, a ideia de currículo já fazia referência às experiências de sujeitos, organizadas na escola.

[...] o sentido original do termo, no contexto pedagógico, está intimamente relacionado com necessidades e interesses concretos de um grupo social que pretendia conformar a escolarização ao seu projeto de sociedade, contrapondo-se a uma concepção mais flexível de escolarização que

¹² “A palavra currículo originou-se do latim e pode ser entendida como ‘pista de corrida’ ou ‘correr’, ‘cursos’” (SILVA, 2013, p. 74).

dominava as instituições educacionais medievais (GIOVERDI, 2013, p. 123).

Diante do exposto, o conceito de currículo passa a ser utilizado para identificar aquilo que está planejado para ser executado fielmente junto aos educandos nas salas de aula (LOPES; MACEDO, 2011; GIOVERDI, 2012). Assim, “foi com o objetivo de se controlar de modo cada vez mais acentuado o que ocorre e o que deve ocorrer dentro das escolas que surgiu a própria teoria do currículo, enquanto campo de estudos independente dos outros campos pedagógicos” (GIOVERDI, 2013, p. 122).

Seu envolvimento dentro das escolas se deu devido ao grande processo de desenvolvimento da industrialização e a procura maciça por uma educação escolar (MOREIRA; SILVA, 2007; LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2007). Então, caberia à escola o desempenho de outros papéis para o atendimento das novas demandas, não só provenientes da configuração industrial da sociedade, como também do grande processo migratório populacional.

Assim, Silva (2013, p. 76) enfatiza que “Competia à escola desenvolver potencialidades imprescindíveis à nova sociedade”. Mediante essa situação, a escola, através do currículo escolar, passou a desempenhar a função de controle social tendo em vista o desempenho do aculturação dos imigrantes (SILVA, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2007). Dessa forma, “À escola, funcionando à semelhança de uma empresa comercial ou industrial, incumbe, segundo essa abordagem, cuidar de garantir que as finalidades da educação traduzam as exigências profissionais da vida adulta” (VARELA, 2013, p. 22).

Ganha destaque, nessa configuração, o Taylorismo no qual as questões da educação são voltadas para e sobre o aumento da escolarização, como meio necessário a uma sociedade urbanizada que carece de trabalhadores (SILVA, 2013; SILVA, 2011; SILVA, 2007; LOPES; MACEDO, 2011; VARELA, 2013). “Surge, assim, a preocupação com a eficiência da escola que tem como função socializar o jovem [...] segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22). O currículo, assim como a escola, fica incumbida de uma questão hegemônica, como instrumento de controle social.

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos

centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE, 2006b, p. 97).

Essas chamadas teorias tradicionais do currículo intencionam ser marcadas pela neutralidade e cientificidade, se preocupando apenas com questões técnicas. O objetivo do ensino, para essas teorias é transmitir determinados conhecimentos pautados nas questões ligadas a sua organização, havendo uma avaliação e um controle rígido daquilo que seria ou deveria ser aprendido pelos estudantes (HAMILTON, 1992).

É em decorrência dessa concepção que nos dias atuais temos a ideia de que o currículo é compreendido como uma “[...] grade curricular com disciplinas/atividades e carga horária, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

O currículo se configura ao naturalizar o modo disciplinar pelo qual o conhecimento escolar vem sendo organizado há muito tempo. Assim, esses conhecimentos são apreendidos como algo natural em forma de conteúdos propostos, divisão de horários, organização dos espaços, que precisa ser ajustado à compreensão hegemônica do que é o currículo (GIOVERDI, 2012).

Em suma, a teoria tradicional de currículo deixa claro que tipo de sujeito se pretende formar. É um sujeito alinhado com as demandas de uma sociedade capitalista industrial. Nessa perspectiva, o ensino é centrado no cumprimento de metas e objetivos preestabelecidos com a intenção de atender aos interesses do mercado capitalista formando o homem desejado. “Esse modelo de educação é voltado, apenas, para adaptar e conformar o indivíduo com o estabelecido, sem possibilidades de questionamento e reflexão, a fim de formar o homem capaz de seguir a ordem, ser produtivo eficiente” (ADORNO apud SILVA, 2011, p. 119).

A visão bancária de educação (FREIRE, 2005) que referencia as teorias tradicionais do currículo compreende os estudantes apenas como meros depósitos vazios de conhecimentos que necessitam ser preenchidos por conteúdos e conhecimentos de domínio exclusivo do professor (MENEZES; SANTIAGO, 2010).

O estudante é exposto a um processo de desumanização, sua curiosidade e autonomia na busca do conhecimento vai se perdendo, pois o conhecimento é narrado pelo professor como algo acabado, estático, e o estudante começa aceitar que o mundo, a história é algo pronto e acabado e ele é apenas um

objeto nessa história e, portanto, nada pode fazer para transformá-la (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p. 397).

A visão restrita do aluno como um ser passivo é passada entre gerações, pois essa educação bancária abarcada por esses sujeitos “sugere uma dicotomia inexistente entre homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2005, p. 72).

Assim, permanecemos com a ideia que “o professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária¹³” (FREIRE, 2000, p. 20).

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com os seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2005, p. 66).

Nesta visão pedagógica, ainda persistente, as relações educador-educando são condicionadas à atividade predominantemente narrada. Para o educador conteudista, a consciência do sujeito tem uma extensão puramente espacial, de um campo seco que deve ser preenchido pelos professores (ARENAS, 2011; ARENAS, 2009).

Em contraposição a essa ideia de currículo surgiu o progressivismo. Assim, a educação se caracteriza como um meio social que diminui as desigualdades sociais decorrentes de uma sociedade urbana industrial. Desse modo, essa corrente procura estabelecer, por meio de seus ideais, uma sociedade harmônica e democrática (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2007).

[...] No progressivismo [...], cujos princípios de elaboração curricular residem sobre o conceito de inteligência social e mudança [...] **o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos**, nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23, grifo nosso).

Nesta perspectiva, mesmo que haja uma tendência ao controle hegemônico, ela é bem menos repressiva que as teóricas curriculares tradicionais. Levando em consideração essa divergência existente entre a escola e os interesses reais dos alunos, o ambiente escolar é organizado de forma que os sujeitos se deparem com uma série de dificuldades, assim criando oportunidades para que elas ajam de forma democrática e cooperativa.

¹³ Consciência bancária é quando o professor tem a ideia que o educando recebe de forma passiva os conhecimentos docentes. “Educa-se para arquivar o que se deposita” (FREIRE, 2000, p. 20).

As experiências do currículo ultrapassam as atividades planejadas e delineadas nas propostas. Mantém-se a lacuna entre os planos curriculares e suas aplicações. Assim, o currículo mantém essa divergência entre o que é ensinado e o que é aprendido. O currículo fica à mercê de questões práticas de organização e desenvolvimento das práticas educativas. Ou seja, uma questão técnica, em função dos objetivos necessários para que os sujeitos fiquem dependentes das cobranças profissionais da vida adulta.

As compreensões apontadas até aqui não atendem o que pretendemos conceber como currículo. Olhando para a fragilidade dicotômica entre planos curriculares e sua aplicação, buscamos respaldo na teoria crítica.

As teorias críticas de currículo surgem a partir da década de 60 com o intuito de analisar criticamente um sistema educacional que concebia a escola como neutra. Essas ideias surgem a partir de inquietação política e social que se passava no país. Segundo Varela (2013), vários estudos no campo do currículo que datam entre o final da década 1960 e 2000 têm como foco a denúncia sobre as injustiças e as desigualdades encontradas na sociedade.

Essa teoria denuncia “o papel da escola e do currículo tradicional na sua reprodução, empenhando-se em indicar vias para uma construção de uma escola e de um currículo que deem respostas aos interesses dos grupos oprimidos, discriminados ou desfavorecidos” (VARELA, 2013, p. 28). Ou seja, a teoria crítica de currículo tem como foco a denúncia social existente nas escolas.

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (SILVA, 2007, p. 30).

Este é o principal pressuposto da teoria crítica: não aceitar as situações da sociedade de forma passiva. A educação, vista por esses olhos críticos, precisa ser significativa, crítica e emancipadora. Já que as teorias tradicionais priorizam questões voltadas para a organização e formulação dos currículos, a emergente teoria questiona e desconfia do *status quo* e das formulações educacionais daquela teoria.

Neste contexto, a concepção de currículo com ideia centrada nas disciplinas passa a ser relocada e se passa a pensar as disciplinas no sentido de que todas as atividades da escola são significativas para o saber do aluno, para sua apropriação de conhecimento (SILVA, 2011; SILVA, 2013; SAUL, 2013).

A organização curricular proposta por essa corrente deve estar pautada no sujeito como um ser de relações; na proposição do diálogo e da problematização como elementos indissociáveis e na educação como espaço de construção do conhecimento. Assim, o foco dessa teoria está no significado subjetivo concebido às experiências pedagógicas e curriculares de cada sujeito. “Isso significava observar as experiências cotidianas sob uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva, como também levar em consideração as formas pelas quais estudantes e docentes desenvolviam, por meio de processos de negociação, seus próprios significados sobre o conhecimento” (MALTA, 2013, p. 347).

Mediante essa situação, Silva (2007) deixa claro que um currículo crítico, na perspectiva de uma matriz fenomenológica¹⁴, não é apenas constituído de fatos ou tão somente de teorias abstratas. O currículo é um lugar no qual professores e alunos tem a ocasião de analisar de forma crítica muitos dos significados cotidianos que são dados comumente como normais. “É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornar conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle”. (SILVA, 2007, p. 54).

Essa teoria interage perfeitamente com as estruturas sociais e econômicas, não podendo ser caracterizada como um corpo neutro, imparcial e ingênuo de conhecimentos (SILVA, 2007). Podemos, então, dizer que os conhecimentos existentes nos currículos é um conhecimento peculiar, pois os seus processos de seleção refletem, sem sobra de dúvida, os interesses particulares de um determinado grupo dominante (SILVA, 2007).

Michael Apple é um estudioso que baseia sua pedagogia crítica na relação entre educação e sociedade. Este autor desenvolveu trabalhos voltados para as questões ideológicas e hegemônicas do currículo escolar.

Na análise de Apple, a preocupação não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. Nos modelos tradicionais, o conhecimento existente é tomado como dado, como inquestionável. Se existe algum questionamento, ele não vai além de critérios epistemológicos estreitos de verdade e falsidade. Como consequência, técnicos de currículo limitam-se à questão do “como” organizar o currículo. Na perspectiva política postulada por Apple, a

¹⁴ “A fenomenologia é a descrição de todos os fenômenos, ou *eidós* ou essências, ou significação de todas estas realidades: materiais, naturais, ideais, culturais” (CHAUI, 2000, p. 303).

questão importante é, ao invés disso, a questão do “por quê”. Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? E para evitar que esse “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de quem? ”. Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? (SILVA, 2007, p. 47).

A análise de Apple, segundo Silva (2007) se desenvolve mediante o conhecimento centrado nas relações de poder, apontando caminhos entre a produção dos meios econômicos, a sua classificação e o consumo de recursos simbólicos como o conhecimento, a educação e o currículo. Assim, podemos perceber que, nesse âmbito, o currículo também é um local onde se reproduz e se cria significados sociais (MALTA, 2013; SILVA, 2007). Esses significados estão diretamente ligados às relações de desigualdades e de poder que devem ser contestadas.

Podemos, então, dizer que a perspectiva crítica avançava na medida em que sua preocupação assegurava uma conexão entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder.

O papel do currículo, da escola e dos processos educacionais na reprodução das estruturas sociais é medido diante das representações de poder hegemônicas expressas nas escolas. Logo, os fundamentos dessa teoria não se importam simplesmente com o conhecimento a ser ensinado, mas também, com os motivos que o levam a ser ensinado (SILVA, 2007).

Outras teorias de currículo enfáticas quanto à preocupação com as questões sociais, culturais e multiculturais dos sujeitos nas escolas são as teorias pós-críticas. Assim, podemos começar a “[...] falar sobre as teorias pós-críticas analisando o currículo multiculturalista que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo” (MALTA, 2013, p. 351). Esta concepção enfatiza o elo entre saber, identidade e poder (MOREIRA, 2013; SILVA, 2011; SILVA, 2007).

Nela, o currículo é entendido como uma ação cultural que está diretamente ligada à construção da identidade e das subjetividades, não se restringindo apenas aos saberes construídos nas escolas, mas no entendimento e nas disposições axiológicas (SILVA, 2011). Nesse âmbito, Silva (2007) pontua ainda que o conceito de discurso é mais utilizado ao invés da expressão ideologia.

As teorias pós-críticas deslocam o núcleo de interesses passando a tratar de estudos que focalizem a maneira como as diferenças são produzidas na

sociedade, tendo como temas centrais as questões de identidade, diferença, alteridade, subjetividade, significado e discurso, saber-poder, representação, culturas, gênero etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2013, p. 81).

As teorias pós-críticas, juntas aos modelos epistemológicos pós-fundacional/pós-estruturalista focalizam os processos de significação e de mobilização de sentidos produzidos pelo currículo, entendido como espaço-tempo de fronteira cultural hibridizada (LOPES; MACEDO, 2011).

Diante desta breve explanação sobre as teorias curriculares, é de nosso interesse aqui deixar claro sobre qual teoria curricular versa esse trabalho. Não optamos pela teoria tradicional, pois, como exposto, esta tem um grande interesse no processo de alienação do educando. Também não optamos pelas teorias pós-críticas, pois entendemos que estas, por sua vez, são incapazes de fornecer aos educandos as bases necessárias para o tratamento das discussões políticas e morais que os educandos precisam arrostar (MOREIRA, 2013; SILVA, 2007). Nossa opção, aqui neste trabalho, é pela perspectiva crítica, pois elas nos ajudam a compreender o currículo no Ensino Médio e o seu redesenho de uma forma mais ampla, crítica com vista à emancipação do educando.

Levando em consideração o fato de que os conceitos de currículo são definidos por diferentes autores e teorias, uma definição a priori não determina o que é realmente um currículo, o que determinada teoria pensa que o currículo é. O que é mais importante não é tanto o conceito que se toma para se definir o que é o currículo, mas as questões que se busca responder (SILVA, 2007).

Assim, precisamos entender o currículo escolar como aponta Gioverdi (2012, 2013) como um modo disciplinar pelo qual o conhecimento escolar vem sendo organizado durante muito tempo. Daí, passamos a entender esses conhecimentos como ações (disciplinas, divisão do tempo, conteúdos propostos, organização do espaço) naturais desenvolvidas por ele e não como uma ação meramente discursiva, como propõem as teorias pós-críticas. Vendo por essa compreensão, fica retraída a ideia presente de compreensão ‘comum’ do currículo como apenas manifestação de intenções.

[...] não basta compreender o currículo apenas como manifestação de intenções. Isso porque o currículo, concebido de maneira tão restrita, nos impede de ver os processos políticos, as intencionalidades e os embates que definem quais as ideias que acabam prevalecendo nos documentos, nas cartas de intenções, nos planos de ensino, enfim, nas intenções manifestas. Além disso, uma visão tão restrita também nos impede de compreender efetivamente como o currículo se dá na sua prática concreta, o que

efetivamente ocorre com o currículo quando ele está em ação (GIOVERDI, 2013, p. 122).

Assim, há a necessidade de compreender o significado do currículo escolar na prática pedagógica. A compreensão de currículo deve ser ampla, não se detendo apenas a questões intencionais. Então, podemos enfatizar o conceito de currículo para além da seleção e organização dos conhecimentos na escola.

[...] Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a de currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade a compreensão do currículo abarca a vida mesmo da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideia, mas como prática concreta (FREIRE, 2005, p. 123).

Dessa forma, a prática concreta que encontramos para o desenvolvimento da ideia freiriana se explicita na construção subjetiva do saber e dos saberes que são manifestados nas práticas sociais.

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 2009, p. 110).

A organização e a escolha dos vários elementos que compõem o currículo e o seu desenvolvimento são sempre intencionadas. O currículo, desta forma, faz parte de uma ação política que se volta para a construção/formação do sujeito em interação com o mundo em que vive.

Saul (2010), em consonância com as ideias de Paulo Freire, concebe o currículo como uma ação política e praxiológica que acontece na educação, dentro e fora da escola, com a perspectiva crítico-transformadora. O currículo é a política, a teoria e a prática do fazer na educação. Para tal podemos, de forma tímida, ressaltar que:

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares, como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas [...] (LOPES, 2004, p. 111, grifo nosso).

Esta ideia vai também ao encontro do que Saul (2013) aponta como currículo: como um processo que possibilita o reconhecimento, estabelece relações entre o currículo e as práticas, em especial a dos professores. Assim, ao reconhecer o currículo ou as propostas

curriculares como ‘singulares’, ou seja, sem haver muita distinção entre as mesmas, podemos entender como algo que conforma uma prática e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento. Compreendendo o currículo assim, nos vemos instigados a analisar os agentes ativos no processo de elaboração curricular.

O currículo é um campo privilegiado para evidenciar as contradições da separação entre intenções e prática e, para conhecê-lo, é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade (SAUL, 2010; GOUVEIA DA SILVA; SAUL, 2011). Colocamos o currículo em campo um universal, onde nem sempre os embates acontecidos por ele e nele são visíveis a todos.

Esta ideia vai ao encontro também com o que pensa Saul (2013) quando coloca que o currículo “É um conjunto de práticas socioculturais que se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço-tempo escolar e não-escolar, no bojo da educação emancipatória” (SAUL, 2013, p. 3).

Diante do que foi exposto, esse campo de embates passa a se constituir com um conjunto de práticas sociais, históricas, culturais e políticas que intenciona, de forma explícita ou implícita, consciente ou não, acionar reflexivamente, de maneira crítica, a inter-relação nos diferentes espaços e instâncias da escola.

Assim, podemos dizer que existe, para efeito de análise, um currículo formal ou prescrito como utilizado normalmente com referência aos textos das propostas curriculares e pedagógicas; um currículo operacional que visualiza o que realmente ocorre em sala de aula e que pode ser observado por diferentes sujeitos; um currículo percebido que é exatamente aquele que o professor diz ou compreende o seu desenvolvimento; e, por último, um currículo experienciado que os alunos percebem e reagem a ele (SAUL, 2013; MALTA, 2013; SILVA, 2007).

A partir desta colocação, voltamos à percepção de Saul (2013), Silva (2007) e Arroyo (2013) quando afirmam que o currículo se constitui como um campo/território de disputas quando os seus espaços são constituintes de ações políticas, culturais, históricas, teóricas e práticas do que realmente acontece nos espaços escolares. O currículo se constitui como um elemento de mediação entre os sujeitos aprendizes e os sujeitos ensinantes.

2.2 O currículo no Ensino Médio e o redesenho curricular

A partir da concepção de currículo pressuposta acima, este tópico vai tratar de explicar melhor como está acontecendo o redesenho curricular no Ensino Médio a partir do diálogo com a abordagem teórica, o PPP e a visão dos professores e da equipe pedagógica da escola pesquisada.

Antes de adentrarmos nas reflexões sobre o currículo do Ensino Médio, achamos conveniente situar o contexto do nível de ensino que estamos estudando. Assim, nossa preocupação inicial, neste tópico, é compreender as dificuldades que esse nível de ensino sofreu e sofre para consolidar seu papel na Educação Básica.

A história do Ensino Médio no Brasil sempre foi marcada pelas dificuldades peculiares de um nível intermediário como esse, que ao mesmo tempo em que é uma etapa final é também uma etapa mediante. Uma modalidade que precisa responder à dualidade entre formação terminal e propedêutica. Apesar de ter esta dualidade estrutural em sua camada fundante, as diversas concepções que foram advindo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época, a partir do desenvolvimento das forças produtivas (NUNES, 2000).

Nesse percurso histórico, os problemas enfrentados pelo Ensino Médio já são discutidos há muito tempo no âmbito de questões socioculturais, político-econômicas e das políticas curriculares (SANTOS; SOUZA; DIÓGENES, 2013; SANTOS; PAZ, 2015; DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014; AZEVEDO; REIS, 2013; VIEIRA JÚNIOR, 2013; NUNES, 2000).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 ampliou a oferta do Ensino Médio nas escolas públicas, dando a ele a função formativa. O Plano Nacional da Educação – PNE entra em consonância com esta diretriz para que os objetivos propostos para a melhoria da qualidade da Educação sejam, de certa forma, contemplados (VIEIRA JÚNIOR, 2013). Agora, o último nível da educação básica não tem apenas a função terminal e propedêutica que era atribuída anteriormente ao 2º Grau pela LDB 5692/74. Ele tem, a partir da LDB 9394/96, três funções básicas: formativa, propedêutica e profissionalizante (CURY apud VIEIRA JÚNIOR, 2013).

A função formativa é dada pela lei N. 9.394/1996, que afirma seu caráter de terminalidade da educação fundamental e sua identidade dando ênfase ao aspecto formativo. A visão propedêutica é assinalada, tendo em vista o fato desse nível de ensino estar entremeado pelo Ensino Fundamental e pela Educação Superior, definindo-o como preparatório para estudos posteriores. Por último, a função profissionalizante volta-se ao extrato das camadas

populares, com pouca densidade teórica e voltada para preparar os estudantes para o mundo do trabalho (VIEIRA JÚNIOR, 2013, p. 24).

O Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, só foi reconhecido como direito a ser garantido aos jovens no Brasil após a ementa constitucional de número 59 de 2009 e incluído no texto da atual LDB em abril de 2013 (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014; AZEVEDO; REIS, 2013). Dessa forma, “a chamada crise atual do Ensino Médio [pauta-se na] explicitação da ausência histórica dessa etapa educativa como possibilidade de todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 7-8). Quando nos posicionamos a respeito da identidade desse nível de ensino, encontramos uma camuflagem pedagógica dela:

A questão da identidade do Ensino Médio é uma discussão que mascara o histórico dualismo dessa etapa de ensino com um ramo voltado para a formação de trabalhadores instrumentais, geralmente a parcela mais pobre da sociedade, e outro voltado para o ensino propedêutico, ou seja, para a formação intelectual das classes dominantes (MAJESKI, 2013, p. 24).

Neste âmbito, a identidade do Ensino Médio com relação a sua função quanto à formação do aluno e às questões pedagógicas da escola se consolida no momento em que é entendida não mais como uma dualidade histórica (propedêutica e profissionalizante), mas sim como uma qualificação específica que assegura a formação geral dos alunos (BRASIL, 1996).

Para a desmitificação da atual crise é necessário que a sua identidade se fortaleça como última etapa da Educação Básica, como uma concepção unitária, que garanta aos jovens o direito do acesso aos conhecimentos social e historicamente construídos. Dayrell, Carrano e Maia (2014, p. 62) apontam essa situação “na qual o humanismo e a tecnologia unifiquem a formação de todos como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio”.

O currículo do Ensino Médio é orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. E as escolas públicas se baseiam nesses referentes. É, então, a partir dessas orientações que os exames de avaliação para ingresso nas universidades são pautados e imbricados nos eixos ‘Sociedade, Ciência e Tecnologia’.

Dessa forma, quando nos questionamos sobre como ocorre a seleção de conteúdos para atender às demandas sociais da escola, nos reportamos ao que pensam os professores da escola pesquisada. Encontramos, neste sentido, afirmações de que os conteúdos de ensino são ajustados ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: “procuramos adequar os nossos

conteúdos aos exigidos no ENEM para que nossos alunos possam ter a possibilidade de ingressar em universidades” (Professor 02). Diante do que foi dito, podemos perceber que as matrizes de referência do ENEM estão direcionando as ações curriculares do Ensino Médio, pelo menos na escola pesquisada.

Este posicionamento está expresso no PPP da escola, que elege conteúdos e competências básicas necessárias à formação cidadã, se propondo a desenvolver habilidades que integrem a construção do conhecimento. Pautada nesta ideia, a proposta pedagógica da escola pesquisada aponta:

Os professores, de acordo com os componentes curriculares que lecionam, elegeram os conteúdos e as competências básicas necessárias ao desenvolvimento intelectual e à formação da cidadania. Para o desenvolvimento dessa competência elegeu-se, também, habilidades gerais e específicas que confluem para a aquisição dos saberes necessários ao desenvolvimento humano. Nesse campo merecem destaque as competências avaliadas nas provas do ENEM e as habilidades gerais e específicas também requisitadas na resolução das questões (PPP, 2014, p. 37).

Na prática pedagógica e na cultura escolar do Ensino Médio estão entranhadas representações rígidas de um nível de ensino que deve preparar os jovens para o ingresso no ensino superior, através do vestibular ou do ENEM, e para o mercado de trabalho (DAYREEL; CARRANO; MAIA, 2014). Essas representações muitas vezes dirigem as ações realizadas na sala de aula: “Os professores, apesar de concordarem com o novo modelo de exames seletivos imposto pelo governo para o ingresso no ensino superior, [que exige] um trabalho interdisciplinar, eles na sua grande maioria são tradicionais, conteudistas, isso dificulta em muito o trabalho” (Coordenação).

Assim, apesar dos avanços encontrados nas políticas curriculares e educacionais, a realidade do Ensino Médio passa por várias situações difíceis e conturbadas decorrentes de um currículo ainda hierarquizado e fragmentado em disciplinas.

Jakimiu (2014) enfatiza que, apesar de várias estratégias de organização dos tempos e dos espaços escolares, e, apesar de os elementos curriculares estarem organizados por áreas, no sentido de agenciar a coerência entre os conhecimentos do Ensino Médio, esse nível de ensino, em geral, tem sido sistematizado a partir da divisão hora-aula.

A percepção tradicional vê o currículo como uma sequência de conteúdos escolares que devem ser repassados para os alunos de forma enciclopédica. A representação rígida do Ensino Médio como preparatório para o ingresso no ensino superior e para o trabalho faz com que este nível de ensino não se volte cuidadosamente à preparação para a vida, enraizando

valores que possivelmente não vão contribuir para a formação de cidadãos que sejam críticos e reflexivos.

O currículo precisa ser organizado de uma forma que possibilite o aprimoramento humano por meio de uma formação ética, envolvendo o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos relacionando teoria e prática em cada disciplina (BRASIL, 1996).

Mediante esse apontamento, para a organização curricular no Ensino Médio, as DCNEM propõem um currículo organizado por áreas de conhecimentos, subdividido nos componentes curriculares obrigatórios propostos pela LDB. Essa organização não fragiliza os conceitos-chaves de cada disciplina, mas destaca a dimensão transdisciplinar dos conteúdos e produz, continuamente, espaços didáticos para a integração horizontal e vertical dos saberes e conhecimentos selecionados na proposta pedagógica escolar.

As DCNEM (1999) dão a todos os componentes curriculares a mesma relevância e a proposição de se trabalhar as áreas de conhecimentos de forma interdisciplinar, aumentando as possibilidades de consolidar e de aprofundar os conhecimentos.

Essa é a configuração dada ao atual currículo do Ensino Médio pautado nas DCNEM, na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM. Com isso, que atualização curricular deve ser requisito principal para uma educação de boa qualidade? Para ajudar a entender este questionamento, vejamos o que diz as DCNEM:

Vale insistir que a atualização curricular não deve significar complementação de ementas, ao se acrescentarem tópicos a uma lista de assuntos. Ao contrário, é preciso superar a visão enciclopédica do currículo, que é um obstáculo à verdadeira atualização do ensino, porque estabelece uma ordem tão artificial quanto arbitrária, em que pré-requisitos fechados proíbem o aprendizado de aspectos modernos antes de se completar o aprendizado clássico e em que os aspectos “aplicados” ou tecnológicos só teriam lugar após a ciência “pura” ter sido extensivamente dominada (BRASIL, 1999, p. 49).

Em contraponto à ideia enciclopédica do currículo, tanto as DCNEM com os PCNEM apontam para mudanças nas propostas curriculares em ação, enriquecendo o ensino com a abordagem da realidade em que seus sujeitos estão contextualizados. Cabe a cada escola decidir como pôr essas propostas em ação, pois são essas instituições que elaboram e executam suas propostas pedagógicas. No entanto, ao fazê-lo, elas devem considerar um sentido de equilíbrio entre as áreas (BRASIL, 1996).

Nessa tentativa de superação da visão enciclopédica, do currículo organizado disciplinarmente, as propostas atuais de reformulação curricular abordam o diálogo entre as disciplinas e a contextualização do currículo. É nesse cenário que surge o Projeto de Redesenho Curricular – PRC para o Ensino Médio.

Projeto de Redesenho Curricular – PRC

Entende-se por redesenho curricular a ação de se fazer um currículo novo de novo¹⁵. Nesta perspectiva, o PRC são ações que devem compor o currículo escolar e podem se estruturar em diferentes formas como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesses, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalho de campo, entre outros. Assim, as escolas devem organizar esse conjunto de ações a partir dos macrocampos e das áreas de conhecimentos. Essas orientações chegam até as escolas em detrimento dos interesses dos sujeitos que a compõem.

O novo currículo proposto pelo PRC:

[...] reafirma a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo para a proposição de ações e respectivas atividades dentro de cada macrocampo (BRASIL, 2013b, p. 14).

Para isso, o PRC do Ensino Médio deve ser integrado com o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio¹⁶ como eixo integrador da articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distritais na elaboração e implementação de ações que proporcionem elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio, em seus diferentes âmbitos. (BRASIL, 2014)

O PRC, em união com o Pacto, objetiva melhorar a qualidade da educação e consolidar as Diretrizes Curriculares no Ensino Médio, tendo como principais eixos curriculares: o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia. Estes eixos deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo do Ensino Médio.

Esse programa, segundo Jakimiu (2014), não possui a intenção de substituir os já existentes nas escolas, pois para que aconteça a execução e viabilidade das inovações

¹⁵ Usamos essa expressão porque, na história da educação, o currículo do Ensino Médio já passou por diversas mudanças/reestruturações. Reestruturação, para Jakimiu (2014), faz menção ao processo de reformar, remodelar, reorganizar etc.

¹⁶ O Pacto foi instituído pela portaria de número 1.140, de 22 de Novembro de 2013.

pedagógicas curriculares, ou seja, a inovação do novo currículo do Ensino Médio, suas ações devem se desenvolver de forma articulada com ações já consolidadas.

Então, o autor aponta pressupostos essenciais para a organização de um currículo inovador nas escolas de Ensino Médio. Esse currículo pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, apontando para o desenvolvimento de saberes, práticas, competências e valores, fazendo alusão à organização do currículo que se integre articulado com atividades integradoras tendo o foco na inter-relação entre os eixos.

Essa articulação é favorecida quando acontece de forma a agregar os múltiplos conhecimentos encontrados e firmados em uma base única: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural (BRASIL, 2013b).

Para que a organização do currículo inovador aconteça, a escola deve levar em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, assim como as teorias educacionais, possibilitando a participação coletiva dos sujeitos envolvidos no currículo ou na construção dele (BRASIL, 2013b; 2011; 2009). Pois, “ninguém mais do que a própria comunidade escolar, o coletivo, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado” (BRASIL, 2009, p. 18).

Essa citação torna evidente que o PRC pauta a elaboração coletiva na oportunidade de vivenciar uma prática de participação formativa dentro da escola que envolva o papel da problematização da realidade para a construção do conhecimento na ação pedagógica.

O trabalho proferido pela escola pesquisada enfatiza o redesenho curricular com um meio de superar a concepção tradicional do currículo no Ensino Médio:

Trabalhamos muito com os nossos professores sobre o redesenho curricular e isso tem mostrado que o conteúdo, da maneira que está programada nos livros, aquela maneira que aprendemos a 20, 30 anos atrás, aquela maneira que também aprendemos na universidade, ela hoje não é mais, não está mais em uma linguagem que seja, digamos adequada e atualizada para o aluno (Gestor).

Para que realmente o redesenho ocorra na prática, como deseja o Gestor, é preciso que os professores ultrapassem a concepção bancária de educação, passem a ver e conviver com uma educação que incide para a liberdade a partir do diálogo, substituindo o autoritarismo presente em suas práticas passadas por um diálogo aberto em sala de aula (MENEZES; SANTIAGO, 2010).

Para melhor entender a importância do redesenho curricular para o trabalho pedagógico na escola, discutiremos aqui, o papel do PPP neste contexto.

O Projeto político pedagógico – PPP

Segundo a LDB, os PPP das escolas devem garantir aos jovens estudantes do Ensino Médio a consolidação e aprofundamento nos estudos de modo a possibilitar a esses estudantes o prosseguimento como também a preparação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

No âmago dos PPP são encontrados os valores, as intenções, os fazeres e os desejos expressos pelos sujeitos que os idealizam. É, sem dúvida, um antever, uma realidade futura que se diferencia em causas, efeitos e consequências do presente (VEIGA, 2002). Então, o PPP vai além de uma junção de planos de ensino e de múltiplas atividades.

Veiga (2002) enfatiza que o projeto é uma construção coletiva, não é algo que é construído individualmente e arquivado. Muito menos é documento feito para apenas ser encaminhado às autoridades educacionais como alibi de cumprimento de uma tarefa burocrática. Esse projeto tem que ser construído e vivenciado no cotidiano escolar, por todos aqueles envolvidos no processo educativo.

Assim, ao ser constituído como uma participação coletiva que poderá dar o viés democrático às decisões, a preocupação principal é instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que vença e supere os conflitos e as relações de forças existentes na escola.

A organização do trabalho pedagógico tende ser alocada em dois sentidos: um que se refere à organização do espaço escolar em seu sentido mais amplo e outro, em seu sentido mais estreito, referindo-se à sala de aula (VEIGA, 2002).

A construção do PPP da escola, tomando como base a organização pedagógica, envolve a sua capacidade de conseguir delinear a sua própria identidade. Para Veiga (1995; 2002) essa ação de nortear sua própria identidade traz o desejo de tomar a escola como efetivo espaço público, no qual os diálogos, fundamentados na reflexão coletiva, estejam presentes.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola e, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão

pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13).

Referente ao caminho encontrado pelo PPP para a assunção da autonomia em apontar os caminhos que a escola deve seguir, ainda persiste a percepção política das ações que envolvem interesses singulares e plurais, permitindo serem observadas as relações de poder dos sujeitos envolvidos em sua construção.

Veiga (1995) ainda aponta para os cuidados referentes ao motor condutor da construção do conhecimento na escola, como a vivência cotidiana de cada um dos seus sujeitos na coparticipação do trabalho pedagógico, não competindo às instituições, ditas gerenciadoras,¹⁷ definir um modelo fechado, pronto.

Por questões práticas e metodológicas não vamos entrar em detalhes quanto aos elementos constitutivos do PPP das escolas, mas queremos destacar neste trabalho, em especial, a importância da elaboração do PPP para o currículo e vice-versa. Essa relação, segundo Veiga (2002), possui quatro pontos básicos:

1. A ideia de que o currículo não é um instrumento neutro e passivo. Ele transmite ideologia e a escola precisa desempenhar a função de identificar e tornar visível os componentes dogmáticos do conhecimento escolar, muitas vezes impostos pela classe dominantes, utilizados para a manutenção de privilégios;

2. A não existência de uma separação entre o currículo e o contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado (VEIGA, 1995);

3. O tipo de organização curricular que a escola deve adotar. Em geral, chamamos a atenção para o fato de que a escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça uma relação aberta e inter-relacione-se em torno de uma ideia integradora. Este tipo de organização curricular integradora visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo (VEIGA, 2002).

4. A questão do controle social, já que o currículo formal¹⁸ implica em controle. Sendo assim, esse controle social materializa-se pelo currículo oculto¹⁹. Esta materialização

¹⁷ Tais como o Ministério da Educação e as secretarias de educação estaduais ou municipais.

¹⁸ Conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica.

¹⁹ Entendido este como as mensagens transmitidas informalmente pela sala de aula e pelo ambiente escolar, os conteúdos implícitos muitas vezes inconscientes que acompanham as atividades escolares.

incita a sentimentos de conformidade a ajustes sociais, ao mesmo tempo em que à desigualdade social, econômica e cultural.

Assim, o PPP é, em suma, a própria organização do trabalho pedagógico da escola, tendo em vista os princípios da igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério (VEIGA, 2002). Para o desenvolvimento do Projeto é preciso existir uma apreciação dos elementos constitutivos como as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, os processos de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

2.3 Estrutura escolar e o ProEMI: Macrocampos e currículo escolar

Quando falamos de Estrutura escolar apontamos para uma gama de fatores que demonstram uma fragilidade não só física, como humana e organizacional nas escolas da educação básica brasileira, principalmente no Ensino Médio.

Fatores como a ausência de professores, a discussão sobre a obrigatoriedade do Ensino Médio, seu financiamento, as precárias estruturas escolares e seus índices de avaliação, entre muitos outros fatores, são condições que implicam na urgência da melhoria da qualidade da educação.

Esses aspectos tão comuns no Ensino Médio do nosso país também podem ser encontrados na escola pesquisada. A sua proposta pedagógica aponta que “no que se refere aos aspectos físicos/materiais, a nossa escola se mostra bastante frágil, ou mesmo incapaz de atender às demandas de aprendizagem fora da sala de aula” (PPP, 2014, p. 11). Como indicado no documento, a estrutura física precária não proporciona ao aluno uma ‘liberdade’ ou até mesmo um ambiente sadio e descontraído para a construção do conhecimento. Ainda se mantém, no PPP da escola, a ideia de que a construção do conhecimento se dá apenas dentro dos muros da escola, mais especificamente dentro das salas de aulas.

Assim, podemos perceber que a tradição pedagógica que permanece até os dias atuais restringe o trabalho pedagógico e a relação professor – aluno à sala de aula.

Em geral, na escola, aprender e ensinar estão mantidos no espaço restrito da sala de aula e reduzidos, por vezes, a uma “educação bancária”, caracterizada por um ensino expositivo e indiferenciado, centrado na memorização e na reprodução, que nega a ideia de que aprender é correr riscos, se jogar no desconhecido, buscando e aceitando a “desacomodação” de saberes em face à complexidade do contexto real (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 158).

A escola, ao penar nesse restrito universo, a escola/a sala de aula, acaba por também restringir o desenvolvimento da criatividade e da busca pelo saber dos alunos, mantendo-se em uma postura rígida e tradicional com relação ao ensino-aprendizagem.

Outro problema agravante existente nas escolas de nível médio são os recursos humanos, principalmente quando a questão é o corpo pedagógico das escolas. Segundo o PPP (2014), a escola pesquisada tem 847 alunos distribuídos nos três turnos de funcionamento, ficando, em média, 42 alunos por sala de aula. Levando em consideração que a escola tem em seu quadro funcional 42 professores das diversas áreas de conhecimento e que, desse número, apenas 22 estão em sala de aula, torna-se ainda mais difícil a integração dos professores com os seus alunos e sua ação pedagógica dentro de salas de aula tão numerosas.

A situação da escola aponta, assim, para salas superlotadas, espaços de aprendizagem restritos aos muros da escola e uma tendência à unificação dos conhecimentos curriculares a serem ensinados em sala de aula. Então, diante desses fatores que contribuem para a precarização do ensino, a escola pesquisada se vê em situação cautelosa, pois com as novas demandas decorrentes da democratização do Ensino Médio “A nossa escola recebe uma clientela oriunda de escolas públicas municipais e estaduais e também alunos de escolas particulares. O nível de conhecimento de nossos alunos é bastante diversificado” (PPP, 2014, p. 15). Diante da atual conjuntura, comum à escola pesquisada e a grande parte das escolas de Ensino Médio brasileiras, a necessidade de uma melhor qualidade de ensino levou à oferta de implantação do ProEMI.

O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI

O ProEMI teve suas ações iniciadas no ano de 2009²⁰, mas nem todos os estados brasileiros o adotaram, tendo sido ampliado gradativamente de acordo com a necessidade emergente de melhorar a qualidade da educação no país. Mediante essa ampliação, o Programa vem passando por diversas mudanças significativas durante o seu percurso de construção (AZEVEDO; REIS, 2013; JAKIMIU, 2014). “Desde sua criação até os dias de hoje, o Programa passou por reformulações, tanto em seus pressupostos teóricos quanto em suas orientações didático-metodológicas” (JAKIMIU, 2014, p. 69).

²⁰ “Em sua primeira edição teve a adesão de 355 escolas em 18 estados” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 58).

Para que o currículo possa ser desenvolvido, o ProEMI propõe uma ampliação do tempo de permanência dos jovens no Ensino Médio de mais 25% da carga horária, ou seja, há um aumento de 200 horas anuais, passando de 2.400 horas, em três anos, para 3.000 horas, ultrapassando a carga horária anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, conforme previsto pela LDB 9394/96 (BRASIL, 2013b; 2011; 2009; 1996; JAKIMIU, 2014; AZEVEDO; REIS, 2013).

Com isso, o ProEMI objetiva desenvolver uma organização curricular que intencione uma escola mais participativa e inovadora, construída a partir de princípios educativos em correspondência com o PPP das escolas, adquirindo centralidade para a materialização da articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Assim, são “[...] 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa passam a facultar às escolas a possibilidade de escolher ampliar sua carga horária para cinco ou para sete horas, considerando, portanto, as condições reais das escolas” (JAKIMIU, 2014, p. 79-80). Ou seja, as necessidades apontadas pelos seus sujeitos.

Para contemplar as atividades integradoras e o desenvolvimento intelectual para a formação cidadã, o ProEMI propõe incorporar princípios educativos e utilizar a metodologia da problematização como meio de incentivo à pesquisa. Para promover a aprendizagem inovadora-criativa é necessário existir:

- A valorização da leitura;
- Provocar os princípios éticos, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania;
- A articulação da teoria com a prática, utilizando novas mídias e tecnologias educacionais e estimulando a capacidade de aprender do aluno;
- Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;
- Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do Ensino Médio;
- Organizar os tempos e espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;
- Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes;
- Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem;

- Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação;
- Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes (BRASIL, 2009).

O currículo do Ensino Médio, visto a partir das necessidades dos seus sujeitos, reloca o movimento hegemônico existente nele, passando a favorecer mais os sujeitos antes não vistos pela sociedade, ou seja, os sujeitos oprimidos na construção do saber sistematizado. O redesenho curricular está intimamente ligado à intersecção dos sujeitos oprimidos pelo sistema educacional tradicional de maneira a contribuir para a construção de um currículo mais dinâmico que abrace as ações propostas pelo PRC.

De acordo com a escola pesquisada “Houve o convite para algumas escolas pela DIRED. Ela chamou o coordenador e o diretor. Os critérios usados foram o quadro de professores permanentes” (Coordenação). As escolas são convidadas pelas Diretorias Regionais de Educação – DIRED a participar do Programa, que tem como cerne contemplar as escolas com estrutura e benefícios financeiros. “A escola foi selecionada para participar do ProEMI, então para a gente foi uma surpresa porque a gente não teve opção e foi a secretaria que impôs” (Gestor).

Diante do que foi expresso pelo gestor e pela coordenação, pudemos perceber uma relação vertical de poder mediante a DIRED com a escola, não havendo um diálogo aberto entre as partes, ao contrário da concepção de diálogo que adotamos nesta pesquisa.

Assim como houve uma posição de autoritarismo dos órgãos superiores à escola quanto à ‘indicação’ do Programa, a mesma situação aconteceu entre os sujeitos da escola: “a escola nos avisou que foi contemplada com o ProEMI e que nós tínhamos que nos adequar a essa nova realidade, que para isso teríamos um aumento na carga horária de 10h e que receberíamos um incentivo financeiro para isso” (Professor A).

Ainda consolidando a fala do Professor A, outro docente coloca que “de início, caiu como um choque. Nós fomos uma das primeiras escolas da região a trabalhar com esse Programa, mesmo sem saber e sem ter muita opção, pois a gestão tinha nos passado que a escola teria certo recurso e que nós seríamos beneficiados com isso” (Professor B).

Então, houve uma relação de poder, não havendo diálogo entre as instâncias e sim imposição. Lima (2014) aponta que o “princípio do Estado” se consolida por uma obrigação

política verticalizada entre os cidadãos e a instituição estatal. No caso estudado, percebemos esta verticalização entre a DIREDE e a escola.

Não há realmente, como se possa pensar em dialogação com a estrutura do grande domínio [...]. A dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo. Para a verticalidade das imposições. Para a ênfase e robustez dos senhores (FREIRE, 2006a, p. 70).

Então, apesar de o Programa nortear as escolas a redesenharem os seus currículos a partir do diálogo, sem que exista relação de poder entre as disciplinas, a própria adesão ao ProEMI foi, de certa forma, uma relação vertical, portanto, antidialógica.

Apesar dessas contradições, o Programa procura garantir condições mínimas de qualidade que permitam colocar em prática as intenções de mudanças necessárias em termos de currículo nas escolas de Ensino Médio (JAKIMIU, 2014). No que diz respeito à importância da criação de relações dialógicas, destacamos que “a elaboração de um currículo é uma oportunidade de vivenciar uma prática de participação formativa dentro da escola” (NASCIMENTO, 2011, p. 165), vivência esta que contribui para a formação profissional e humana. Humana, no sentido que vão existir relações divergentes e convergentes entre os sujeitos para se chegar a um coeficiente comum de ideias, assim como também a oportunidade de se inserir conteúdos que façam parte da vida do estudante, tornando o currículo mais humano. Profissional, porque na elaboração do currículo o profissional tem essa oportunidade de vivenciar os caminhos necessários para a materialização do mesmo na proposta.

Na construção do plano de estruturação curricular, procurou-se enfatizar conteúdos essenciais (conceituais) e não apenas formativos. Os professores, de acordo com os componentes curriculares que lecionam, elegeram os conteúdos e as competências básicas necessárias ao desenvolvimento intelectual e à formação da cidadania (PPP, 2014, p. 37).

Para o desenvolvimento do currículo na perspectiva inovadora, o PPP da escola precisa estar alinhado com a proposta do ProEMI, reconhecendo as múltiplas faces da exclusão na sociedade brasileira para, assim, assegurar a democratização do ensino e a inserção dos sujeitos historicamente excluídos no Ensino Médio (BRASIL, 2009; 2011; 2013b).

A superação da desigualdade de oportunidades educacionais e a permanência dos jovens no Ensino Médio se tornam metas a serem cumpridas. Assim, esse nível de ensino mantém a sua identidade, levando em consideração as especificidades dos jovens e os seus

interesses, promovendo o desenvolvimento humano dos sujeitos. “Os Projetos devem atender às reais necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas para a aprendizagem do estudante, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino” (BRASIL, 2011, p. 6). A ‘inovação’ pretendida pela proposta seria um currículo voltado para as necessidades não apenas dos jovens, como também da escola. Seria uma via de mão dupla, na qual os imperativos se complementam.

Os desafios referentes à implantação do ProEMI na escola pesquisada são muitos. Destacamos, aqui, a dificuldade dos docentes em entender os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, além de não compreender a distinção entre os dois e a Integração Curricular. E em reorientar os seus planos de aula. Em função de tais dificuldades, a hierarquização das disciplinas está sempre presente no processo de redesenho, pois muitos docentes consideram suas disciplinas como as mais importantes para o desenvolvimento dos projetos.

Assim, a escolha das disciplinas, dos conteúdos e dos projetos pressupõe que estes são os melhores e de maior interesse dos alunos, sem ao menos os terem consultado para saber o que realmente é de desejos deles.

O redesenho curricular, apesar das dificuldades práticas, move os docentes, em sua grande maioria, a tentar fazer um trabalho integrado, assim como a empenhar sua responsabilidade social com os jovens/alunos. Isto dado, na maioria das vezes, por incentivo da equipe gestora em tentar inovar as práticas escolares.

Diante desse redesenho, o ProEMI busca tratar o currículo de forma integrada e sua organização se configura em macrocampos²¹.

Os macrocampos do ProEMI

Macrocampo é um “Conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e

²¹ “É interessante observar que, embora a ideia de macrocampo não tenha aparecida sedimentada no documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2009), este já apresentava prescrições normativas que apontavam para esta direção, especialmente no que se refere aos conhecimentos contemplados para a organização do currículo inovador” (JAKIMIU, 2014, p. 83).

interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (BRASIL, 2011, p. 14).

[...] um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a Integração Curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (BRASIL, 2013a, p.15).

Dessa forma, as propostas de reestruturação curricular passaram a ser organizadas por meio dos macrocampos, na perspectiva de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea (BRASIL, 2013b; 2011; 2009b). Para o desenvolvimento desse currículo, são elencados oito macrocampos, sendo três de caráter obrigatório e cinco eletivos (JAKIMIU, 2014).

Assim, os macrocampos tomados como obrigatórios são: Acompanhamento Pedagógico; Leitura e Letramento; e Iniciação Científica e Pesquisa. E os macrocampos cuja escolha fica a cargo das escolas são: Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias; Participação Estudantil; e Língua Estrangeira (JAKIMIU, 2014; BRASIL, 2013b).

Achamos conveniente descrever cada um desses macrocampos, começando pelo Acompanhamento Pedagógico. Este, por sua vez, engloba a organização curricular orientada pela DCNEM e pela LDB.

O macrocampo Acompanhamento Pedagógico é um campo de ação pedagógica que deve ser articulado com o currículo, um campo “pedagógico-curricular” (BRASIL, 2013b) que propõe atividades articuladas com os componentes curriculares, havendo a possibilidade de ser contemplada uma ou mais áreas do saber. Este macrocampo é uma via de mão dupla, pois tanto pode ser abrangente, como específico.

As ações deste macrocampo deverão fortalecer os componentes curriculares, tendo como referência os objetivos constantes no Projeto Político Pedagógico, elaborado a partir do diagnóstico realizado pela escola. As atividades propostas, portanto, poderão contemplar um ou mais componentes, tendo em vista o objetivo de aprofundar conhecimentos específicos, seja por necessidade ou interesse, por meio de um planejamento flexível, estabelecendo conteúdos e metodologias diferenciados e contando com maior tempo disponível para professores e estudantes realizarem suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2013b, p. 9).

Este macrocampo poderá estar articulado a outros macrocampos e a ações interdisciplinares da escola, ou com programas ou projetos que visem a melhor qualidade da educação.

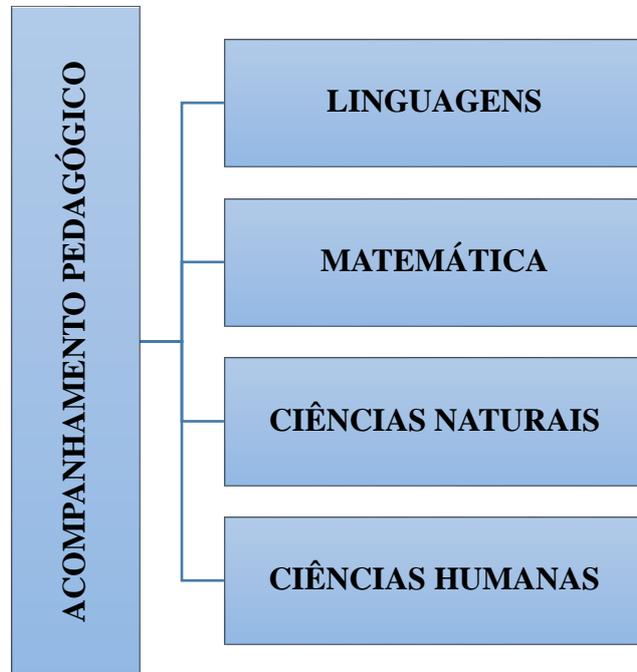


Figura 2: Integração do macrocampo Acompanhamento Pedagógico com as áreas de conhecimento. Elaborado pelo autor com base nos dados contidos no documento orientador do ProEMI (Brasil, 2013b).

O macrocampo Iniciação Científica prevê a integração entre a teoria e prática para que possa haver uma aproximação dos jovens com o desenvolvimento da pesquisa nas áreas de ciências exatas, naturais e humanas.

Neste sentido, as atividades de Iniciação Científica e Pesquisa poderão desenvolver-se nos mais variados espaços do contexto escolar, incluindo os laboratórios e outros espaços acadêmicos e de pesquisa. As ações podem ser desenvolvidas por meio de projetos de estudo e de pesquisas de campo, envolvendo os conteúdos de uma ou mais áreas de conhecimento, com vistas ao aprofundamento e à investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos (BRASIL, 2013b, p. 10).

Este macrocampo é uma tentativa de questionar um paradigma dominante que defende que nas escolas não existe uma confluência entre a teoria e prática e que elas não produzem pesquisa. Dessa forma, ele visa consolidar a construção do conhecimento científico no ambiente escolar.

O terceiro macrocampo obrigatório é Leitura e Letramento. Este, por sua vez, tem suas ações interligadas com todas as áreas de conhecimento do currículo. Podemos expressá-lo graficamente desta forma:

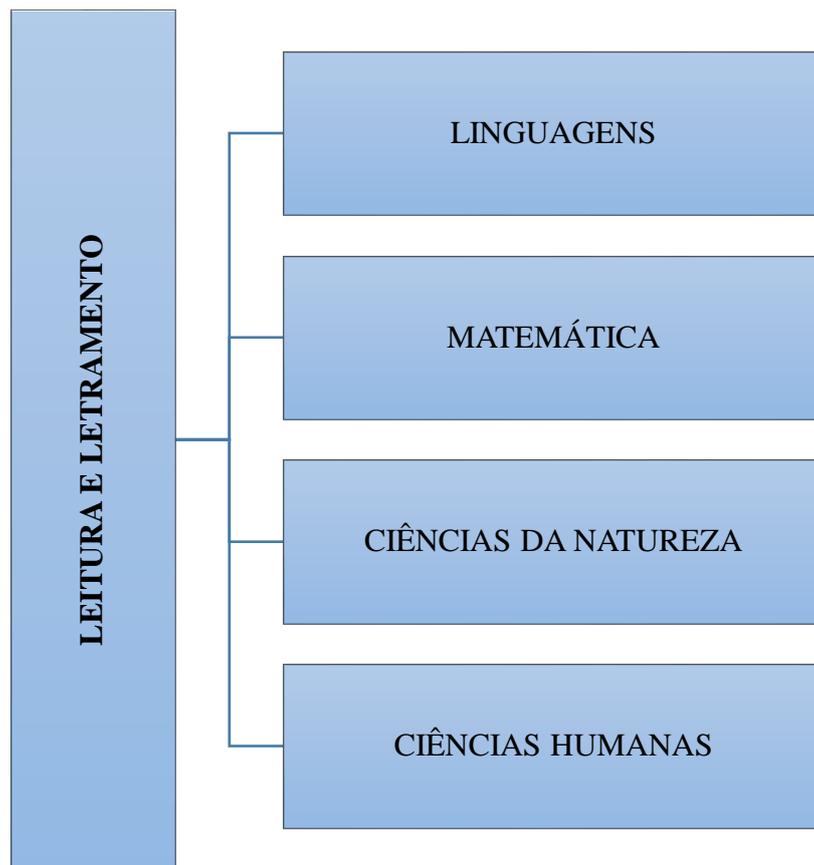


Figura 3: Integração entre o macrocampo Leitura e Letramento e as áreas de conhecimento. Elaborado pelo autor com base nos dados contidos no documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2013b).

Então, podemos perceber que este macrocampo está intricadamente ligado aos conhecimentos do campo curricular. Sua ênfase recai sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, contribuindo para que os alunos possam vivenciar situações de uso real destes componentes, permitindo compreender criticamente a leitura realizada (BRASIL, 2013b).

É fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros, assim é importante ter foco na criação de estratégias para desenvolvimento da leitura crítica e da organização da escrita em formas mais complexas, ampliando as situações de uso da leitura e da escrita, incluindo estudos científicos e literários, obras e autores locais, nacionais e internacionais (BRASIL, 2013b, p. 17).

A atividade deste, como de qualquer outro macrocampo, pode estar articulada com outros macrocampos ou com projetos em que a escola esteja inserida.

Os macrocampos expostos até o momento são tomados como obrigatórios de acordo com o documento norteador do redesenho curricular. Porém, para que esse redesenho seja construído corretamente existem mais cinco macrocampos complementares chamados de macrocampos eletivos, conforme citados anteriormente.

Assim como fizemos com os três macrocampos obrigatórios, achamos conveniente descrevê-los também neste trabalho. Começaremos pelo Línguas Estrangeiras que possibilita a inclusão de uma língua adicional ao currículo escolar, esperando que os estudantes vivenciem atividades pedagógicas escolares que integrem o uso de línguas estrangeiras de diversas formas (BRASIL, 2013b).

O macrocampo Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias tem como objetivo desenvolver atividades que contribuam para a criação de sistemas comunicativos abertos “que possibilitarão condições de acesso às diferentes mídias e tecnologias, ferramentas, instrumentos e informações que desenvolvam a ampliação da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação” (BRASIL, 2013b, p. 19-20).

O macrocampo Produção e Fruição das Artes tem como objetivo desenvolver conhecimentos que incorporem, nas escolas, práticas de elaboração nas diversas formas de expressões e produções artísticas, nas diversas linguagens, ampliando a percepção dos estudantes sobre o senso estético, arte, trabalho, ciências etc. (BRASIL, 2013b).

O macrocampo Cultura Corporal propõe práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento do corpo e do movimento mediante o desenvolvimento da consciência corporal. “A compreensão da relação entre o corpo e as emoções e entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando a importância de atitudes saudáveis e sustentáveis como formas de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de seu lugar no mundo” (BRASIL, 2013b, p. 18).

Por último, o macrocampo Participação Estudantil pretende proporcionar ações de incentivo a organizações juvenis para ampliar o processo de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política (BRASIL, 2013b).

Diante desta configuração, os macrocampos eletivos apresentam importância para a formação e o desenvolvimento humano dos jovens, não se caracterizando no segundo plano

no redesenho do currículo do Ensino Médio. Assim, as ações desenvolvidas dentro de cada macrocampo devem ter como objetivo a interação direta com os jovens estudantes.

Além da interação com os jovens estudantes²² os macrocampos devem dialogar entre si e com as disciplinas existentes no currículo, tendo em vista as orientações metodológicas previstas em cada campo de saber constituído pelos diferentes macrocampos. Assim, o Redesenho Curricular pode ser expressado por diferentes adequações, disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares etc. (JAKIMIUI, 2014; BRASIL, 2011).

[...] as mudanças para dar contornos ao novo currículo do Ensino Médio não devem ser percebidas de maneira fragmentada, como se fosse possível realizar alterações isoladamente em cada um desses elementos (conhecimentos, tempos, espaços, sujeitos etc.). Pelo contrário, tais etapas devem ser entendidas de forma interdependente e interrelacionadas, sendo que a base para tal articulação são os fundamentos e perspectivas teóricas de formação dos sujeitos do Ensino Médio, quais sejam: a articulação das dimensões “do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (JAKIMIUI, 2014, p. 87).

O esforço de mudança, nesta nova configuração curricular, é ver as particularidades de cada elemento básico que o compõe sem trabalhá-lo independente. A articulação dos elementos dentro das suas singularidades é o que fundamenta a formação do sujeito aluno na dimensão do Ensino Médio.

Podemos expressar os macrocampos e as suas interligações da seguinte forma:

²² “Os jovens são focalizados com maior ênfase no macrocampo Acompanhamento Pedagógico e no macrocampo Participação Estudantil” (JAKIMIUI, 2014, p. 86).

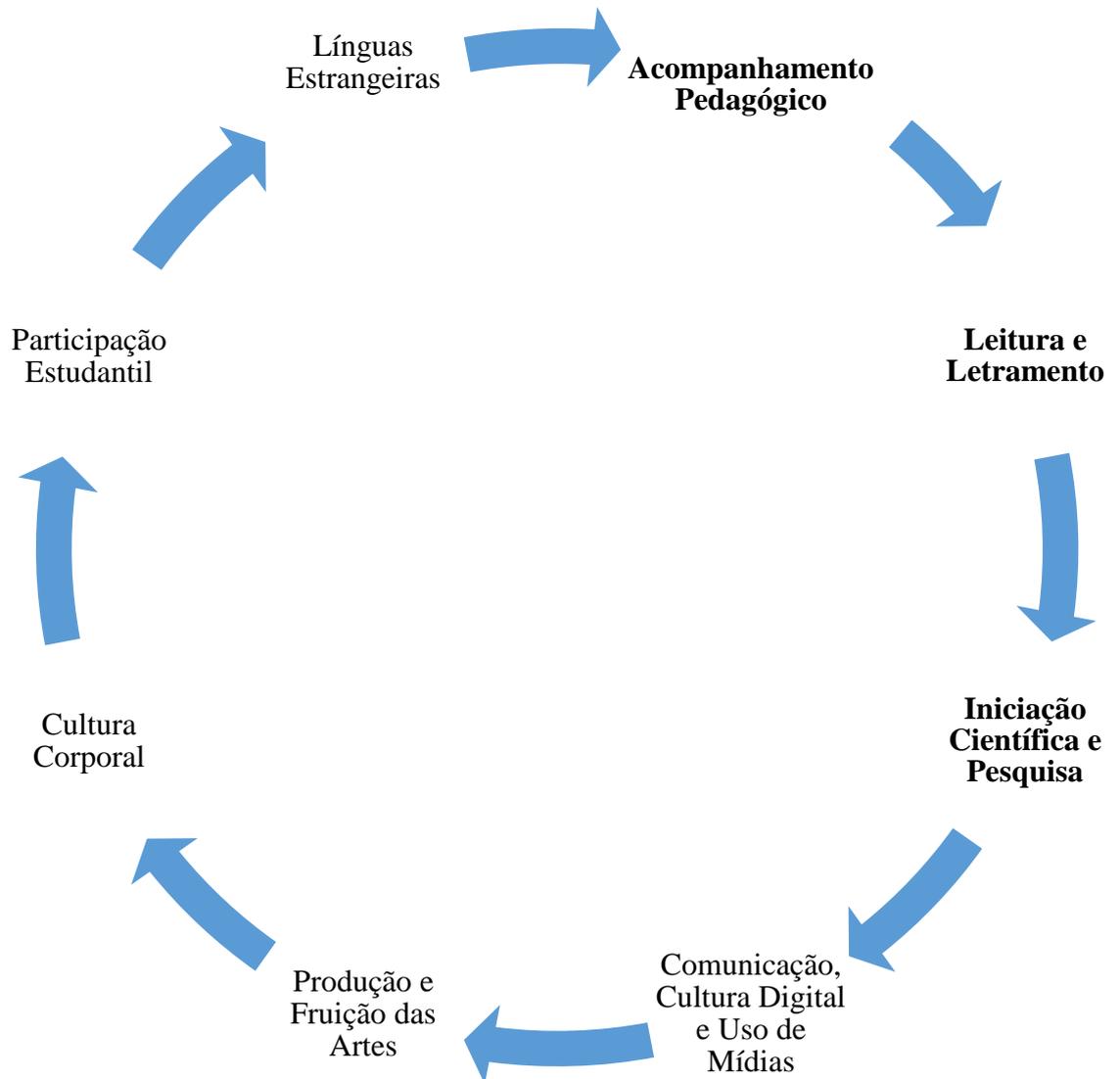


Figura 4: Integração entre os macrocampos. Fonte: Tese de Jakimiu (2014)

Então, diante desta configuração, a escola deve redesenhar o seu currículo pautado no ProEMI da seguinte forma: três macrocampos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento) determinados pelo Programa e no mínimo mais dois a serem escolhidos como obrigatórios, mediante a realidade e a demanda da escola.



Figura 5: Configuração dos macrocampos no currículo. Elaborado pelo autor com base nos dados contidos no documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2013b).

Assim, quando a escola escolhe os dois macrocampos obrigatórios, os três restantes tornam-se automaticamente eletivos, ficando a cabo da escola trabalhá-los. Em resumo, as escolas precisam trabalhar no mínimo cinco macrocampos e no máximo oito.

Após apresentar como deve acontecer o redesenho curricular a partir do ProEMI e seus macrocampos, procuramos, a partir de agora, tentar visualizar como a escola pesquisada organizou o seu currículo a partir da Proposta e como fez ou manteve a Integração Curricular.

A escola pesquisada, em sua proposta de trabalho, engloba apenas quatro macrocampos (Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; e Produção e Fruição das Artes), deixando de fora o macrocampo Leitura e Letramento que é obrigatório, quando deveria, segundo o documento norteador do ProEMI, ter no mínimo cinco. Então, fazendo um paralelo entre as propostas dos macrocampos da escola com o seu próprio currículo, podemos observar a seguinte situação.

Diante do primeiro macrocampo adotado pela escola – Acompanhamento Pedagógico, o ponto inicial a ser observado na proposta foi que este macrocampo foi

sistematizado e organizados por meio de etapas. Encontramos a preocupação com a integração entre as disciplinas Português, Literatura, Inglês e Espanhol, que fazem parte do eixo curricular linguagens.

A abordagem feita pelo macrocampo Acompanhamento Pedagógico não está em consonância com PRC da escola, pois o tema (o trânsito) que o envolve está desconectado do próprio redesenho e não mantém uma comunicação com os demais macrocampos.

Quanto à prática, interdisciplinar²³, as ações desenvolvidas na escola pesquisada se restringiram à integração das disciplinas, promovida através da leitura e produção de texto referente ao tema abordado, que se incluía na área de Linguagens. Mediante o exposto, mesmo que haja uma ação curricular de integração de disciplinas, a prática do trabalho docente ainda se mantém em uma perspectiva expositiva, com ênfase na explanação de conteúdo, havendo apenas a articulação entre as disciplinas.

Dentro deste processo, o PPP (2014) da escola não apresenta uma metodologia clara sobre a proposta pedagógica inovadora, apesar de propor que algumas questões temáticas sejam trabalhadas em forma de conteúdo, fazendo com que os alunos leiam sobre suas causas e efeitos, o que se constitui como algo inovador na proposta pedagógica. Ainda assim, vale destacar que, apesar da prática expositiva prevalecer, a integração das disciplinas se constitui como algo inovador para a escola, pois a prática corriqueira existente era que cada disciplina trabalhava os seus conteúdos isoladamente e, ao manter minimamente essa articulação, a escola se vê inovando.

Como recursos didáticos apontados pelo macrocampo Acompanhamento Pedagógico para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, são utilizados o livro didático e textos de periódicos e revistas extraídos da internet que abordam as temáticas do Projeto. Não há, na proposta, nenhuma aproximação com outro macrocampo, seja ele obrigatório ou eletivo, não compactuando com que o ProEMI propõe, apenas fazendo a articulação com a PRC.

Podemos dizer que, com relação à PRC, houve a integração entre as disciplinas, assim como, com relação ao ProEMI, houve a integração entre macrocampos e disciplinas. Porém, quando se partiu para a integração de macrocampos, situação proposta pelo documento norteador do ProEMI (2013b), a mesma não houve. Dessa forma, representamos a

²³ Neste trabalho, ela é entendida como a possibilidade através da qual conhecimentos de diferentes disciplinas podem contribuir para estudar um determinado assunto (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009; ARROYO, 2013; SAUL, 2013).

Integração Curricular do Acompanhamento Pedagógico desenvolvida na escola pesquisada assim:

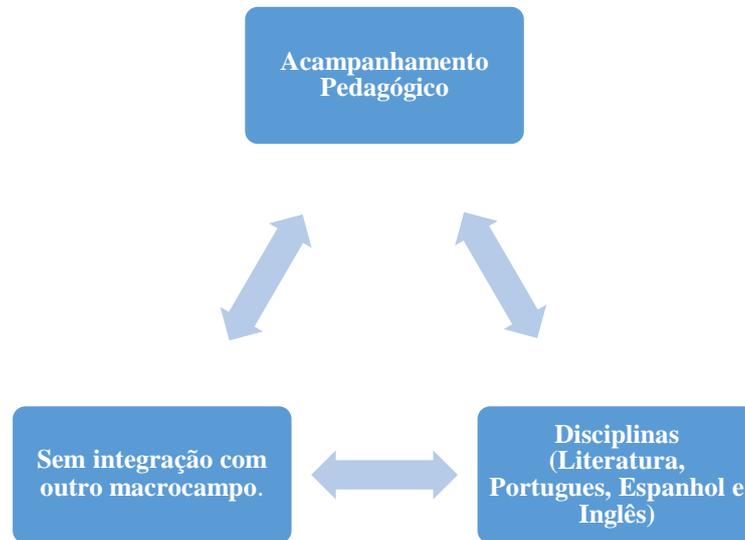


Figura 6: Integração entre o macrocampo Acompanhamento Pedagógico e as disciplinas. Elaborado pelo autor com base nos dados contidos no PPP da escola pesquisada.

No macrocampo Acompanhamento Pedagógico, a pesquisa foi evidenciada e posta como um princípio metodológico estratégico para a construção de conhecimentos. Os espaços apontados para as práticas de pesquisa foram: biblioteca da escola e públicas, laboratório de informática e sala de aula.

Apesar do macrocampo Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias não estar no PPP da escola, este último faz referência ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. Então, fica evidente a percepção do valor do conteúdo desse macrocampo.

Quanto ao macrocampo Iniciação Científica e Pesquisa, para o seu desenvolvimento os projetos envolvidos foram divididos em etapas durassem todo o ano letivo. Por sua vez, não ficou claro como ele se articula com a teoria e a prática científica dentro da escola.

Apenas as disciplinas das ciências exatas e naturais (matemática, física e química) estão sendo contempladas, interligando-se com as TIC e uso de softwares. Nas ações previstas no PPP (2014) os projetos que envolvem essa área do conhecimento não transparecem uma ação interdisciplinar. Ele apenas descreve o uso das TIC para o ensino de todas as disciplinas. A ênfase recai meramente nos conteúdos trabalhados em sala de aula. O que se conquista como inovador nesta perspectiva é o uso de outros instrumentos de trabalho pedagógicos além dos livros didáticos e da lousa.

Além dessas características já citadas, o PPP não deixa claro como os estudantes vão apreender as ideias deste macrocampo. O exposto na proposta é apenas:

Criar práticas de sala de aula voltadas para o reconhecimento da iniciação científica e da pesquisa como elemento norteador para a construção de uma identidade social e científica; promover a mudança de comportamento e atitude na aquisição do saber fazer, do saber pensar e do saber agir a partir da reflexão e do impacto que a ciência pode promover no cidadão (PPP, 2014, p. 78).

Nesta passagem do PPP da escola não há explicitação de como de fato os professores da área englobada pelo macrocampo devem trabalhar.

Outro aspecto destacado com relação à composição do macrocampo Iniciação Científica e Pesquisa na escola pesquisada é a ênfase às disciplinas que supostamente o formam: “Os professores de física, química e biologia são os responsáveis por esse macrocampo. Quem melhor que eles para entender de pesquisa, não é?” (Gestor). Ainda está presente no processo de inserção do ProEMI a compreensão enraizada de que as ciências exatas fazem pesquisa por excelência e que os professores destas disciplinas são os mais hábeis para trabalhar tal proposta. No entanto, os discursos divergentes apontam para outra compreensão deste fenômeno:

Temos em nossa escola um laboratório de ciências. Está tudo ‘entregue às aranhas’, os professores não usam esse laboratório como espaços formativos, na aula deles persistem ainda a sala de aula. Com muita dificuldade eles usam a lousa interativa, preferem expor *slides* e usar o livro didático. Não é porque eles não reconheçam a importância da aula prática, eles sabem da importância. Quando falamos: Professor, use o laboratório! Sempre... Na maioria das vezes, eles respondem: eu vou lá me responsabilizar por ninguém; eles não merecem uma aula no laboratório. Então, fica difícil estar cobrando quando quem realmente devia ter o interesse não tem (Coordenação).

Percebendo este macrocampo como obrigatório, entendemos que todas as áreas de conhecimento existentes na escola deveriam estar presentes nele. Mas há um entendimento errôneo de que a iniciação científica só se dá nas áreas das ciências exatas e naturais, assim como também é perceptível certo comodismo diante da necessidade de uma melhor qualidade da prática pedagógica dos professores. A aproximação dos docentes supostamente responsáveis por este macrocampo com as TIC permitiria sua abordagem, o que contribuiria para aulas mais interativas.

O macrocampo Iniciação Científica e Pesquisa pode ser representado pelo esquema abaixo da seguinte maneira:

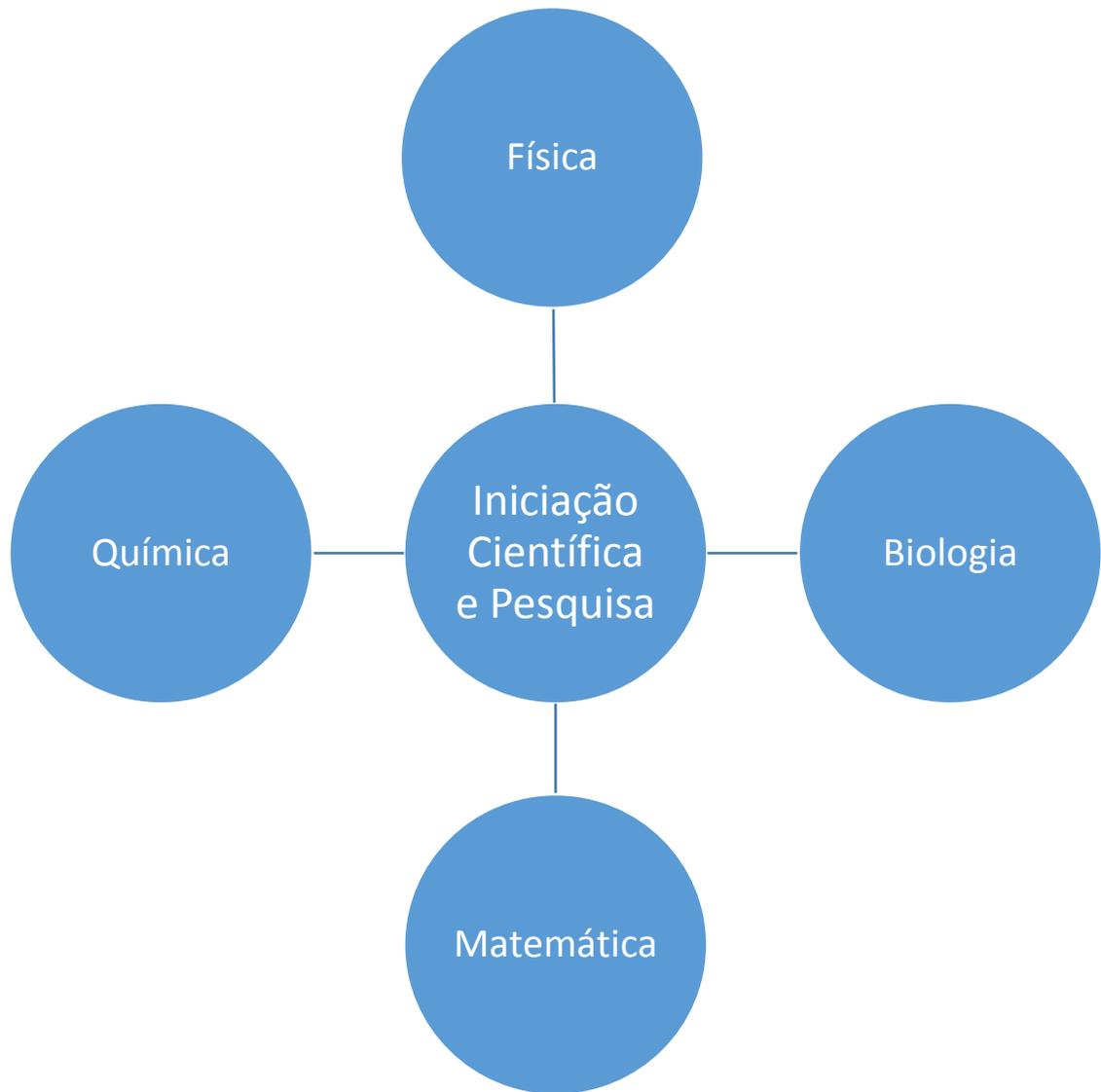


Figura 7: Integração do macrocampo Iniciação Científica e Pesquisa com as disciplinas. Elaborado pelo autor com base nos dados contidos no PPP da escola pesquisada.

Mediante o fluxograma acima, podemos perceber que não há uma integração entre as disciplinas da área das ciências da natureza e matemática e nenhuma integração deste macrocampo com outros.

No macrocampo Cultura Corporal, existe uma integração de duas disciplinas com este macrocampo, porém ele não se integra com outros macrocampos existentes na escola, não atendendo ao que propõe o ProEMI.



Figura 8: Integração do macrocampo Cultura Corporal com disciplinas e destas entre si. Elaborado pelo autor com base nos dados contidos no PPP da escola pesquisada.

Com relação a este macrocampo, o PPP se propõe fazer uma integração disciplinar entre a História e a Educação Física, abordando um projeto sobre *Judô* e *Aikidô*. Porém, a falta de conhecimentos mais amplos²⁴ dificultou o seu desenvolvimento: “A ideia foi muito boa, mas não me vi preparada a lecionar História Oriental. Nunca pagamos uma disciplina na Faculdade que envolvesse tal temática. Os livros didáticos não trazem nada sobre o assunto. Quando procuramos na internet, não temos certeza da legitimação do material. Fica difícil, muito difícil” (Professor C).

O último macrocampo proposto pela escola é Produção e Fruição das Artes, enfatizado nas ações de música e dança, englobando Biologia, História, Educação Física e Geografia. O mais interessante é que este macrocampo aponta a participação da disciplina Educação Física, mas o macrocampo Cultura Corporal não mantém a recíproca.

Este macrocampo integra uma grande quantidade de disciplinas, porém, assim como os demais, não faz a integração entre os macrocampos. A proposta também não aponta como acontece a integração com as disciplinas e nem delas com o macrocampo.

²⁴ Neste caso, foi alegada a carência de disciplinas voltadas para a História do Oriente no curso de formação inicial de professores.

Como podemos perceber no esquema abaixo, não existe integração entre as disciplinas, nem com outros macrocampos:

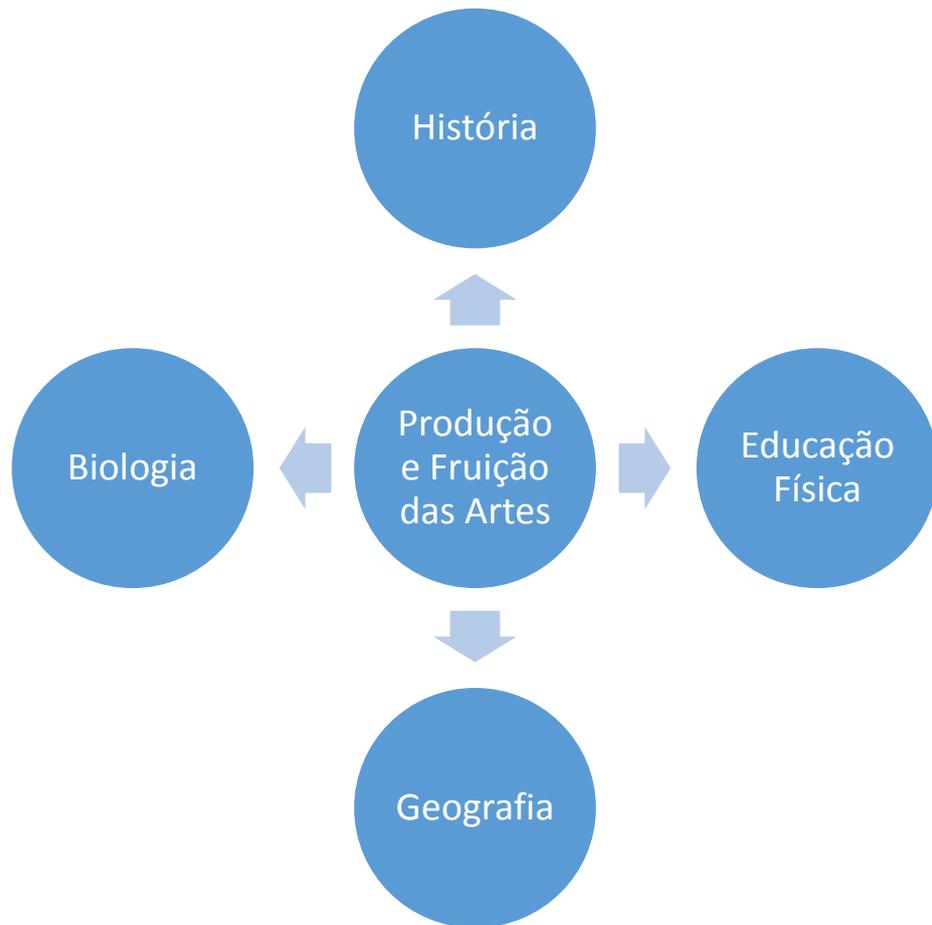


Figura 9: Integração do macrocampo Produção e Fruição das Artes com as disciplinas. Elaborado pelo autor com base nos dados contidos no PPP da escola pesquisada.

Em síntese, o quadro abaixo descreve como o PPP da escola pesquisada organiza o redesenho curricular a partir dos macrocampos do ProEMI.

Macrocampos ²⁵	Articulação das disciplinas entre si	Articulação dos macrocampos entre si	Articulação entre as disciplinas e o macrocampo
Acompanhamento Pedagógico	X	X**	X
Leitura e Letramento*	—	—	—

²⁵ Os macrocampos que possuem um asterisco (*) não existem na proposta da escola, e os que possuem dois (**) asteriscos não existem na proposta prescrita, mas foram evidenciados na prática.

Iniciação Científica e Pesquisa	_____	X**	X
Línguas Estrangeiras*	_____	_____	_____
Cultura Corporal	X	_____	X
Produção e Fruição das Artes	_____	_____	X
Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias**	_____	_____	_____
Participação Estudantil*	_____	_____	_____

Tabela 7: Integração entre os conhecimentos para a organização integrada do currículo na escola pesquisada. Quadro elaborado pelo autor com base em um quadro semelhante encontrado em Jakimiu (2014) e com base nos dados contidos no PPP da escola pesquisada.

Mesmo que não haja uma integração direta, a escola aponta para o caráter inovador do currículo ao buscar o trabalho interdisciplinar mediante a organização curricular em áreas e projetos. Quanto ao que se propôs no ProEMI, a escola buscou, mesmo dentro dos seus limites, fazer os professores interagirem o máximo possível para que pudesse acontecer o redesenho curricular. Com relação a como acontece o redesenho curricular em termos de trabalho pedagógico, ressaltamos a seguinte fala:

Assim, não vejo muita mudança nesse redesenho. Gostamos do ProEMI por questões de nos possibilitar passeios com os alunos, mas confesso que no geral a aula não mudou muito. Fazemos, de forma estrutural, um encontro quinzenal para trabalhar esse redesenho no ProEMI, só blá blá blá [...], coisas que já conhecemos, **coisa que nunca vai acontecer. É utópico o que o MEC quer [...]** (Professor C, grifo nosso)

A conformidade do professor diante das propostas de mudanças revela a negatividade e desesperança que o mesmo tem com relação ao Programa e reflete a descrença sobre uma possibilidade de melhoria da educação. Então, como podemos fazer as mudanças devidas no currículo escolar e contribuir para a superação desse *status quo* vigente se não encontramos esperança, mesmo que tímida para que possamos superar essa visão.

Destacamos que “sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desderrêça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero” (FREIRE, 2009, p. 05). Esse “trágico desespero” é percebido no discurso de conformidade do professor diante da esperança por uma educação melhor.

Podemos dizer, assim como Freire (2009), que a esperança que buscamos é a necessária aos homens e mulheres, pois alimenta seus sonhos. Que, por desacreditar na mudança, muitos professores perdem a esperança e criam, em seu âmago, a desesperança. Mas sabemos que a desesperança é apenas a esperança desinteressada que pode vir a ser de novo esperança, se houver interesse.

Não sou esperançoso por pura teimosia mais por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porquê esperançoso, atribuo a minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não o suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 2009, p. 5).

Diante do que foi citado e do discurso do professor, percebemos que a Coordenação está nesse universo da esperança e que, mesmo diante da desesperança dos outros, não deixou perder o ‘endereço’ da sua esperança:

Sei que sozinha eu não faço esse redesenho, precisamos da integração de todos para que isso aconteça. Faço encontros formativos, colocamos tudo no papel, eles demonstram certo entendimento e avançamos na separação dos conteúdos e dos objetivos e das temáticas que deveriam trabalhar, mas quando chega na sala de aula, na prática mesmo, não funciona. Penso, muitas vezes, que eles só estão ali, no encontro, para cumprir a carga horária. São poucos que dão o mínimo de atenção a esse redesenho (Coordenação).

A coordenação tem a consciência que só, não faz o redesenho curricular desejado. O seu pensamento vai ao encontro do que Freire (2009, p. 5) enfatiza “Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo.” Essa consciência é que move a Coordenação a fazer os encontros formativos com e para os professores porque tentar essa perspectiva de que a educação é um ato político traz um novo caminho para as relações educativas.

A esperança solitária marca o trabalho pedagógico da escola pesquisada. A abordagem expositiva dos conteúdos, já tratada anteriormente, caracteriza uma prática pedagógica que mantém os sujeitos imersos em uma realidade da qual não conseguem ver as circunstâncias. Sabemos que os seres humanos são os únicos capazes de agir conscientemente sobre a realidade, e sobre a realidade o homem só pode agir de forma que visualize a sua *práxis* para assim poder formar a sua consciência crítica.

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação

espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura (FREIRE, 2001, p. 15).

É nesse momento espontâneo que o redesenho curricular da escola pesquisada se encontra, em um momento de consciência ingênua, pois está havendo apenas uma primeira aproximação dos sujeitos constituintes com uma nova realidade existente na escola. “O professor sente dificuldade de botar esse aluno para pesquisar, mesmo juntamente com sua aula. Então, a gente não conseguiu colocar na prática” (Coordenação). Este momento exige o olhar crítico que especifique o currículo com mediador da prática de conscientização do homem.

A conscientização implica em ultrapassar o âmbito do entendimento superficial da realidade. Precisamos de um currículo conscientizador para que os sujeitos alunos e professores cheguem a uma postura crítica da realidade. Nela, os conteúdos passam a ser passíveis de serem conhecidos e os professores e alunos passam a assumir uma postura científica diante do conhecimento.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 2001, p. 15).

Diante da citação, retomamos a necessidade de um currículo conscientizador que se efetiva na *práxis*, como um compromisso histórico e político de compreender as transformações do conhecimento “Considerando que a tomada de consciência não é só uma questão política, mas de modificação da compreensão do conhecimento e de como ele se estrutura” (PERNAMBUCO; NASCIMENTO, 2013, p. 4). Então, a consciência do papel do sujeito histórico exige a coerência entre teoria e prática. Entender e ser ciente da sua ação como ação histórica é saber qual é a sua teoria, é saber qual ideologia acastela e saber como isso se reflete em sua prática.

Destacamos aqui a importância do educador ser consciente de sua função como sujeito da história. A coerência docente diante da prática e da teoria reverbera uma posição, é uma atitude ética, pois não estaremos sendo hipócritas quanto à relação da teoria com a sua prática (FREIRE, 2007).

A perspectiva de entender o currículo em seu processo de mediação para o processo de conscientização de educadores e educandos exige que a prática do educador seja histórica, coerente e política, ou seja, baseada em um currículo problematizador que se integre na conscientização dos educandos.

3.0 Escola, Juventudes e Saberes

Dentro deste grande movimento que são as reformas curriculares nas escolas de Ensino Médio, este capítulo vem tratar de questões voltadas para o conhecimento, a juventude e seus saberes. Em sua primeira parte, o cerne do estudo é a compreensão das juventudes no Ensino Médio. Na segunda parte, a intenção é apontar como ela é tratada dentro do redesenho curricular promovido pelo Programa Ensino Médio Inovador. Na terceira e última parte, o olhar se volta para os conhecimentos necessários ao currículo escolar para que abrace esses sujeitos excluídos pelo mundo escolar.

3.1 Juventudes e o Ensino Médio

No mundo atual, estamos vivendo mudanças profundas que, muitas vezes, não somos capazes de compreender, o que é, de certa forma, assustador. A escola, como instituição social, passa por esse mesmo dilema sobre compreender as grandes e fortes mudanças da sociedade. Quem são os sujeitos que estão vivenciando essas mudanças? Como esses sujeitos se portam diante dessa instituição?

Antes mesmo de falarmos quem são os sujeitos, procuramos definir aqui o conceito de sujeito. Os sujeitos que falamos aqui não são somente históricos e sociais, são inconclusos, inacabados (FREIRE, 2005). Os colocamos em um cenário do “pensamento crítico”, no cenário de uma “pedagogia crítica” (SANTOS, 2011).

Podemos pensar o inacabamento como uma perspectiva vital para o ser humano, uma condição que marca sua relação com o mundo. Então, os sujeitos se encontram marcados pelos resultados de sua própria ação: o sujeito inacabado “Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar” (FREIRE, 2003, p. 28).

Nesta perspectiva, os sujeitos se configuram em processo de constante construção a partir de suas experiências subjetivas e do pensar autônomo. Eles, ao mesmo tempo em que se constituem como seres participantes do processo de construção do conhecimento, são parte deste conhecimento. Essa dialética de construir e ser construído muitas vezes deixa os seres humanos no universo das incertezas e “na incerteza não sabemos o que pensar, o que dizer ou o que fazer em certas situações ou diante de certas coisas, pessoas fatos, etc. Temos dúvidas, ficamos cheios de perplexidade e somos tomados pela insegurança” (CHAUÍ, 2000, p. 111).

Esses sentimentos de dúvidas e perplexidade nos fazem querer saber o que não sabemos, nos fazem querer sair do estado de insegurança, nos fazem perceber nossa ignorância e criar o desejo de superar a incerteza. São nesses sentimentos que concebemos os sujeitos como seres de ação política, social, histórica e cultural. O sujeito que ao mesmo tempo em que se esquivava em suas incertezas, constrói suas certezas momentâneas. Então, para “[...] compreender esse processo é necessário considerar que os sujeitos, em situação de interação, constroem conhecimentos e que essa construção, como um processo de ação-reflexão-ação, necessita partir da realidade do aprendente e voltar para ela em uma dimensão mais profunda” (NASCIMENTO, 2011, p. 12). Assim, os sujeitos constroem suas certezas e agem da forma que acham certa, num mundo de tantas incertezas.

Sem dúvida alguma, podemos situar nossa reflexão especificamente em um cenário, o Ensino Médio, dentre cujos sujeitos dessas grandes mudanças estão os jovens²⁶. Esses sujeitos, que também são protagonistas da escola, são cada vez mais atingidos na sua forma de socialização e de relação estabelecida com a educação formal. Mas podemos nos questionar quem são esses sujeitos não esperados pelas escolas. Talvez a melhor pergunta seja: que Ensino Médio é esse que está esperando os jovens hoje?

Abrimos espaço para a reflexão quanto a esses questionamentos, pois durante muito tempo a escola, em seus anos finais, não esteve amplamente disponível a todas as camadas da população. Nas últimas décadas essa realidade não é mais a mesma, a escola é frequentada por sujeitos de direitos subjetivos, cuja concepção de vida se arquiteta pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana (FREIRE, 2005; AZEVEDO; REIS, 2013; DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014).

Precisamos reconhecer que esses sujeitos são jovens de diversas origens raciais, étnicas, sociais, dos campos e das periferias. São heterogênicos, se reconhecem e conhecem o outro como sujeito de direitos. Reconhecer esta situação é um desafio para a escola hoje, principalmente porque ela ainda não reconhece que o ser jovem e o ser aluno não são a mesma coisa, apesar de estarem entrelaçados. “A condição de aluno é uma possibilidade a ser assumida (ou não) pelo jovem e depende de suas pretensões presentes e futuras. Essas pretensões estão diretamente relacionadas aos sentidos que os jovens atribuem à experiência escolar [...]” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 67).

²⁶ O termo jovem se refere a uma fase da vida do ser humano que é entendida como indivíduo com idade de 15 a 29 anos. Porém esse conceito pode variar de acordo com o contexto em que os sujeitos estão inseridos, nesses termos também é pertinente apontar que o Estatuto da Criança e do Adolescente não faz referência as juventudes.

A condição juvenil

Um dos grandes desafios enfrentados pelo Ensino Médio é perceber quem são os jovens que convivem na escola e quais os seus anseios. Perceber as juventudes como uma categoria social é tentar vê-los não apenas como sujeitos condicionados a uma ‘invenção’ que não compactua com o seu modo de viver, interagir e se relacionar (GIL, 2004), mas também como pessoas, com subjetividades, aspirações e esperança.

Então, a juventude não seria, na perspectiva de Gil (2004) um momento da vida que marcaria a saída da infância até o ingresso no mundo adulto, vivido de forma homogênea e linear, pois os aspectos histórico-culturais e o conjunto de posturas que formam a identidade juvenil é diverso e complexo. “A idade não é, então, somente um conjunto de anos que se vai agregando num processo linear, mas determina expectativas e comportamentos, podendo tornar o tempo um inimigo” (GIL, 2004, p. 49). Assim, a idade traz implícito o caráter de transitoriedade representado na juventude e o ser jovem seria estar nessa condição.

É comum acreditar que os momentos de rebeldia e de conflitos típicos dos jovens estão atrelados a um percurso cronológico específico. “Esse modo de ver a juventude como mera transição decorre de uma compreensão da vida adulta como estável em oposição a instabilidade juvenil, fato que não se sustenta hoje, pois a sociedade contemporânea é marcada pela incerteza, mobilidade, transitoriedade e abertura para mudança” (GIL, 2004, p. 51).

As juventudes, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram contraindo denotações e delimitações diferentes. Além disto, “[...] não podemos esquecer-nos das diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos nos diferentes estágios desse momento da vida” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 109). Então, não são apenas os fatores históricos e sociais que vão definir os jovens, mas também os fatores biológicos, psíquicos, assim como a sua inserção social e sua condição.

Assim, existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

No seu processo de transformação, os jovens constroem, de forma peculiar, as suas identidades, pois “quando falarmos em identidade não estamos nos referindo a um Eu interior natural, como se esse fosse uma capa colocada pela sociedade sobre o núcleo interno inerente” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 122), estamos nos referindo ao processo de construção da mesma a partir das interações que cada um faz com o meio e com os sujeitos (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014; SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013; DAYRELL, 2007; FREIRE, 2005).

Estamos falando de uma elaboração que cada um vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p.122).

Esta interação é carregada de articulações complexas entre o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento que guiam e consolidam o desenvolvimento da identidade individual. Uma identidade que se faz na sociedade, cujo motor propulsor são as interações entre os indivíduos.

Nesse processo, mais do que *ser*, ele se configura por um (in)constante *ir sendo* jovem, de modo que, num jogo de aproximações e distanciamentos a grupos, pessoas, instituições etc., ele constrói sua própria identidade, dá sentido à sua vida e, enfim, constrói significados às mais diversas experiências pelas quais passa (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 408-409).

Mediante esta compreensão, não podemos conceber a juventude como estável e homogênea. Ela é, sem sombra de dúvidas, heterogênea e plural (PAIS, 2003; DAYRELL, 2003; SALES, 2010). Considerando as particularidades de cada um, os jovens, são incertos e inconclusos. Concebemos estes, aqui, como sujeitos participantes da vida escolar. “O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferencia e muito das gerações anteriores” (DAYRELL, 2007, p. 1107.). Esses jovens se apropriam do meio social vigente e reelaboram suas aprendizagens, valores, normas e concepção de mundo. A partir de aspectos dos seus interesses e de suas necessidades, eles interpretam esse meio e dão a ele os seus próprios sentidos (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014; DAYRELL, 2007; DAYRELL, 2003).

Assim, esses jovens, ao chegarem no Ensino Médio, trazem, para o seu interior, os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente que interfere em sua trajetória escolar, impondo novos desafios à escola. A escola, por sua vez, funciona como ancoragem para suas memórias e sentidos, tanto individual como coletivamente. “Os jovens tendem a

transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p.119).

Por este motivo, podemos dizer que os jovens/alunos sabem que para estar naquele ambiente precisam “ter objetivos [...] porque estamos aqui para aprender e o que a gente aprende, a gente leva para a vida” (Entrevista Coletiva). A consciência dos jovens que se assumem como alunos ou como sujeitos, ou simplesmente como sujeitos do conhecimento – jovens/alunos – fica mais evidente quando se tem essa intenção de estar na escola com um objetivo já pré-determinado.

O futuro repetindo o passado: limites da escola

O ambiente escolar historicamente renega as expressões dos jovens, seus objetivos e suas juventudes. A escola tem, enraizados, valores que, muitas vezes, estão distantes dos valores dos jovens que a frequentam. As instituições constroem de forma hierarquizada axiomas que não condizem com os valores da própria sociedade contemporânea. A exemplo disso,

Nossa sociedade, tudo começa na escola, acho que a sociedade deve trabalhar isso, o respeito, o amor entre as pessoas. Deve ser trabalhado com melhor clareza as nossas necessidades, eu acho que não precisamos ser tratados com uma coisa de outro mundo, porque hoje a nossa sociedade está muito aberta. Eu acho o que a nossa sociedade precisa hoje é do respeito, o respeito acima de tudo. [...] A mudança quem faz é a gente (Entrevista Coletiva).

Esse espaço de formação e ‘qualificação’, muitas vezes é regrado de disciplinamento e esteticamente restrito, por ser repleto de grades nas portas e janelas, deixando a impressão que não é um espaço de formação ou qualificação, mas sim de custódia. A escola, com essa impressão, é percebida como enfadonha e como uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade do disciplinamento e do diploma.

A escola se tornou uma prisão. Aquele ambiente já foi um ambiente bom de estar, por quê? Não suportamos estarmos presos, gostamos de estar onde tem muita gente, mas preso não, porque dentro da sala de aula, tem porta, tem janela, mas por trás das portas e janelas tem grade. Aquilo dá uma impressão tão feia. [...] próximo à sala dos professores, parece que vai ter um motim. Tem uma grade em um lado e outra em outro, como se quisessem fechar e na hora do intervalo os alunos não passassem, é muito gradeado nosso Estadual, parece muito com uma prisão. Não que nós estivéssemos presos, mas dá uma impressão. É grade na frente, é grade do lado, grade por todo lado (Entrevista Coletiva).

O fato de estarem nessa instituição, contidos por restrições, incomoda os alunos que se sentem sem liberdade. É legítima a ideia de que “ninguém gosta de ficar contido por grades. As prisões, por isso mesmo, são signos de negação de um exercício humanizador e se constituem sempre como experiência dolorosa” (LINHARES, 2004, p. 01). Limitados a um espaço físico já restrito por muitas regras e desafios, os jovens passam a se sentir incomodados com um ambiente que não favorece o sentimento de liberdade porque:

As grades incomodam em qualquer espaço social, pois elas significam de alguma maneira uma redução de nossa liberdade, implicando em limitações da convivência com os outros ou de um controle exercido sobre nós, podendo até anunciar uma ameaça de aniquilamento humano e vital, desde que declinemos de recuperar o exercício de humanidade – que sempre inclui a autonomia – como um processo contínuo e intransferível (LINHARES, 2004, p. 01).

A impressão negativa do ambiente escolar apontada pelos estudantes influencia, muitas vezes, o comportamento que eles têm na escola. A impaciência e o sentimento de estarem perto e ao mesmo tempo distante de outros espaços causa esse mal-estar discente expresso. “Sentimo-nos presos, chegamos e já queremos ir embora, o calor é enorme! É um canto que você não tem para onde sair, ou para você ficar sentado e conversar à vontade com os amigos” (Entrevista Coletiva). Ainda referente à sensação de ‘aprisionamento’ temos que ser corpos conscientes de que a liberdade em si nunca está assegurada plenamente. Ela se constrói em uma permanente busca do que vem a ser.

A escola muitas vezes não contribui para o bem-estar dos jovens/alunos, despertando neles um sentimento de desconfiança, pois como confiar em uma instituição que muitas vezes não reconhece as características, as particularidades e os anseios das juventudes deste terceiro milênio? Como manter uma relação de confiança se nem ao menos existe uma relação de amizade/proximidade com a instituição?

Quando o sentimento que acompanha os jovens diante da escola é de opressão “a gente não pode confiar, porque têm muitas amizades que você se dá ao máximo, você confia mesmo naquela pessoa e em tudo que pensa dela, e não é. E a amizade, ela ajuda muito, mas ela destrói da mesma forma que constrói” (Entrevista Coletiva). Este cerceamento das relações afetivas não desperta nos jovens/estudantes o desejo de confiar na instituição.

Então, sobre esse olhar, podemos apontar que os professores, diante dessas circunstâncias, muitas vezes se dedicam ao ensino e à aprendizagem e se descuidam da interação dialógica. “É muito comum estarmos tão centrados nas exigências de nossa matéria,

da escola, de nosso próprio processo de compreensão, que esquecemos os alunos” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 121).

Diante dessa realidade, às vezes, professores e professoras esquecemos que fomos jovens ou, quando a lembrança vem à tona, nos lembramos apenas para dizer o quanto éramos diferentes dos jovens atuais, como conseguimos superar todas as dificuldades para chegar onde chegamos com o nosso esforço e como eles ‘não querem nada’, ‘não vão ser nada’, numa visão niilista das coisas (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

Esquecemos, muitas vezes, dos nossos sentimentos em relação à escola, quando éramos jovens. Da nossa ansiedade em aprender, da preocupação sobre o que os nossos colegas pensavam de nós, das nossas expectativas e as dos nossos pais; da necessidade de sermos inseridos em grupos.

Esquecemos, até, porque, às vezes, ainda sofremos quando nos lembramos de como tínhamos medo de ser rejeitado por falar uma asneira em sala de aula, de que a mudança era tão grande em nosso corpo e nossos sentimentos, que às vezes acreditávamos que iríamos morrer ou não conseguíamos nunca mais ir à escola depois de um vexame. Esquecemos quanto, outras vezes, fomos agressivos, porque tínhamos a impressão de que todos queriam nos sufocar, que estávamos excluídos do mundo, que ninguém nos entendia. Ou como a escola era sufocante, cheia de regras e proibições, como ansiávamos por poder “viver”, estar “lá fora”, onde as coisas aconteciam, e não ter de decorar um monte de nomes e informações sem sentido (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 118).

Os sentimentos de anseios e medos expressos pelos jovens em um tempo passado se repetem muitas vezes nos dias atuais. A questão é: se sabemos desses sentimentos, por que não dialogamos sobre eles? Vemos “o futuro repetir o passado” ao cometermos os mesmos erros que os nossos professores cometeram, distorcendo a imagens sobre os jovens e atribuindo os conflitos à suposta rebeldia juvenil.

Inserção do jovem na escola de Ensino Médio

Levando em consideração que a ampliação do acesso ao Ensino Médio é algo extremamente recente, a inserção de sujeitos sociais não antes esperados culturalmente pelas escolas exige atitudes diferenciadas do sistema educacional. Esses sujeitos têm reiterado seu foco no Ensino Médio como preparação para a entrada na universidade ou como possibilidade de formação profissional.

Porém, para os jovens/estudantes a escola não é apenas um espaço de carências físicas e humanas, mas é um lugar de interações afetivas e simbólicas, repletas de sentidos. Exemplo constante desse fato é que os jovens atribuem a esse espaço sentidos de relacionamentos, sentimentos, objetivos, aprendizagens, vivências, etc. A escola, vista desse modo se torna um lugar privilegiado de sociabilidade, de relações culturais que reelaboram o espaço educacional, tornando-se assim um espaço de reconfiguração social.

Existe intrincado nos jovens uma necessidade de diálogo, um diálogo que se concretize de um com ou outro, não de um para o outro, pois “Não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há o amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 2005, p. 91). Para que exista o respeito, o amor, é preciso existir, antes de tudo, o diálogo que se corporifica, se encontra e se consolida nas relações entre os diferentes, nas relações multiculturais, principalmente nas relações entre os jovens.

A perspectiva das relações humanas existentes na escola é também a necessidade de se entenderem as relações de confiança entre professores, alunos e escola já que podemos dizer que o professor é, sem dúvida, na sala de aula, o representante da escola como instituição, que não se institui como um conjunto apenas de fatos, mas também uma forma de criar relações entre os entes (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

A escola em si deve ter essa ligação entre aluno e professor, colocar a sala em união, entrosar os alunos para que nasça esse ciclo de amizade ou coleguismo, porque é isso que a sociedade precisa hoje, porque devemos começar na escola isso, digamos se não confio em ninguém em pensamento digamos que ninguém presta, como vamos ter uma visão de futuro de sociedade se não vou confiar em ninguém e como as pessoas vão confiar na gente? (Entrevista Coletiva).

A visão de futuro esperada pelos jovens se baseia na confiança em quem possa lhes dar esperança; em quem possa aceitá-los como realmente são. E essa confiança e essa esperança podem ser construídas no trabalho pedagógico.

Todo o trabalho realizado pela escola deverá se voltar para a formação da cidadania, isto é, qualificar o aluno para atuar na sociedade do conhecimento de forma competente e solidária. A escola do terceiro milênio deverá ser capaz de manter o diálogo entre o ser humano e seus pares, entre o homem e a terra. Enfim, uma escola que incessantemente procure educar e dar condições para que o indivíduo possa continuar aprendendo ao longo da vida (PPP, 2014, p. 05).

Na perspectiva da formação para a cidadania, precisamos também confiar no outro, que por ventura precisará confiar no outro, assim acontecendo as relações: o professor precisa confiar na escola e nos alunos; os alunos precisam confiar na escola e nos seus professores; assim como a escola precisa confiar conseqüentemente neles e em seu trabalho como mediadores. Mantendo as relações de amorosidade, de diálogo, estaremos contribuindo para a formação de sujeitos emancipados intelectualmente e socialmente.

Então, a confiança é um sentimento que dá aos sujeitos a reflexão, em grande parte, pela confiança que nós temos para com os outros. E, nessa perspectiva, ela faz dos sujeitos, neste caso, dialógicos, cada vez mais companheiros unidos na pronúncia do mundo. Se não há confiança é porque não houve diálogo, então a confiança implica no depoimento, no testemunho que cada sujeito, no caso especificado aqui, a escola, dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Mediante esse comportamento, não pode existir confiança quando há a descaracterização da palavra em face dos atos. Expressar verbalmente uma coisa e praticar outra é ser desonesto com sua palavra (FREIRE, 2005).

Então, para que se construa o diálogo baseado na confiança e na esperança, deve existir uma relação de amizade entre os entes que compõem o ‘corpo’ escolar.

Para mim, amiga é aquela pessoa que gosta de cuidar de você, [...], mas aquela pessoa que se preocupa com você, saiba sobre você, pessoa que gosta de estar com você, pessoa que saiba seu gosto, gosta de estar acompanhado com você. Eu acho que é isso, amizade é você confiar (Entrevista Coletiva).

Ressalta, aqui, a importância de serem pensadas relações intra-escolares como um ato de amor que se desenvolve no ato de confiar, de dialogar que se concretiza no espaço de socialização e de relações simbólicas, que é a escola. “É preciso, contudo que esse amor seja, na verdade, um ‘amor armado’, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar” (FREIRE, 2009, p. 38). O amor que nasce na relação dialética do gostar e do cuidar reage às ações autoritárias da escola que persistem de forma maquiada em ações ‘democráticas’, que idealizam entender as reais condições juvenis, mas na prática não exprimem confiança aos alunos. Porém, em detrimento desta contradição, o desejo de manter o vínculo possibilita uma abertura para que aconteça o diálogo.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é conseqüência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (FREIRE, 2005, p. 39).

Para existir este sentimento de confiança/amizade na escola deve existir o diálogo aberto em uma relação horizontal. A esperança de existir, na escola, a efetiva interação entre os sujeitos é fundamentada no pensamento crítico, na confiança e no que chamamos de amizade.

Então, se procurarmos entender a escola e o Ensino Médio como um espaço de visibilidade nas relações interpessoais como meio para o crescimento humano, através de uma formação mais humanizadora do aluno e do professor, começaremos a entender também como os conflitos se dão nessas relações. “Novas maneiras de convivências surgem por intermédio das regras implícitas criadas pelos grupos” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 143). Essas regras só são compreendidas devido às inter-relações existentes. Neste sentido, a escola pesquisada procura pautar “O ensino centrado no aluno com destaque para as relações interpessoais e no estudo do crescimento humano derivado das relações. [...] O papel da escola na organização de oportunidades para que o aluno se torne mais humano e colaborador com outros sem, no entanto, deixar com isso de ser indivíduo (PPP, 2014, p. 28).

Mudanças são esperadas na escola e, nos remetermos a essa condição de mudança, implica levar em conta dois fatores que ainda precisam ser considerados dentro desse “universo diverso”, ou seja, as aprendizagens de valores, regras institucionais, conteúdos cívicos e históricos da democracia. E, também, a criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática na própria instituição escolar e em outros espaços públicos (DAYRELL; CARRANO; MAIA 2014).

A escola pode proporcionar esses aspectos através do saber intrageracional, um saber relacionado à aceleração das grandes transformações que impulsionam as novas gerações a se incorporarem em um mundo distinto, que vive em constante mudanças. Nesta mesma perspectiva, podemos ainda considerar que as informações e o conhecimento passam a assumir cada vez mais um papel importante na sociedade e na vida das pessoas. É nela que estão os espaços de sociabilização, externos à família, que promovem a interação social dos sujeitos, garantindo a possibilidade do acesso ao conhecimento sistematizado (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

Como espaço de sociabilidade secundária em relação à unidade família, é propícia para a construção de relações sociais em grupos mais amplos, com regras mais formalmente construídas, já que escolas têm regulamentos, muitas vezes escritos, e as relações de poder e autoridade são mais hierarquizadas e definidas (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 141).

Destá forma, as escolas devem conhecer quem são esses jovens e reconhecer as reais potencialidades deles para que possam alcançar a emancipação. “[...] reconhecer a complexidade da condição juvenil hoje é questionar a escolaridade como um espaço de disciplinar os jovens no lugar de reconhecê-los como sujeitos de direitos: direito de expressão e de participação, direito a uma educação de qualidade, direito a um trabalho adequado, entre outros” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p 91).

Este é um desafio que a escola contemporânea tem que superar e entender que os jovens são detentores de direitos e saberes que vão, muitas vezes, além da compreensão conformista dela. Assim, dentro das diferentes atribuições, a LDB, em seu texto atual, aponta que todos os profissionais que atuam nas instâncias do Estado são responsáveis por garantir esses direitos (AZEVEDO; REIS, 2013).

Destá forma, não podemos e nem devemos esquecer que a instituição escola e seus atores – educadores e educandos – são parte complementar da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e provocações sociais mais amplos (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014). Assim, “as escolas, seus professores, servidores e gestores fazem parte desse corpo de agentes públicos com tais responsabilidades” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 15). As responsabilidades desses agentes são compreendidas pelos jovens: “Os professores, os diretores e os alunos, eles são uma única pessoa: a escola” (Entrevista Coletiva). Não no sentido que esses formem um corpo homogêneo, mas que neste corpo existe um contexto de diversidades que configuram as relações intersubjetivas.

Destá forma, a escola, em especial a do Ensino Médio assume um papel fundamental na construção da identidade juvenil, possibilitando, entre muitas outras coisas, a convivência com a heterogeneidade de fatores (axiológicos, antropológicos e epistemológicos) através da qual os jovens podem se redescobrir e descobrir as diversas possibilidades de aprender a viver e a conviver respeitando as diferenças. Pois “É na relação com o outro que aprendemos a reconhecer as nossas próprias limitações, a entender que não nos bastamos e que a diferença nos enriquece” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 125). Cabe à escola criar espaços e situações que viabilizem aos jovens o confronto de seus próprios limites.

É fundamental que a escola de Ensino Médio proporcione aos jovens um espaço de reconhecimento de si e do outro como processo de socialização e aprendizado, pois “no caso dos jovens, [...], eles criam momentos próprios de socialização baseada nas relações de amizade, nos espaços intersticiais fora e dentro da instituição, inclusive na própria escola,

onde trocam informações e produzem aprendizagens” (DAYRELL, 2007, p. 1118). É nesta produção que as subjetividades dos jovens se expressam e ganham dimensões identitárias que precisam ser exploradas pelas escolas.

Diante de tantas questões, a necessidade de se perceber as mudanças singulares e plurais existentes na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas, principalmente as que ofertam o Ensino Médio, é compreender que não só elas como os sujeitos que as frequentam são sujeitos inconclusos que, nas ações de interação, produzem conhecimentos e constroem suas identidades. Também é perceber que o ambiente escolar é um espaço de formação e qualificação que é mediado pelo currículo escolar.

Esta situação exige da escola formas de abordar esse público que almeja, por intermédio da educação, não só uma melhoria na qualidade de vida como também a sua emancipação. Uma escola que não atenda apenas ao mercado de trabalho, mas que, pela chamada contradição histórica, supere o conhecimento precarizado ou ainda a inclusão excludente. “A inversão da qual não se pode abrir mão é que o Ensino Médio esteja centrado nas pessoas, nas juventudes, não tendo, portanto, o mercado de trabalho como foco” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 62).

Mediante tal condição, a inserção dos jovens no Ensino Médio compreende a criação e recriação de condições adequadas ao ato de ensinar. Então, para que esses sujeitos possam validar os conhecimentos construídos nesse espaço, é necessário que os professores sejam sensíveis e compreendam, em sentido amplo, que a educação é uma das formas de intervenção no mundo. Para tanto, Freire aponta que “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo [...] Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2000, p. 61).

Nesta perspectiva, a aprendizagem é algo que possibilita a tomada de consciência da realidade, ou seja, superar o fatalismo e a submissão, tentando ir além da superfície dos problemas observados, agindo sobre o mundo, tomando consciência do seu poder de ação, percebendo as causas da sua própria situação.

Precisamos entender que apesar dessa condição existente, temos que ser conscientes que nesse espaço pode ser exercido o trabalho emancipador para que o possa haver o exercício humano. Então: “Enquanto corpos conscientes, em relação dialética com a realidade objetiva sobre que atuam, os seres humanos estão envolvidos em um permanente processo de

conscientização. O que varia, no tempo e no espaço, são os conteúdos, os métodos, os objetivos da conscientização” (FREIRE, 1999, p. 120).

A aprendizagem deve ser emancipatória, principalmente a escolar, pois a adequação dos conhecimentos acumulados historicamente exige uma compreensão de que os sujeitos são frutos de um processo de interação e que essa interação produz um processo de ação-reflexão-ação, e só quando a produção é concretizada (consciente), esses sujeitos alcançam os seus objetivos.

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar e ela a luta política pela transformação do mundo (FREIRE, 2009, p. 51-52).

A educação como um meio de libertação se constitui a partir do entendimento de um mundo que se constrói em processo de constante libertação, assim “A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (FREIRE, 2009, p. 51). Perceber nos jovens os sentidos atribuídos ao lugar onde vivem e onde se socializam e também percebê-los como sujeitos protagonistas de uma mudança social é um fator preponderante para a educação.

3.2 Influências da juventude na construção do currículo

Diante da aceleração das transformações históricas e sociais, podemos pensar a ação pedagógica em termos de valores e formas de pensar e compreender o mundo. A interação dos jovens na e com a escola permite a transmissão de saberes, valores e disposições acumulados historicamente pela humanidade. “Assim a escola não se limita à disposição cognitiva dos alunos, mas objetiva também a formação moral” (KLEIN; PÁTARO, 2008, p. 03). A escola, por sua vez, não é apenas um espaço físico para estudar, é um espaço privilegiado de vivências, especialmente entre os jovens. É um lugar onde eles conversam, brincam, fazem política, amizades e se confrontam. E essas interações pressupõem o acesso aos bens culturais²⁷ da sociedade.

Nos dias atuais, dialogar com jovens/alunos caracterizados pelo consumismo, pela multirreferencialidade e multiculturalidade e suas consequências, por sentimentos de angústias,

²⁷ Conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais.

pela necessidade de libertação é, sem sombra de dúvida, um grande desafio para a escola. Muitas discussões e exclamações que se estruturam nas escolas, nos currículos e no fazer docente, são provenientes deste desafio. Um exemplo disso, como exposto anteriormente, é o mal-estar em sala de aula, aqui especificamente no Ensino Médio, decorrente das atitudes e posturas inquietantes dos alunos. Em decorrência de insatisfações como esta, marcada pela compreensão imediatista da relação de autoridade entre professor e aluno, esses sujeitos, que trazem consigo sentimentos humanos, muitas vezes são ‘rejeitados’ pela cultura escolar.

Esse sentimento de indisposição docente que, em decorrência, está provocando resistência nos jovens/os alunos, muitas vezes provoca debates, estudos, procurando entendê-los nos dias de planejamento, para incluí-los nas práticas pedagógicas e mantê-los em salas de aula. Neste ínterim, podemos nos indagar sobre questões pertinentes ao campo da teoria pedagógica e das políticas curriculares: Qual a realidade dos jovens/alunos? As organizações curriculares ocultaram-na ou a esqueceram? Como o currículo pode incorporar as expectativas e valores que esses jovens/alunos trazem para a escola?

Estas questões estão para além do que possamos entender se não observarmos o cotidiano dos jovens/alunos e suas características peculiares no ambiente escolar. Essa ação de observar e entender o que se passa no dia a dia na escola e com esses sujeitos se torna de certa forma um desafio a ser seriamente enfrentado pelos docentes e membros do corpo pedagógico.

Como a escola vê os jovens

Manter certa cautela em tentar caracterizar esses jovens/alunos nas escolas é perceber que eles pensam e estão mergulhados no tempo presente, que é parte constituinte da identidade juvenil. É perceber que eles “então mais próximos das perversas e indignas formas de viver do passado que persistem no presente” (ARROYO, 2013, p. 224). Muitas vezes essa ideia de passado no presente que os jovens/alunos compreendem vem das ações que ainda persistem nas escolas, dos conteúdos escolares cristalizados (PARENTES, 2010; FREIRE, 2005; ARROYO, 2004).

Não entendemos muitas vezes o que estamos fazendo na escola, entendemos não. Entramos com aquele toque medonho entre um horário e outro e ficamos ali escutando o professor com aquele blá, blá, blá. Nunca usamos os assuntos que aprendemos no nosso dia, principalmente os de matemática, química e física. O professor entra na sala de aula, fica de costas para a turma toda e a gente escreve: tá, tá, tá (Entrevista Coletiva).

Os jovens/estudantes não são apenas alunos indisciplinados, que não querem nada com as lições dos professores e dos mais velhos. São sujeitos que vivem em condições sociais diversas, muitas vezes, adversas. Quando os alunos demonstram não querer nada com suas lições, é interessante ver como os professores tratam a abordagem do conhecimento, suas ferramentas de trabalho e os sujeitos envolvidos no processo.

O sistema escolar, que até pouco tempo era, para esses sujeitos, inexistente, continua hoje a legitimar, se não no discurso, mas na prática, a velha e excludente história da educação. “Se esses adolescentes e jovens são in-incluíveis, os espaços escolares regulares não são seus lugares” (ARROYO, 2013, p. 227). Para o autor “Talvez seja esta uma das vivências mais desconcertantes do ideário messiânico da escola: ter que conhecer que não está sendo capaz de quebrar a perversa trajetória de recluir os Outros a não lugares” (ARROYO, 2013, p. 228).

É lógico que esse sentimento perpetuado e consistente hoje sobre nossos jovens é fruto de uma história cruel de não consideração na ordem econômica, política, social, cultural, jurídica de uma classe social que, por muito tempo, questão de séculos, não tinha direitos, era sem-terra, sem-teto, sem escolas e universidades (ARROYO, 2013, CAMBI, 2009).

Se esses jovens legitimam estar fora dos muros escolares, para não dizer, fora do lugar da escola regular, são criados outros espaços-tempos inclusivos. Extratempo, extrapercurso, extradisciplinas, extraordenamentos curriculares, extra-avaliação. Para os jovens esse prefixo ‘extra’ é visto como fator negativo, pois a ideia de tempo-espaço em turnos diferentes e processos e rituais engessados às normas e ordens escolares e curriculares não caracterizam seu lugar (ARROYO, 2013). O seu lugar é na escola, não com ‘extras’, mas no espaço-tempo comum. Quando realmente conseguirmos incluir esses sujeitos nesse ciclo temporal, estaremos incluindo-os.

O mais incômodo, nesta lógica, é a não consideração desses sujeitos. “Sendo outros será complicado incorporá-los nos mesmo e tradicionais processos pedagógicos, docentes, de ensino aprendizagem, nos currículos, nas metodologias e nas avaliações, em um ordenamento que foi pensado para outros adolescentes e jovens. Nem melhores nem piores, apenas outros (ARROYO, 2013, p. 226).

Porém, como podemos incluir esses sujeitos que durante muito tempo foram excluídos do sistema educacional se a própria escola não está sendo capaz de compreender a nova dinâmica de sua função social? A trajetória desses sujeitos torna-se ainda mais árdua

dentro de um ambiente no qual o núcleo central permanece cristalizado dentro de um capsídeo (ARROYO, 2013).

Sem dúvida, os problemas passam a se agravar se os sujeitos que compõem a escola não se conscientizam de que a mudança em decorrência da presença desse Outro é necessária. É necessário um diálogo dessa estrutura com os jovens/alunos que permita a articulação do tempo, do espaço, do ordenamento curricular, dos conteúdos, da didática e da avaliação.

Tudo isso corrobora para uma crise de identidade do sistema escolar, de suas políticas de assunção de um ambiente inclusivo. Entretanto os seus estudantes, aqui os jovens, mesmo com tantas tentativas infrutíferas de reinvenção do sistema escolar, não desistem de mudar essa realidade, situação desafiadora diante do conservadorismo pedagógico e político que permanece em nossa sociedade e nos sistemas escolares.

Para que esses sujeitos entrem na ordem da escola, adaptando-se às salas de aulas, aos regimentos, etc. “Inventam-se formas de interessá-los a partir de visões positivas, do que são capazes” (ARROYO, 2013, p. 226). Tudo se inventa, mas não se pensa pelo viés dos alunos, como pensam como constroem e se reconstroem dentro desse espaço.

As tentativas inclusivas que não alteram as estruturas, os tempos, os rituais, nem reveem os conteúdos, os processos, as avaliações terminam descobrindo como é ingênuo tentar incluir em estruturas excludentes, classificatórios. Descobrimos que diante desses adolescentes-jovens vistos como uma ameaça à qualidade e à ordem são reforçados os mecanismos de avaliação e de controle de alunos e mestres (ARROYO, 2013, p. 226).

Um grande problema ainda persistente são as políticas curriculares que, impostas verticalmente, nem sempre viabilizam a invenção de algo novo, a exemplo disso o PRC e o ProEMI:

Ficamos pensando para que serve esse redesenho? Entendemos que o redesenho é para todos os professores trabalhem interligados. Mas eles não trabalham juntos não, cada uma trabalha individualmente, o professor não mudou em nada as aulas, eles continuam trabalhando da mesma forma antes do redesenho, esse redesenho só serve no papel. Eles disseram que escolheríamos um tema e esse tema seria desenvolvido interligado, tipo, a história, biologia, português etc. trabalhando todos interligados. Mas isso não acontece. Cada professor dá o seu conteúdo que está no livro e pronto. Esperamos que isso aconteça com a feira de ciências esse ano. Pelo menos isso (Entrevista Coletiva).

Apesar do valor da proposta, conforme idealizada, o caráter vertical com a qual ela chega na escola impede o diálogo necessário para que seus sujeitos, entre eles, os jovens/alunos se apropriem e a redesenhem de acordo com suas necessidades.

O currículo, assim, expressa, de forma consistente, as marcas de uma estrutura excludente que oprime e violenta os sujeitos que procuram por uma estrutura que abrace de forma humanizada os sujeitos que ela mesma trata de excluir.

Arroyo (2013) ressalta que as políticas de inclusão dos jovens/alunos na escola têm como objetivo incluí-los na ordem social cidadã. Dentro desse universo, o que as políticas chamam de inclusão, os jovens/alunos desacreditados chamam de exclusão. “Os adolescentes e jovens são acusados de resistirem a tantos programas de inclusão na sociedade via inclusão no sistema escolar” (ARROYO, 2013, 227). Esse descrédito resulta do incômodo diante dos discursos e das promessas não cumpridas de inserção social pela entrada e permanência na escola. A entrada e a permanência dos jovens/alunos dentro da escola nem sempre apontam para um desenvolvimento crítico da formação desses sujeitos.

Porém, apesar dessas políticas, a predominância do tempo, do espaço e da prática pedagógica disciplinar enraizados não permite uma real aproximação entre os jovens/alunos e a escola. “Quantos projetos de conhecer, expor as formas de viver dos educandos se chocam com a rigidez do ordenamento curricular!” (ARROYO, 2013, p. 234).

O problema emblemático está em manter os jovens/alunos esquecidos nos currículos, o que Arroyo (2013) corrobora quando chama de constatação provocante²⁸: “O dia que a produção cultural e artística encontrarem seu lugar nos currículos talvez aprendamos a olhar com atenção essas adolescências e juventudes. Teremos vergonha de mantê-los no esquecimento” (ARROYO, 2013, p. 236).

A questão da exclusão dos jovens/alunos pelo sistema público de educação tem explicações na história. Para Silva (2014, p. 18-19), “do ponto de vista histórico, o embate entre a reprodução das estruturas de dominação e a busca por sua superação é algo que marca o próprio projeto da Modernidade, tensão esta que se expande para os vários setores da vida social, dentre eles, o educacional”. O projeto da modernidade não rompe totalmente o compromisso com as estruturas vigentes. Assim, Cambi (2009) nos mostra que,

A educação moderna vive exemplar e constantemente esse duplo impulso [conformação-emancipação], problematizando-se em torno dele. Vive a instância da liberdade [e] simultaneamente, [...] a instância de controle, de governo, de conformação [...]. A conformação põe ênfase naquele homem socializado que é cidadão de uma sociedade mais aberta, mais móvel, mais articulada [...], na qual deve desempenhar um papel, papel do qual depende a própria sobrevivência da articulação e da mobilidade social [...]. À

²⁸ A sensibilidade das artes, da literatura, do cinema para com a vida precarizada de adolescentes-jovens que vem de longe provoca ricas indagações (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014).

conformação é assim delegada a honra de reproduzir a sociedade nas suas articulações e no vínculo interiorizado que constitui seu veículo essencial de governo. A emancipação, por sua vez, corresponde às instâncias de liberdade (de classes, de grupos, de sujeitos) [...]. A emancipação é libertação, é tornar-se autônomo, é constituir-se na luta por parte do sujeito, é consciência de uma complexa dialética entre alienação e redenção, e é categoria que, com a ética, a política e o direito moderno, inerva também a pedagogia, a qual, teoricamente, se reconhece como guiada, sempre, por um desejo de emancipação (do sujeito e da sociedade) e, praticamente, age [...] para realizá-la (CAMBI, 2009, p. 216-218).

Este é um paradigma da sociedade moderna. É necessário entendermos como funciona esse percurso histórico para entendermos esse processo de como a emancipação moderna funciona. “O Estado, as políticas, a escola pública, a docência, os currículos como pesadelos de um sonho republicano, urbano pedagógico mal dormido. Não cumprido” (ARROYO, 2013, p. 237). A herança desse tempo tão peculiar, a modernidade, permanece enraizada nas organizações didáticas como “recortes, divisões, limites impostos artificialmente cuja razão de tal forma de organização não é entendida pelos alunos” (PARENTES, 2010, p. 144). Herança essa que se expressa no núcleo escolar rígido, com o objetivo de formar uma sociedade “harmônica”.

Esse modo de ver a organização didática está no âmago das escolas e impede, muitas vezes, o rompimento com a lógica de uma estrutura rígida. Assim, muitos profissionais das escolas, submersos em seus trabalhos rotineiros e cotidianos, passam a assumir essa lógica como algo integrante do seu próprio fazer-pedagógico, autenticando certas práticas históricas (PARENTES, 2010).

Ainda se mantém a concepção de que o tempo escolar, com toda essa rigidez, é mecanismo sem o qual a transmissão do conhecimento seria ineficaz. Daí a organização do conhecimento em áreas disciplinares segmentadas; a organização de grades curriculares predefinidas; o estabelecimento de horários de aulas/disciplinas; a montagem de planejamentos e cronogramas rígidos por área do conhecimento. Essa rigidez temporal está tão sedimentada nos sistemas escolares que parece ser impossível desmontá-la e fazer isso significaria a destruição da própria lógica da instituição escolar (PARENTES, 2010, p. 144).

Na configuração atual do currículo, os conteúdos propostos e sua transmissão são organizados, na sua grande maioria, em disciplinas e grades curriculares fechadas, em séries e graus, bimestres ou semestres. Cada uma dessas etapas é condição para progredir para outra. Seja por meio de aprovação ou retenção (ARROYO, 2004; PARENTES, 2010).

O recorte dos tempos, horários, das turmas pesa limitando as tentativas da organização real por áreas. O limite mais de fundo vem da nossa tradição de formar os docentes por disciplinas nos cursos de licenciatura, o que ainda é

reforçado nos concursos de acesso ao magistério por disciplinas (DAYRREL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 199).

Tal abordagem dos conteúdos escolares não facilita aos jovens de diferentes origens²⁹, em suas singularidades e pluralidades, o envolvimento amplo com os saberes curriculares.

A abordagem curricular crítica requer uma mudança significativa no modo de pensar a escola e os conhecimentos, pois um currículo centrado especificamente nos conteúdos de ensino, sem relacioná-los com a realidade, não engloba os aspectos dos bens culturais e sociais (FREIRE, 2001).

O desânimo, a desmotivação e a desistência, na maioria das vezes, são consequências do currículo e do conhecimento legitimados em não aceitar/legitimar as experiências dos jovens/alunos. Assim, enquanto a inserção dos conhecimentos dos jovens/alunos não se mantiver presentes nos currículos não poderemos, em hipótese alguma, proclamar que a escola é para todos.

Não reconhecer a condição humana é sem dúvida censurar os jovens/alunos que presenciam e vivem essas nuances com tanta intensidade, situação que, muitas vezes, torna o currículo escolar e as práticas de ensino sem força, “empobrecidas na estrutura acanhada dos desenhos curriculares. Daí a resvalar para o conformismo e até a repressão moral há um passo” (ARROYO, 2013, p. 243).

O que podemos entender de tal situação é que, na medida em que o currículo se aprisiona para essa dimensão da condição humana, as escolas e seu corpo de profissionais, serão obrigados a oprimir os corpos, os desejos, os sorrisos, a sexualidade, entre outras dimensões, principalmente em uma fase em que as juventudes vão se descobrindo e descobrindo as possibilidades que a sua condição.

Que escola, para quem?

A escola, como espaço social, pode aparecer para os sujeitos/jovens como uma instituição viva, uma ideia um tanto divergente do que se pensa da escola no seu cotidiano (SPOSITO, 2000).

É significativo o peso [...] nos espaços e tempos vividos pelos alunos fora das atividades formais da sala de aula, como o recreio, por exemplo,

²⁹ Classe social, religião e cultura.

valorizando-o em sua dimensão educativa. Desta forma, os jovens, mesmo diluídos sob a categoria homogeneizante de "alunos", aparecem como sujeitos de experiências concretas, de sentimentos e aprendizagens próprias no cotidiano escolar (SPOSITO, 2000, p. 101).

A questão a se desenvolver, neste caso, é que apesar da escola tentar homogeneizar os jovens em uma categoria fixa, aluno, eles expressam a suas heterogeneidades nos seus cotidianos, principalmente o escolar.

Podemos concluir que o necessário avanço significativo do trabalho pedagógico passa pelos acontecimentos no interior das escolas, o que demanda um conhecimento mais profundo dos variados e complexos componentes do cotidiano escolar.

Tem professores que antes de entrar em sala de aula ficam se benzendo, o professor já vai entrar em sala de aula com a autoestima baixa. Os alunos são aquilo que os professores passam, se os professores passam insegurança ou segurança. Os professores vão e dão aquela aula forçada. Por que os professores fazem isso? E notamos, acreditamos que eles se notam também, eles saem de sala, jogam qualquer coisa no quadro e saem para beber uma água e voltam quando o horário acaba. O que é que esses professores esperam daquela sala de aula? Não esperamos coisas boas não. E falamos, isso que acabamos de falar do professor é banal. E somos punidos, eles baixam nossas notas. Lógico que não são todos. Não deveriam existir mais esses professores que chegam em sala de aula e se acham os donos e mandam em todo mundo. Isso, sim, é banal (Entrevista Coletiva).

Apesar da visão, muitas vezes pessimista, quanto à educação desses jovens/alunos, há a esperança em melhorar o entusiasmo dos docentes para que uma prática repleta de entusiasmo, mesmo que em condições diversas, contribua para a promoção de mudanças nas relações na escola.

No entanto, para que esses sujeitos sejam capazes de promover mudanças, é necessário que haja investimento na formação de maneira a “[...] superar olhares demasiado escolarizados que em pouco ajudam a entender quem são, que lugar – ou sem lugar – lhe é reservado [ao jovem] na nossa ordem-desordem social e urbana (ARROYO, 2013, p. 224). Apenas entendendo quem são esses sujeitos em sua plenitude é que poderemos entender quem eles são em sala de aula. “São filhos (as) dos setores populares que nunca antes entravam nas escolas. Se sua entrada física é um avanço, entretanto está deixando expor que precisamos reconhecê-los como Outros” (ARROYO, 2013, p. 225-226).

Ao pensar esses sujeitos nas escolas hoje, com suas peculiaridades, nos colocamos em um cenário promissor, como aponta Arroyo (2013, p. 225): “Se eles e elas são *outros*, nós teremos que ser *outros* profissionais”. O que demanda a escola nos dias atuais como requisito para a formação do cidadão é um currículo que se encaixe nessa ideia de outro, pois muitas

vezes quando o currículo não considera esse outro, os alunos são tratados como desconectados da realidade, ficando, muitas vezes, mergulhados em um oceano de incertezas quanto a sua presença na escola.

Ao reconhecer e incluir os sujeitos no cenário de uma educação mais ‘popular’, precisamos de outro sistema, outra organização educacional, outra formação, melhor dizendo, precisamos de outro currículo. Uma tentativa de romper com a estrutura rígida e tornar a escola mais inclusiva é construir o diálogo através do qual os profissionais da escola e os jovens/alunos encontrem aberturas para superar seus desafios.

Existem coisas que a gente sentiria mais à vontade perguntando, falando com os nossos professores, já que não teríamos mesmo coragem de perguntar a outras pessoas de fora da escola. Pois quando nos sentimos assim acreditamos que o professor seja nosso verdadeiro amigo, aí nós não temos vergonha de falar com ele, acho que isso sim deveria ser a escola, onde o professor está aberto a falar com o aluno e o aluno não sente medo de falar com o professor (Entrevista Coletiva).

A relação de confiança entre os sujeitos é algo que pode favorecer a aprendizagem de forma que eles, ao se conceberem próximos, como amigos, passam a perceber no outro o reflexo da sua própria vontade de aprender. Ou seja, a sala de aula e a relação professor-aluno deve se constituir com um espaço de afinidades e afetividades.

O vínculo de afinidade entre os sujeitos em sala de aula, especialmente entre o professor e o aluno, cumpre um papel fundamental que deve ser levado em consideração, não havendo a necessidade de se pensar necessariamente o jovem excluído da escola como sujeito detentor de problemas (SPOSITO, 2000).

Então, é válida a ideia apontada por Sposito (2000, p. 96) do “‘efeito’ professor, cuja imagem positiva inclui simultaneamente a competência e o vínculo afetivo”. Assim, ao abrirmos espaços para essas relações existentes entre educandos e educadores, realçamos a imagem positiva que os alunos têm dos sujeitos que compõem a escola.

Dessa forma, ações são mobilizadas por entes que ainda pretendem e não perderam a esperança de incluir esses jovens no espaço escolar na busca de apaziguar a concepção negativa dos jovens provenientes das classes populares (violentos, indisciplinados, ameaçadores ou preguiçosos, atrelados ao atraso, conformados etc.) as políticas públicas como DCNEM, PRC, ProEMI representam iniciativas de inserção deles no meio escolar.

A transformação dessa lógica persistente não é tão fácil como parece. Ela está impregnada de valores e intenções da mesma forma que qualquer prática pedagógica.

“Substituir uma lógica significaria, além de alterar práticas e valores atuais, construir outros parâmetros e vivências” (PARENTES, 2010, p. 144).

O erro desse desgastante processo é a tentativa de silenciar as experiências dos jovens/alunos como forma de não se comprometer com esse universo. “É bloquear processos de educação e aprendizagem. É adiar o repensar da teoria pedagógica e das estruturas escolares. É desperdiçar as indagações chocantes transformadoras que suas vidas carregam” (ARROYO, 2013, p. 239).

Diante de tal circunstância, podemos observar a necessidade de os jovens serem vistos, ouvidos e reconhecidos nos currículos escolares como sujeitos, não só por se tratar de serem alunos, mas por tentar e escutar o exercício de suas indagações.

Assim, muitas são as escolas, professores, gestores que, humildemente, tentam entender, não se assustam com a realidade das juventudes tão exposta nos meios de comunicação e informação, cinemas, músicas, nas artes e nas letras (ARROYO, 2013). A questão se torna, ainda, mais pertinente quando da necessidade de os currículos abrirem espaço para pensar esses jovens como sujeitos ativos de um conhecimento desafiante. Para que isso seja válido, temos que pensar que “os adolescentes e jovens têm direito a conhecer as formas injustas de viver a que são condenados. Tentemos entender por que essas injustas formas de viver não entram nos currículos” (ARROYO, 2013, p. 239).

Para isso é necessário entendermos que os jovens/alunos que sofrem com essas injustas formas podem propor às construções curriculares problematizações de cunho moral, político, cultural e pedagógico como desafios da *práxis* que os envolve.

A questão da afetividade tem um contorno próprio no contexto histórico, social e cultural que o sistema educacional vivencia (DAYREEL; CARRANO; MAIA, 2014) à medida em que a escola tem de lidar com essa distinção de gênero, “recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural” (PPP, 2014, p. 37).

Arroyo (2013, p. 243) aponta que “ao ignorar essas dimensões da condição humana no campo do conhecimento escolar, essas manifestações serão reprimidas e os sujeitos dessas ‘vivências’ terão de ser reprimidos: os jovens e adolescentes”. Essa questão tem que ser vista de forma que o respeito, a tolerância, o amor sejam categorias do diálogo aberto e ativo.

Apenas dessa maneira os sujeitos podem acabar com o preconceito e só assim novos valores podem ser criados.

A escola precisa ser renovada, precisa mudar, precisa aceitar que essas diferenças existem e que na escola elas estão abertas para casais heterossexuais, bissexuais, homossexuais, masoquistas, para tudo!!! Existe uma clientela para tudo, ninguém é igual, é preciso saber lidar com as diferenças. E por todo mundo não ser igual, deve haver um respeito tanto de um lado como do outro. Eu acho que é isso, deve se ter respeito, porque amor ao próximo ninguém tem mais. O amor se tornou uma coisa banal hoje em dia (Entrevista Coletiva).

A escola deve se adaptar às novas demandas da sociedade, as diferenças gigantescas encontradas nela, pois nessa nova sociedade as posturas devem ser claras.

Compreendemos que o mundo contemporâneo, com seus desafios impostos pelos imperativos do desenvolvimento científico e tecnológico e pela dinâmica do processo da globalização exige que a escola deve estar ancorada numa proposta pedagógica de qualidade que esteja aberta para o novo ao mesmo tempo que retém os valores já conquistados e determina os fundamentos político – filosófico – pedagógicos que indicarão as diretrizes que possam concretizar sua ação e projeção na sociedade em que se insere (PPP, 2014).

O problema em relação a tudo isso é o moralismo que está impregnado nas escolas diante dos jovens/alunos e que, por circunstâncias históricas, fica enraizado nos currículos e nega aos sujeitos os seus desejos, a sua corporeidade.

A construção dos sentidos, muitas vezes expostos pelos jovens/alunos, parte de sua situação de classe, gênero, orientação sexual, religião e situação familiar (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014). Entre essas possibilidades surge a questão da afetividade.

E se for um namoro de dois meninos ou duas meninas? Como é que a escola vai tratar isso? Eles tratam com preconceito, um preconceito embutido, porque existe uma ética. Eu acho que eles pensam que um namoro homossexual fosse, assim, ele fosse mais desrespeitoso do que um namoro heterossexual [...] (Entrevista Coletiva).

Esses são sentidos que, segundo Dayrell (2007), estão sempre em movimento, pois se alinham com os que estão impregnados nas escolas no qual muitas vezes esses sentimentos são confirmados e confrontados dentro dessa instituição. (DAYRREL; CARRANO; MAIA, 2014). Dessa forma, mexendo com algumas ideias que os sujeitos trazem de seu mundo.

Muitas vezes colocamos a religião a frente de tudo, até mesmo do respeito. Tem hora que a gente não sabe respeitar as pessoas pelo o que a gente leu ou pelo o que a gente viu, [...]. Como tudo influencia e nós somos muitos abertos, principalmente os jovens, porque somos muito abertos a tudo e a novas experiências, a tudo, então é muito fácil ser influenciado, é muito fácil a gente desrespeitar as pessoas sem perceber, isso acontece (Entrevista Coletiva).

O respeito às diferenças tem que considerar a tolerância dos homens e mulheres ao se assumirem como sujeitos construtores da sociedade. Ao assumir esta postura, a escola, os jovens e a sociedade estarão abertos às novas experiências. Então, “falo da tolerância como *virtude da convivência humana*. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior” (FREIRE, 2009, p. 24).

A construção do conhecimento

A organização curricular, a abordagem dos conteúdos das áreas de conhecimento, o material didático muitas vezes comporta uma percepção ingênua, racionalista e cientificista bem distante da realidade dos sujeitos alunos no universo escolar. Isto é o que Arroyo (2013) chama de desordem. E o direito a conhecer essa desordem faz parte dos direitos do educando. Então, entender que sua condição social precária e sua falta de perspectivas são produzidas por uma desordem social, política, econômica e não por uma desordem sua é essencial. Essas “desordens” são ocultadas nos currículos escolares e suas consequências pedagógicas são, de certas formas, preocupantes.

Suas experiências relativas à violência e à desordem social não são reconhecidas, nem trabalhadas, tampouco explicadas quando os conhecimentos curriculares as desprezam em sua lógica científica, racional e progressista. A aprendizagem fica a cabo dessa ordem. Eles terão que aprender a moralidade e a racionalidade exaltadas nos fragmentos de conhecimento dos livros didáticos.

Para inverter tal quadro, é necessário que os conteúdos estejam sempre sendo colocados em questão, associados a uma “leitura crítica da realidade”. Contudo, não podemos apenas imaginar que os conteúdos, em si ou em parte, podem ser pensados ou tratados na escola como em espaços neutros, como se não houvesse nesse espaço “conflitos sociais” (FREIRE, 2001).

O conhecimento, neste caso, torna-se não somente uma aquisição individual/singular, como também uma possibilidade de desenvolvimento do sujeito aluno, que influenciará no convívio coletivo, “Formar a pessoa para situar-se, inclusive, como membro de um grupo passa a ser, também, um objetivo de uma escola voltada para a humanização” (BRASIL, 2007, p. 21).

Este conhecimento é racional e verdadeiro, pois busca a humanização dos sujeitos a partir da escola e, dessa forma, abraça valores éticos, políticos, artísticos e culturais, compreendendo as causas e as formas subjetivas que envolvem a diferença no plano individual e coletivo, como as transformações históricas da sociedade, suas ideias e valores. Para isso, a curiosidade do sujeito requer sua ação transformadora em relação à realidade (FREIRE, 2006a).

Podemos definir aqui a curiosidade como o desejo de conhecer e esse desejo é sem dúvida a força motriz do ver, ouvir, experimentar, ou seja, do conhecimento. A curiosidade não é apenas o impulso para o conhecimento, como também a base para a organização da função social da escola. É ela que corrobora com a ideia de um ciclo gnosiológico³⁰ que inserido nele conseguimos ampliar o conhecimento. “O em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A ‘dodiscência’ – docência – discência – e pesquisa indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por este momento do ciclo gnosiológico.” (FREIRE, 2000, p. 31).

Desta forma, podemos compreender que o conhecimento é o resultado das ações dos sujeitos, porém não é o resultado de qualquer ação, é o resultado de uma ação de interação entre os sujeitos e o meio circundante, natural e social (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009). Assim, é crucial entender que existe um tempo para a interação com o meio natural e social para que se possa construir conhecimento. Este, por sua vez, surge da ação profunda da reflexão gnosiológica que compreende, no caso da escola, as relações multifacetadas entre seus sujeitos (NASCIMENTO, 2011).

A escola, nesta perspectiva, busca trabalhar com o conhecimento, ultrapassando os limites daqueles já existentes, sistematizando-os para chegar aos novos. Para tanto, o currículo e a ação docente se responsabilizam por nortear as estratégias necessárias. No entanto, a realidade em que seus sujeitos estão inseridos, aqui mais especificamente os jovens, é contextual e o conhecimento é inacabado.

3.3 Os Jovens e ProEMI

Diante do que foi expresso no tópico anterior, o Ensino Médio tem que entender quem são esses sujeitos que estão adentrando na escola no mundo atual. Assim como

³⁰ A gnosiologia é a teoria do conhecimento que tem por objetivo buscar a essência do conhecimento. Já o ciclo gnosiológico faz parte da ação de conhecer o conhecimento já existente, ou seja, acumulado, e tornar-se aberto e apto para produzir conhecimento ainda não existente.

colocado anteriormente, as escolas ainda não estão preparadas para receber esses sujeitos que antes eram excluídos socialmente.

O currículo escolar deve mediar as práticas pedagógicas na interação entre os conhecimentos, o mundo e a escola. Porém, devido às dificuldades de realizá-lo, o ProEMI em seu processo de redesenho curricular, aponta para a inovação pedagógica nas escolas públicas de Ensino Médio.

Para isso, a ampliação do tempo e das atividades integradoras, as demandas e perspectivas dos jovens também são consideradas pelo ProEMI e se expressam na intenção de conduzir a organização de um currículo capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido para os jovens adolescentes. (BRASIL, 2009; 2011; 2013b).

Ressaltando a verticalidade das políticas educacionais vigentes, os jovens escutados por esta pesquisa expressam a necessidade de serem reconhecidos por quem realmente são, ao invés de serem representados por estereótipos.

Quando houve a mudança do Ensino Médio, caiu assim lá de cima. Veio do MEC para todo mundo, todo mundo teve que mudar, quando é só de baixo que quer mudar, essa mudança não acontece nunca. Tem que vim de cima, por isso acho que o MEC deve ter um grupo de alunos, para eles opinar alguma coisa, por que **é muito fácil os professores disserem aquilo que os alunos gostam, mas é muito difícil os alunos serem aquilo que os professores dizem** (Entrevista Coletiva, grifo nosso).

Os jovens são conscientes que muitas das ações realizadas pela escola são decorrência de relações hierárquicas, que não levam em conta a condição real das juventudes e sim a percepção que têm dos alunos. Assim, espera-se que o conjunto de educadores, nesse processo de redesenho curricular, juntamente com o seu indutor, o ProEMI, ao se defrontarem com essas questões, tentem incorporá-las à elaboração e efetivação dos projetos. A intensão é que, nos currículos, enfim libertos dos paradigmas tradicionais, os anseios dos jovens/alunos não sejam mais silenciados.

O ProEMI procura dar voz aos sujeitos ao configurar o currículo a partir dos macrocampos. O macrocampo Participação Estudantil é o específico dentro do Programa que envolve os jovens/alunos, contribuindo com a formação e atuação da organização juvenil para que haja o desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2014).

As articulações que devem ser promovidas nesse espaço de conhecimento têm que comportar metodologias que oportunizem as escolas a ampliarem as condições que assegurem as diversidades de manifestações desses sujeitos (BRASIL, 2014).

Entretanto, o documento norteador aponta que os jovens precisam ser emancipados para poder serem inseridos no mundo adulto, sem modificá-lo (BRASIL, 2009). Essa compreensão um tanto quanto retrógrada não compactua com a perspectiva defendida neste trabalho, pois ao compreender sua condição como sujeito histórico-social, o jovem pode modificar a sua realidade, pois não aceitará as mazelas sociais de forma passiva. “[...] É importante considerar a função social da educação na questão da inovação, na produção de novos conhecimentos e no incentivo a criação de soluções tecnológicas voltadas às necessidades sociais e a melhoria da qualidade de vida” (VALLE; DALABRIDA, 2006).

O ProEMI, assim como os PCNEM, enfatiza um currículo que integre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Tendo o trabalho como eixo norteador no Ensino Médio. Segundo aquele documento, o trabalho é entendido como uma prática social que ajuda a compreender a concepção de produção, conservação e modificação de bens e serviços necessários à existência humana (BRASIL, 2009).

O ProEMI, ainda, propõe o macrocampo Produção e Fruição das Artes com um meio de interagir os conhecimentos que fazem parte do cotidiano dos jovens. Uma das expressões artísticas das diversas linguagens presentes neste macrocampo é a música.

A música é essencial, os projetos pedagógicos da escola podem se ... como podemos dizer? Devem se trabalhar muito isso dentro da sala de aula. [...] Não, achamos que se deve ter isso no planejamento da aula, pode se colocar e incluir a música nesse planejamento para que possa ativar mais ao aluno, quem quer que seja, ativar mais o conhecimento dele, que ele possa ficar mais aberto a esse conhecimento (Entrevista Coletiva).

Utilizar a música em sala de aula para que os alunos possam ficar mais à vontade, diversificar as aulas utilizando-se dessa linguagem como instrumento para o ensino e a aprendizagem proporcionam aos alunos uma aproximação com os conteúdos, pois a expressão artístico-musical funciona como um elemento mobilizador dos jovens (SPOSITO, 2000).

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. [...] para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (FREIRE, 2001, p. 10).

O planejamento, na perspectiva crítica, engloba os valores e as cicatrizes da sociedade vigente como forma prática para o processo educacional. Os valores dessa sociedade atual não são mais os mesmo do século passado. O planejamento educacional tem

que se adequar às novas demandas, para que as propostas pedagógicas sejam mais flexíveis e inovadoras, assim funcionando como ação estabilizadora do *status quo* dos jovens.

A música, enquanto linguagem, assim como muitas outras presentes na escola, quando empregadas inadequadamente, deixam de contribuir para a forma como os professores compreendem os jovens, criando muitas vezes preconceitos em função da diversidade de “[...] representações que circulam pelas diferentes mídias na nossa maneira de compreender os jovens” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 106).

A música faz parte do dia-a-dia escolar! Agora com os livros novos escolares podemos perceber que há uma mudança sim, tá sendo mudado sim. Vamos citar o livro de história [eu amo história], o de história vem o capítulo e tá lá sugestões de músicas, filmes e livros. Ele expõe três coisas que podem se tornar paixão no dia-a-dia do aluno (Entrevista Coletiva).

Esses fatores relevantes que perpassam o dia a dia dos jovens são partes cruciais que podemos, assim como Dayrell, Carrano e Maia (2014, p.116) chamar de “grupos culturais”. Este, por sua vez, assume uma importância significativa no contexto das culturas juvenis. “A adesão aos grupos de estilos permite práticas, relações e símbolos que se constituem em espaços próprios de ampliação dos circuitos e redes de trocas” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p.116). Esses grupos proporcionam aos jovens a integração ativa na construção de um mundo cultural próprio, no qual eles deixam de ser sujeitos passivos culturalmente.

Neste sentido, os macrocampos Produção e Fruição das Artes e Participação Estudantil integrados podem promover uma melhor compreensão dos sujeitos jovens/alunos no cenário político, educacional e cultural, pois contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e emancipatório.

Ao se depararem com o trabalho desenvolvido na escola pesquisada em função do macrocampo existente no PPP Produção e Fruição das Artes, os alunos, de certa forma, se mostram satisfeitos com a linguagem (música) abordada no projeto integrador.

A escola tem feito um bom trabalho, ela tem até um passo a mais do que as outras coisas, você pega a escola tem um coral que toca em todo canto, claro que faltam algumas coisas [...] e a música é diferente do esporte, ela não é tratada com desdém dentro da escola. Existe o coral, existem estudos. Eu acho que a música tem um passo a mais dentro da escola (Entrevista Coletiva).

Este macrocampo, conforme apontado pelo PPP (2014), se propõe a “Desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressões artísticas, apreciação, análise, fruição, crítica e produção artística nas diversas linguagens [...]”. Porém, embora venha sendo tratado com maior visibilidade dentro do ambiente escolar,

apenas os conhecimentos artísticos voltados para a linguagem musical são abordados na prática, não levando em conta outros tipos de expressões artísticas que possam colaborar com o desenvolvimento integral dos jovens.

Conforme abordado na entrevista coletiva “[...] o esporte, [...] é tratado com desdém dentro da escola.” (Entrevista Coletiva). No ProEMI o esporte é abarcado dentro de um macrocampo intitulado Cultura Corporal que tem como objetivo principal promover práticas pedagógicas que desenvolvam a consciência corporal e o movimento, assim como a relação do corpo com as emoções.

Dayrell; Carrano e Maia (2014, p. 256) chamam a atenção quanto ao modo de ver o corpo para os jovens. Para eles “O corpo é um vetor de agregação e de experiências estéticas coletivas representadas pelas formas como exprimem as sensações e sensibilidades vividas em comum”. Essa relação estética com o corpo que incorpora atividades físicas na escola, ou em qualquer outro ambiente, também quando não bem trabalhada gera constrangimentos aos não amantes dessa prática: “Esporte é uma coisa meio que tensa [risos] porque nunca gostamos de fazer atividades. Nunca pratiquei futebol, por exemplo. Não sei nem o que é. Nunca gostamos nem de assistir” (Entrevista Coletiva).

Duarte (1994) insiste em dizer que o esporte implica em uma reflexão sobre o próprio significado dos processos educativos, nas suas relações com os processos mais amplos de constituição e desenvolvimento histórico-social do ser humano. O esporte passa a se tornar, diante de um determinismo social, um meio de interação entre os sujeitos. Porém, a dimensão reflexiva sobre o esporte não inclui os sujeitos que não gostam e nem praticam. Então, o esporte não abraça, em sua dimensão educativa, o desenvolvimento amplo do sujeito, mas contribui para o mesmo.

Em função de existir na escola o macrocampo Cultura Corporal, os alunos passam a exprimir os seus desejos e ânsias quanto à forma como este é trabalhado no Projeto. Na opinião deles, O implicante em se trabalhar com o redesenho curricular é o comprometimento dos docentes e dos discentes com a proposta.

A escola tem tratado tanto o esporte como outras matérias, com desdém. No fundo nós sabemos que lá não existe a aula de educação física prática, só a teórica; eu acho que existem muitas formas de fazer aula teórica sem ser em sala de aula. Existe um espaço grande na escola, um auditório, um pátio, não é só aula teórica em sala de aula, quadro, sala, quadro. Achamos que isso está muito ultrapassado. Achamos que deveriam ter essas mudanças de ambientes para variar um pouco: na rua, praça, até mesmo na escola mesmo,

passar um pouco por dentro da escola, para ser uma coisa diferente mesmo, não porque o estadual seja somente isso (Entrevista Coletiva).

O limitado compromisso da escola com o esporte não aponta, de acordo com as falas dos jovens, para uma prática pedagógica que contribua para a interação e promoção da consciência corporal, já que existe uma restrição didática prática para o desenvolvimento do projeto que integre o macrocampo adequado. A questão principal não está apenas na prática do esporte, mas na necessidade de ter outros ambientes como espaços de aprendizagem, já que a propostas imprime essa atitude.

Nesta proposta pretendemos aplicar a teoria à prática em todas as dimensões: pedagógica, administrativa, financeira e jurídica, a fim de obtermos resultados positivos no que se refere as relações da Escola com a comunidade, a democratização do acesso e permanência do aluno na Escola com êxito, a qualidade de ensino, autonomia, valorização dos professores e organização curricular (PPP, 2014).

A relação teoria e prática é indispensável para a formação do sujeito ativo (emancipado), pois é na prática que o sujeito pode ver a real aplicabilidade dos conteúdos estudados na escola, saindo do imaginado e vendo o real. Apenas assim, pode haver uma valorização do currículo, pois acontece, dessa forma, a democratização do conhecimento, bem como a interlocução de culturas. Os macrocampos devem estar abertos às demandas sociais, culturais e econômicas, integrando os conhecimentos e as necessidades dos jovens para, de fato, fazer parte de suas vidas.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o currículo é o mediador da prática nas instituições de ensino e que sua execução pode ser percebida em quatro momentos fundamentais (formal, operacional, percebido e experienciado) no cotidiano escolar, isto nos levou a pensar e refletir sobre como esses momentos estão sendo percebidos.

O currículo, como um artefato social e histórico (SILVA, 2007), traz consigo conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade que são repassados por gerações. Além de ser um artefato social e histórico, é também visto como uma ação política e social (SAUL, 2010). Neste trabalho, buscamos a ideia de que esse mediador de práticas humanas é um artefato social, histórico, político e cultural (ARROYO, 2013).

Entender como o currículo, assim, se caracteriza exigiu um esforço epistemológico e metodológico de nossa parte como pesquisador para desvelar os percalços dessas compreensões. Dessa forma, em nossas considerações finais agrupamos uma série de reflexões sobre alguns aspectos do presente estudo.

Assim, a presente pesquisa se desenvolveu pautada pelo objetivo principal: Compreender como o ProEMI se insere num (re) desenho do currículo em movimento e quais desdobramentos desta inserção para a escola e a Formação das Juventudes. A priori, fizemos a autocrítica da metodologia utilizada na pesquisa, avaliando os instrumentos e procedimentos utilizados para a obtenção de informações. Posteriormente, considerando os nossos objetivos, chegamos a algumas conclusões, refletindo sobre as implicações do estudo para a compreensão do currículo escolar e sua influência para a formação humana.

Começamos pelos instrumentos de obtenção de informações. Ao refletirmos sobre eles, verificamos sua pertinência para dar sentido aos propósitos do estudo, atendendo, desta forma, aos critérios de validade. Não queremos dizer que os instrumentos não tenham tido aspectos problemáticos. No que se refere às entrevistas individualizadas, o nosso maior problema foi em fazer os sujeitos desocultarem informações pertinentes ao processo de redesenho curricular induzido pelo ProEMI. Os sujeitos, na sua grade maioria, vinham com respostas prontas, indicando inicialmente que o processo de inserção do Programa se deu sem dificuldades. Mesmo assim, as núncias não comprometeram a consecução dos objetivos, já que as diversas entrevistas desocultaram essas informações.

Um ponto chave da pesquisa foi a entrevista coletiva. Nela, pudemos perceber como os jovens/alunos estavam experienciando o ‘novo’ currículo escolar, escutando suas vozes e percebendo ‘realmente’ como eles viam os conhecimentos expressos pelos professores. Essa etapa nos levou a várias reflexões e indagações que nos encaminharam para um período de observação do planejamento docente. Com essa observação, pudemos perceber os encontros e contrapontos das informações levantadas nas entrevistas.

No segundo capítulo, a necessidade de revisão das teorias de currículo para podermos compreender melhor a opção epistemológica do trabalho foi necessário. Assim como historicizar o Ensino Médio, acompanhando suas mudanças para podermos entender o seu contexto e o contexto de novas propostas curriculares que tem como foco os conhecimentos integrados.

Buscamos, ainda, caracterizar o ProEMI e PRC como estes estão acontecendo dentro da escola pesquisada, observando as contradições existentes nas propostas curriculares e no PPP da escola. Para isso, buscamos compreender a categoria de estudo Integração Curricular. Também foi preciso escutar as vozes dos docentes para poder perceber se estava havendo a Integração Curricular na operacionalização do currículo.

No terceiro capítulo, buscamos perceber, a partir da ideia de currículo experienciado, como os jovens/alunos estão vivenciando e compreendendo os conhecimentos propostos pelo currículo e operacionalizados pelos professores em sala de aula.

Ainda nesse capítulo, procuramos ver a integração entre as três categorias (Integração Curricular, Diálogo e Juventudes) que fundamentaram essa pesquisa por entender o movimento curricular induzido por propostas governamentais que têm como finalidade introduzir os conhecimentos dos jovens, que constituem uma nova demanda dentro das escolas públicas, dentro do currículo escolar.

Considerando as políticas governamentais para a educação voltada para o Ensino Médio hoje, podemos afirmar que o ProEMI e PRC se constituem como Programas de grande potencial curricular em organizar saberes e práticas que conduzam os seus alunos à construção de conhecimentos mais significativos, desprendendo da visão negativa dos jovens.

Ao pensar os sujeitos como cerne central das mudanças relativas à organização dos conhecimentos nas escolas, não podemos pensá-los, apenas, como parte do corpo escolar, mas também como sujeitos que vivem em condições sociais desfavorecidas, que trazem consigo, saberes e práticas que devem ser expressos no currículo.

Dessa forma, pensar esses sujeitos dentro de um tempo e espaço é pensar ações que viabilizem a integração de conhecimentos ‘escolares’ com conhecimentos de mundo dos mesmos. Não podemos mais pensar e fazer a escola como se fazia anteriormente, temos que repensar a escola, repensar o currículo, repensar a nossa prática pedagógica e, sobretudo, repensar a nossa práxis.

O redesenho curricular já pensa a integração das disciplinas. Quando induzido pelo ProEMI, propõe ir além de disciplinas integralizadas, consistindo em integrar conhecimentos não só do professor como também dos alunos dentro de um único elo, o currículo. Essas propostas de ação consideram a escola em sua dimensão histórica e social assim como os seus sujeitos, o que se torna inovador para esse nível de ensino, pois propostas anteriores não levavam em consideração esses aspectos.

Assim, o currículo inovador, redesenhado a partir dos anseios dos jovens que compõem o corpo discente da escola pesquisa contribui de forma significativa para o processo de humanização desses sujeitos na sociedade, pois suas vozes, aspirações e desejos estarão abraçados em um currículo, não mais hegemônico, mas sim humano, real e ‘palpável’.

Essa inovação se dá pelo simples fato dos programas educacionais buscarem ampliar a formação humana dos seus sujeitos para além da perspectiva tradicional, procurando construir os saberes a partir dos interesses dos jovens/alunos para o seu desenvolvimento, retirando, assim, deles, o papel de sujeitos passivos.

Outro fator, também, tomado como inovador nas propostas é a compreensão da autonomia da escola, já que é ela que elabora o redesenho, considerando o diagnóstico social, cultural, pedagógico e político da mesma. Neste sentido, voltamos aos sujeitos da própria escola como ponto central da construção de um novo currículo.

A nosso ver, esses aspectos destacados até o momento são os inovadores nessas propostas. Consequente, discordamos da ideia expressa no segundo capítulo desta dissertação por um dos sujeitos entrevistados de que o inovador é que aluno irá passar mais tempo em sala de aula, pois já existem propostas que viabilizam tal permanência.

Concordamos com Jakimiu (2014, p. 157) quando ela diz que “O grande desafio das escolas, portanto, é não tornar o ProEMI um apêndice do currículo, ou seja, como algo a ser desenvolvido em tempo contraturno, dissociado das demais práticas curriculares”, pois a ideia do ProEMI não é que exista na escola um turno de aula normal e outro turno para o desenvolvimento dos projetos, mas sim que as ações devem ser integradas ao currículo

escolar, ou seja, os projetos devem estar articulados como o currículo em ação, proporcionando mudanças.

A proposta não espera que apenas alguns professores façam parte dos projetos, muito menos que os projetos sejam algo desarticulado do currículo escolar. Espera-se que os projetos estejam articulados com o currículo e que todos os professores façam parte do Programa, para que este tome a dimensão da formação humana.

Espera-se que os currículos sejam renovados, escutando as vozes dos jovens que frequentam a escola, buscando na cultura juvenil meios para articular os conhecimentos, como dito no terceiro capítulo desta dissertação: “É muito fácil os professores dizerem do que gostamos, difícil é saber o que queremos” (Entrevista Coletiva).

A presente dissertação, alcança o seu objetivo geral, pois ao fazer a análise das propostas da escola e do currículo escolar mediante o PRC e do ProEMI, atingimos a dois dos objetivos específicos: conhecer o ProEMI e seus macrocampos e compreender como os educadores da escola pesquisada interpretam e se apropriam das recomendações do ProEMI e as inserem no processo de (re) desenho do currículo em movimento.

Ao procuramos ouvir as vozes dos jovens/alunos quanto às mudanças curriculares da escola, conseguimos conhecer a contribuição do currículo para a humanização dos sujeitos e identificar a relação existente entre o currículo escolar e a Formação das Juventudes.

Então, ao perceber essas relações, não poderíamos deixar de enfatizar que a categoria freiriana fundante deste trabalho: diálogo é o elo existente para que realmente os sujeitos sejam ouvidos e seus conhecimentos sejam problematizados para ganhar a dimensão que as propostas pretendem.

O ProEMI e PCR se evidenciam como propostas fortes que buscam se adequar às novas demandas da sociedade, conduzindo os currículos escolares a essas novas demandas por meio dos macrocampos obrigatórios e eletivos. Porém, existem grandes dificuldades encontradas nas escolas quanto à organização curricular na qual apenas o corpo docente e administrativo são os responsáveis pela organização dos conhecimentos, ainda não levando em consideração as necessidades dos jovens e até mesmo a própria necessidade da escola em se adequar à sociedade atual.

Há necessidade dos jovens em serem ouvidos por essa instituição, de terem seus conhecimentos abraçados pelos conhecimentos escolares, de poderem viver na diversidade

que é a juventude, de poderem dialogar com a escola de igual para igual sem se sentirem constrangidos. Pensamos que essa nova configuração que está sendo dada ao Ensino Médio é o pontapé inicial para se quebrar e desenraizar a estrutura tradicional curricular marcante que persiste na nossa cultura escolar até os dias de hoje.

REFERÊNCIAS

ARENAS, Pedro Arturo Rojas. **Didática, pedagogia e sociedade: Textos para uma sociologia da educação**. Mossoró, RN: Fundação Vingt-un Rosado, 2009.

_____. Paulo Freire: meu primeiro amigo brasileiro. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). **Paulo Freire: teorias e práticas em Educação Popular**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BEANE, James A. Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. In: **Currículo Sem Fronteiras**. v. 3, n. 2, p. 91-110, 2003.

_____. **Integração Curricular**. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Senso escolar, 2014**. Brasília, 2014. Acessado em: www.ibege.com.br acessado em 12/04/2015

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**. Brasília, MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Ensino Médio Inovador**. Brasília MEC/SEEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Formação de Professores do Ensino Médio**. Etapa II. Caderno: O jovem como sujeito do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEEC, 2013a.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC/SEEC: 2013b.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC/SEEC: 2011.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC/SEEC: 2009.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**. v. 06, n. 2, p. 179-191, 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP/FEU, 2009.

CHAUÍ, Marilene. **Convite à Filosofia**. Editora Ática: São Paulo, 2000.

DELIZOICOV, Demétrius; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. In **Educação e Pesquisa**. v. 28, n. 1, p.117-136, Jun, 2002.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

_____. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100. p. 1105-1128, 2007.

Rio Grande do Norte. Escola Estadual Prof. Francisco de Assis. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Cruz/RN, 2014.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

FERREIRA, Carlos Alberto. Vivência de Integração Curricular na Metodologia de Trabalho de Projecto. In: **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educacion**. v. 18, Ano 14, Lisboa, 2010.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livros, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

_____. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006b

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Ação Cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da tolerância**. Ana Maria Araújo Freire. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2007.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: IPF, Ed. Cortez, 2001.

GIOVERDI, Valter Martins. **O Currículo Crítico-Libertador como forma de resistência e superação da violência curricular**. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2012.

_____. Violência Curricular na Escola Pública: Conceito e manifestações. **Revista Teias**. Dossiê Especial. v. 14; n. 33. p. 121-137. 2013.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Juventude e Contemporaneidade: possibilidades e limites. Última Década. **Viña del Mar**, v. 20, p. 47-69, 2004.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HAMILTON, David. Sobre a origem dos termos classe e curriculum. In: **Revista Teoria e Educação**. n. 6, Porto Alegre: Pannonica, 1992.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Política de reestruturação curricular no Ensino Médio**: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004.

KLEIN, Ana Maria; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. **Cordis**: Revista Eletrônica de História Social da Cidade. v. 1, p. 1-8, 2008. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/10312> acessado em 18/06/2014.

LIMA, José Gllauco Smith Avelino. **“Currículo Encarnado”**: Cartografia Simbólica e afinidades pós-coloniais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2014.

LINHARES, Célia. Currículo e conhecimento em Paulo Freire. **Revista Aleph Horizonte**. v 10, n. 15, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 26, p. 109-118, 2004.

_____. Competências na organização curricular da reforma do Ensino Médio. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

MAJESKI, Sérgio. **Ensino médio, currículo e cotidiano escolar**: Sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre o currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. In: **Espaço do Currículo**, v. 06, n. 02. p. 340-354, 2013.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edi Vasconcellos de. Currículo Integrado e Formação Docente: entre diferentes concepções e práticas. **Vertente UFSJ**. v. 33, p. 124-138, 2009.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. **Um estudo sobre contribuições de Paulo Freire para a construção crítica do currículo**. Espaço do Currículo. v. 03, n. 01, p. 395-402, 2010.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 31ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAES, Maria Candida; LA TORRES, Saturnino de. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação.** v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org). **Currículo: Questões Atuais.** Campinas, SP: Papyrus, 2013.

_____. **Currículo: teoria e prática.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Entrelaçando olhares: quando o GEPEM/UFRN e o LEFREIRE/UERN se encontram em Paulo Freire. In: **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação.** N. 14, 2000.

OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de; SILVA, Francisca Natália da; BEZERRA, Sonally Albino. Diálogo em Paulo Freire e Educação Popular: relato de experiência no LEFREIRE. In: **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Tradução de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, 2002.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PARENTE, Cláudia da M. Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista UFMG.** v. 26, p. 135-156, 2010.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Quando a troca se estabelece. In PONTUSCHKA, Nidia (Org.) **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1993.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.** Loyola: São Paulo, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Paulo Freire: teorias e práticas em educação popular - escola pública, inclusão, humanização.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SOUZA, Francisco das Chagas; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **ENSINO MÉDIO: história, mobilização, perspectivas**. Natal/RN: Editora IFRN, 2013.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina. **Políticas, Currículos, Aprendizagem e Saberes**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SALES, Celecina de Maria Veras. Juventude, espaços de formação e modos de vida. **Educação Temática Digital**. vol. 12. Campinas, 2010.

SAUL, Ana Maria. MUDAR É DIFÍCIL MAS É NECESSÁRIO E URGENTE: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola. **Revista Teias UERJ**. v. 14, p. 102-120, 2013.

_____, Referências freireanas para a prática da avaliação-apontamentos. **Nuevamérica**. Buenos Aires, v. 125, p. 15-18, 2010.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouveia. O Pensamento de Paulo Freire no Campo de Forças das Políticas de Currículo: A Democratização da Escola. **Revista E-Curriculum. PUC/SP**, v. 07, p. 01-24, 2011.

SILVA, Pedro Paulino da. **A resistência ao currículo de história para o Ensino Médio prescrito pela secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Kátia Aparecida de Souza. **Currículo e Processo Pedagógico: A proposição educar, ensinar e formar no currículo materializado na sala de aula**. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa USP**. v. 30, p. 403-417, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estado do conhecimento: Juventude e escolarização**. São Paulo: Salto para o Futuro. TV Escola, 2000.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O currículo e o desenvolvimento Curricular: concepções, práxis e tendências**. Cabo Verde/África: Unic, 2013.

VALLE, Ivone Ribeiro; DALLARIDA, Norberto. **Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências**. Florianópolis/SC: Cidade Futura, 2006.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Repensando a Didática**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/SP: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARVALHO, Maria Helena S. O. A formação de profissionais da educação. In: **MEC: Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica**. Brasília, MEC, 1995.

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA JÚNIOR, Antônio Francisco de. **In! Novador: o olhar dos professores sobre uma política do Ensino Médio**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2013.

SZYMANSKI, Laurinda Ramalho de Almeida (Org). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4 ed. Brasília: Liber Livros, 2011.