

AVANÇOS E DIFICULDADES PERMEADAS NO PROGRAMA PNEM NA REGIÃO CENTRAL DO RIO GRANDE DO SUL ACERCA DO CURRÍCULO

*ADVANCES AND DIFFICULTIES PERMITTED IN THE PNEM PROGRAM
IN THE CENTRAL REGION OF RIO GRANDE DO SUL ABOUT THE
CURRICULUM*

Alexandre Giacomini^I 

Everton Lüdke^{II} 

^I Colégio Militar de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. E-mail: alexandregiacomini10@gmail.com

^{II} Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. Ph.D. em Astrofísica e Radioastronomia. E-mail: evertonludke@gmail.com

Resumo: Este artigo, de viés qualitativo e que se caracteriza como um estudo de campo, investiga a temática do currículo que foi desenvolvida tendo como objeto o programa de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), oferecido para educadores de cinco escolas públicas estaduais da região central do RS, abrangidas pela 24ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), durante os anos de 2014 e 2015. O trabalho visa analisar avanços e dificuldades que permearam, durante e após este programa, por meio da participação de 25 professores e 5 orientadores de estudo acerca do conjunto das questões sobre currículo. A coleta de dados ocorreu por meio da análise documental, do questionário e da entrevista semiestruturada. Na avaliação dos dados utilizou-se a análise textual discursiva. Do estudo, emergiram três categorias: interdisciplinaridade: ainda é difícil, porém, busca-se a construção conjunta; currículo: velhos problemas, novas perspectivas; e atividade interdisciplinar implementada. Espera-se que esta investigação possa oferecer uma contribuição significativa na melhoria dos programas de formação continuada de professores nas questões referentes ao currículo.

Palavras-chave: Currículo. Formação continuada de professores. Interdisciplinaridade. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Abstract: This qualitative article, which is characterized as a field study, investigates the curriculum theme that was developed having as object the continuing training program of the National Pact for the Strengthening of Secondary Education (PNEM), offered to educators of five state public schools of the central region of RS, covered by the 24th Regional Education Coordination (CRE), during the years 2014 and 2015. The work aims to analyze advances and difficulties that permeated, during and after this program, through the participation of 25 teachers and 5 study guides on all curriculum issues. Data collection was done through documentary analysis, the questionnaire and the semi-structured interview. In the evaluation of the data we used the discursive textual analysis. From the study, three categories emerged: interdisciplinarity: it is still difficult, however, we are looking for joint construction; curriculum: old problems, new



DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v16i31.104>

Recebido em: 09-09-2019

Aceito em: 18-11-2019



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

perspectives; and interdisciplinary activity implemented. It is hoped that this research can make a significant contribution to improving continuing teacher education programs on curriculum issues.

Keywords: Curriculum. Continuing education of teachers. Interdisciplinarity. National Pact for the Strengthening of Secondary Education.

Introdução

O interesse e a preocupação com a formação continuada de professores e, em decorrência, com o currículo aparecem como uma questão de relevância na educação. Buscam-se, atualmente, novas configurações curriculares, balizadas na perspectiva crítica e no contexto social, destacando as interconexões entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia como dimensões da atividade educativa; além disso, que aproximem a escola atual da escola desejada, atentando para as necessidades e realidades dos alunos.

Nesse cenário, surge o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), um programa de incentivo à formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino em todas as regiões do país, criado pelo Governo Federal por meio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), executado em parceria com as Secretarias de Educação e centrado em ações coordenadas principalmente por Universidades públicas do país (COLONTONIO; SILVA, 2016).

Desse modo, tendo como objeto o PNEM realizado em de cinco escolas públicas estaduais da região central do Rio Grande do Sul (RS), abrangidas pela 24ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), durante os anos de 2014 e 2015, a presente pesquisa tem como objetivo analisar avanços e dificuldades que permearam, durante e após, este programa, por meio da opinião de professores e orientadores de estudo acerca do conjunto das questões sobre currículo.

O programa PNEM

O cenário observado do Ensino Médio brasileiro, ao longo das últimas décadas, tem sido o foco permanente de discussões, reflexões e problematizações no âmbito das políticas públicas, uma vez que apresenta, entre outros problemas, uma organização curricular balizada na lógica propedêutica e pragmática, bem como, índices assustadores de repetência e abandono escolar, conforme aponta o Censo Escolar de 2011 (BRASIL, 2011a).

Com o propósito de mudar este cenário e garantir a qualidade do Ensino Médio oferecido no país foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 1.140/2013 o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), um programa em serviço que investe na formação continuada de professores, que visa “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio”, bem como, “promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio”, além de “rediscutir

e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM” (BRASIL, 2013a, p. 24).

Além do documento normativo acima, o PNEM também foi regulamentado pela Resolução nº 51/2013, a qual estabeleceu critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes do programa, bem como, normatizou a organização da formação continuada docente nas escolas de Ensino Médio de todo o Brasil, por meio da articulação entre a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), Secretarias Estaduais de Educação (Seduc), Secretaria Distrital e Instituições de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2013b).

O PNEM foi constituído na forma de um curso de duzentas horas de formação, realizado em duas etapas. Os temas debatidos nele foram embasados em campos temáticos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2011b) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2008), organizados por professores pesquisadores com vínculo em universidades públicas, que desenvolvem estudos sobre o Ensino Médio.

No caso das cinco escolas de nossa investigação, a primeira etapa desse curso ocorreu de abril a julho de 2014 e teve carga horária de 100 horas, entre elas: 50 horas de atividades coletivas presenciais e 50 horas de atividades individuais a distância. Esta etapa trouxe como eixo condutor “Os Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral” e foi composta pelos seguintes Campos Temáticos/Cadernos: “Ensino médio e formação humana integral”, “O jovem como sujeito do ensino médio”, “O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral”, “Áreas de conhecimento e integração curricular”, “Organização e gestão democrática da escola” e “Avaliação no ensino médio”.

Já, a segunda etapa do curso ocorreu de novembro de 2014 a abril de 2015 e teve carga horária de 100 horas, entre elas: 50 horas de atividades coletivas presenciais e 50 horas de atividades individuais a distância. Nesta, dando continuidade ao eixo proposto, as temáticas que compuseram os cadernos de formação do Pacto foram a “Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio” e as “Áreas de Conhecimento do Ensino Médio”.

No que tange a alguns resultados do programa do PNEM coletados no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC, no ano de 2015, pode-se destacar que o quantitativo de professores contemplados nesta ação em nível nacional foi de 170.919 docentes concluintes, o que representa 67,4% do total de professores inscritos no início do curso (253.600). Já no RS o programa alcançou 18.827 professores concluintes, o que representa 83,1% do total de docentes que ingressaram no início do curso (22.653). Além disso, o PNEM envolveu um investimento de cerca de R\$ 3.000.000.000,00 (três bilhões de reais), foi uma articulação inédita com as Seduc e mais 5,3 mil municípios; sua abrangência envolveu aproximadamente 8 milhões de estudantes nos três anos do Ensino Médio, distribuídos em 400 mil turmas de 108 mil escolas da rede pública do país (BRASIL/SIMEC, 2015).

Tema gerador: possibilidade curricular com enfoque interdisciplinar

Uma das temáticas abordadas pelo PNEM é o currículo, neste sentido, nesta seção, busca-se apresentar uma das possibilidades potencialmente promissoras nessa área, que não está atrelada a uma metodologia tradicional, mas que propõe uma interação interdisciplinar entre seus atores, que é a elaboração de um programa de ensino calcado em temas geradores.

Essa perspectiva metodológica/curricular tem sua inspiração nas ideias de Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987). Segundo ele, o tema gerador “se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora” (FREIRE, 1987, p. 55) que balizada pelo aprofundamento da ideia de diálogo e palavra geradora propõe uma nova forma de conceber e criar programas educacionais.

Os autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 275), ao fazerem uma releitura do terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987), sistematizaram em cinco etapas o processo de elaboração de programas de viés curricular embasados por temas geradores, descritos a seguir:

A primeira etapa, o “levantamento preliminar da realidade local” consiste na coleta de material sobre o local pela equipe de educadores, usando tanto o trabalho de campo (que inclui atividades de visitas a diferentes lugares das redondezas, conversas com moradores e consultas aos movimentos sociais organizados na região), como a busca de fontes secundárias (textos, dados estatísticos, análises já disponíveis sobre a região e sua inserção na cidade). É aqui que se inicia o chamado “dossiê”: uma organização das informações coletadas, desde depoimentos, fotos, vídeos, diários de campo até dados estatísticos, históricos e das ações instrucionais existentes e/ou já programadas.

Na segunda etapa, os mesmos educadores, utilizando agora sua formação diferenciada, analisam o material coletado, tentando encontrar relações entre as falas significativas que expressam o olhar da população, em especial dos alunos e seus familiares, e as outras informações obtidas. Procura-se encontrar o que é significativo para esse grupo social, aquilo que é percebido por eles como uma dificuldade a ser superada e, ao mesmo tempo, a possibilidade de compreender o contexto mais amplo em que sua realidade se situa. Só então, alguns temas, que poderão vir a ser geradores, começam a surgir.

Na terceira etapa, a denominada por Freire (1987, p. 65) como “círculo de investigação temática”, os pré-temas anteriormente selecionados são codificados, ou seja, escolhem-se situações vivenciais que os sintetizem, e são apresentados ao grupo mais amplo de educandos e seus familiares, para, em conjunto, começarem a sua descodificação. Geralmente, os temas e situações escolhidas são testados para ver se são de fato significativos para a população.

Na quarta etapa, os resultados, as falas, cuidadosamente registradas, do círculo de investigação temática são estudados pelas equipes interdisciplinares de educadores, por meio de uma metodologia problematizadora e dialógica: os temas possíveis são vistos sob as óticas de todas as disciplinas do currículo escolar, buscando a articulação entre diferentes visões. É realizada aqui a “redução temática” (FREIRE, 1987, p. 67), ou seja, a elaboração do programa

e do planejamento de ensino, respeitando-se a faixa etária e as informações disponíveis sobre as possibilidades de cada turma, além dos princípios de estruturação de cada disciplina.

Finalmente, na quinta etapa, os temas são trabalhados pelos professores que planejam suas atividades e as confrontam com outros professores da mesma série. Em seguida, discutem com os alunos em sala de aula, apresentando-lhes a lógica do programa elaborado, ainda em aberto a mudanças que se façam necessárias.

É válido ressaltar que essa dinâmica balizada pelos temas geradores não consiste em um programa tradicional, a ser seguido à risca, mas um “mapa”, constantemente refeito ao longo do percurso, que orienta o trabalho do coletivo de professores, norteando as inúmeras decisões que se tomam no dia a dia da prática pedagógica.

Material e métodos

A amostragem deste estudo foi constituída pelos seguintes sujeitos: 25 professores e 5 orientadores de estudo que atuam no ensino médio de 5 escolas públicas estaduais da região central do Rio Grande do Sul (RS), pertencentes à 24ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e que estavam inseridos no programa do PNEM.

As cinco escolas fazem parte da 24ª CRE, que tem sua sede no município de Cachoeira do Sul/RS. Os municípios abrangidos pelas 5 escolas foram Agudo, Dona Francisca, Paraíso do Sul e Restinga Sêca.

O presente trabalho tem viés qualitativo (ZANELLA, 2009), pois se preocupou com o desdobramento do processo do curso de formação continuada do PNEM, com a descrição e interpretação dos fenômenos observados a partir de vários ângulos sob o ponto de vista do grupo de professores e orientadores de estudo pesquisado.

Quanto aos procedimentos adotados na coleta de dados, o estudo calçou-se no método de investigação denominado estudo de campo (GIL, 2007), pois os pesquisadores realizaram a maior parte do trabalho pessoalmente, bem como permaneceram o maior tempo possível no cenário da pesquisa, objetivando compreender o contexto da vida real e os mais diferentes aspectos do grupo estudado.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram:

A *análise documental de fontes primárias* – que foram os registros escritos de redações produzidas e de projetos interdisciplinares desenvolvidos e implementados pelos professores, bem como de planejamentos das atividades do PNEM pelos orientadores de estudo – e fontes secundárias – que foram os cadernos do PNEM. A análise documental ocorreu ao longo das duas etapas do curso e também posteriormente ao término do mesmo nos anos de 2015 e 2016.

O *questionário*, que foi construído pelos pesquisadores, constituiu-se de questões abertas que visavam analisar os avanços e dificuldades enfrentados pelos professores ao longo das leituras, apresentações, discussões e atividades desenvolvidas durante o PNEM acerca da interdisciplinaridade e do currículo.

O questionário foi aplicado ao final da segunda etapa do PNEM a 20 professores (Quadro 1) participantes do curso. Como critério de seleção, tomou-se o cuidado de escolher educadores das cinco escolas investigadas, de diferentes disciplinas e de diferentes áreas do conhecimento em cada uma das instituições, bem como, aqueles que haviam se envolvido na construção e implementação de alguma atividade interdisciplinar.

Quadro 1 - Professores participantes do questionário

Código utilizado na apresentação dos resultados	Disciplina que leciona	Escola em que atua
P1	Geografia	A
P2	Química	A
P3	Literatura	B
P4	Sociologia	B
P5	Biologia	B
P6	Artes	C
P7	Matemática	C
P8	Química	C
P9	Biologia	C
P10	Matemática	D
P11	História	D
P12	Inglês	D
P13	Português	E
P14	Educação Física	E
P15	Filosofia	E
P16	Matemática	E
P17	História	E
P18	Geografia	E
P19	Física	E
P20	Espanhol	E

Fonte: Dados de pesquisa compilados pelos autores (2016).

A *entrevista semiestruturada*, que foi construída pelos pesquisadores, constituiu-se de questões atinentes à escola, aos professores, às etapas e aos cadernos do PNEM, bem como à opinião sobre alguns temas que envolveram o curso, entre eles, o currículo e a interdisciplinaridade.

Os participantes desta entrevista foram constituídos por 5 professores (Quadro 2) e por 5 orientadores de estudos (Quadro 3) que participavam do programa PNEM.

Quadro 2- Professores participantes da entrevista semiestruturada

Código utilizado na apresentação dos resultados	Disciplina que leciona	Escola em que atua
P21	História	A
P22	Português	B
P23	Física	C
P24	Matemática	D
P25	Literatura	E

Fonte: Dados de pesquisa compilados pelos autores (2016).

Quadro 3 - Orientadores de estudos participantes da entrevista semiestruturada

Código utilizado na apresentação dos resultados	Função que desempenha na escola	Escola em que atua
O1	Coordenador Pedagógico e professor das séries iniciais	A
O2	Coordenador Pedagógico e Vice-diretor	B
O3	Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional	C
O4	Coordenador Pedagógico e Vice-diretor	D
O5	Coordenador Pedagógico	E

Fonte: Dados de pesquisa compilados pelos autores (2016).

Ressalta-se, que a seleção dos participantes para fazer parte do “corpus” da entrevista buscou contemplar alguns critérios, entre eles:

- Para os professores: a participação ativa no PNEM, o desenvolvimento e a implementação de algum projeto interdisciplinar, um docente de cada escola investigada que não havia participado do questionário, assim como disciplinas e áreas diferentes.

- Para os orientadores de estudo: um de cada escola investigada.

A entrevista semiestruturada foi aplicada durante o segundo semestre de 2016, com o objetivo de aprofundar alguns resultados já encontrados, bem como, saber quais foram os desdobramentos do programa PNEM após um ano do seu término. Elas tiveram duração média de 40 minutos, foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para então serem analisadas.

Faz-se necessário salientar o caráter interdisciplinar desta pesquisa, uma vez que, em seu universo de 30 sujeitos participantes, encontram-se educadores das mais variadas áreas do conhecimento, bem como de diferentes disciplinas.

Quanto à metodologia de análise de dados, a presente pesquisa utilizou-se da análise textual discursiva, que se caracteriza por um processo de abordagem qualitativa, composta de um ciclo de operações que se inicia com a desconstrução dos textos ou unitarização dos materiais do “corpus”, passa pela reordenação ou categorização das unidades de análise e termina com a comunicação de novas teses ou produção de metatextos (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Com base nessa metodologia de análise, a sistematização dos resultados desta investigação em categorias, criadas pelos pesquisadores, emergiu, inicialmente, de muitas leituras, releituras e um olhar de forma abrangente para os cenários descortinados pelos instrumentos – análises documentais e questionários – em interação com os elementos do referencial teórico que balizam a pesquisa.

Posteriormente, visando a ratificar e/ou a aprofundar as categorias emergidas anteriormente, utilizou-se os dados coletados das entrevistas semiestruturadas. Nesse processo, destaca-se também, o desvelamento e a construção de novas categorias.

No tocante a questões éticas, as abordagens e instrumentos metodológicos obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para pesquisa científica em ciências humanas.

Resultados e discussão

Os resultados são apresentados sob a forma de três categorias, construídas pelos pesquisadores, de acordo com a metodologia da análise textual discursiva.

Interdisciplinaridade: ainda é difícil, porém, busca-se a construção conjunta

Nesta categoria muitos professores e orientadores de estudos apontaram dificuldades em realizar um trabalho interdisciplinar.

Seguem abaixo relatos dos participantes, representativos do conjunto, que apresentam intervenientes para esse planejamento:

“Impossível trabalhar interdisciplinarmente, pois os programas e horários são fragmentados em disciplinas e períodos [respectivamente]” (P14, questionário).

“Os professores que trabalham em diferentes escolas correm de um lugar para outro para sobreviver. Eles não têm tempo e nem se sentem motivados para realização de um planejamento interdisciplinar” (P7, questionário).

“Acredito que o maior problema em nossa realidade é conseguir reunir os professores de mesma ou outra área, devido carga horária excessiva e outras escolas” (P1, questionário).

“Há também o aspecto [por parte dos professores] da falta de tempo para se reunir, pesquisar, se dedicar a leitura, há dificuldades de relacionamento, além do desinteresse dos alunos” (P25, entrevista).

“[...] as grandes dificuldades estão na falta de: tempo, estrutura e motivação dos alunos” (P13, questionário).

“É muito fragmentado os profissionais aqui na escola, temos professores que vem aqui cumprir 6h, 12h, 20h, outros cumprem 60h e uma quantidade enorme de turmas e aí não se consegue juntar o pessoal da área” (O1, entrevista).

“[...] tinha professor que trabalhava em outras escolas, eles tinham as cinco manhãs da semana com aula e aí ficava difícil de reunir todo mundo” (O4, entrevista).

“[...] mas há professores que têm resistência de trabalhar dessa maneira e falta de iniciativa” (P5, questionário).

“A maior dificuldade é romper anos de isolamento, no qual o professor, ‘dono’ de sua disciplina, está acostumado a decidir ‘como fazer’, pois no seu curso de graduação ele aprendeu que o conhecimento é restrito e específico” (O5, entrevista).

“Com várias disciplinas e a atuação dos professores em diversas escolas geram-se algumas dificuldades na formação de uma equipe com objetivos comuns para o trabalho interdisciplinar” (P24, entrevista).

A partir dos relatos, percebe-se que as dificuldades de se reunir os professores, para que de fato exista um planejamento interdisciplinar, reside nos seguintes aspectos: programas curriculares balizados por disciplinas isoladas; formação inicial especializada em compartimentos estanques; rotatividade de docentes, pois trabalham em mais de uma escola, têm carga horária e quantidade de turmas excessivas, diminuindo o tempo para encontros e reuniões, além de não formarem uma equipe com objetivos comuns; há desmotivação por parte de alguns profissionais; há resistência por parte de outros pelo trabalho interdisciplinar; há falta de estrutura; há dificuldades de relacionamento e entrosamento entre professores; bem como, há desinteresse e desmotivação por parte dos alunos.

Nesta ótica, é comum ao longo da trajetória profissional dos professores o planejamento individual e isolado, muitas vezes longe do local de trabalho, uma vez que a maioria deles aprendeu dessa forma na graduação. Contudo, para que a abordagem didático-pedagógica da interdisciplinaridade se efetive, necessita-se quebrar esse paradigma.

Nesse sentido, para outros profissionais da educação investigados nessa pesquisa, há um esforço para se reunir os professores, a fim de que se tenha uma construção conjunta e interdisciplinar.

Os depoimentos a seguir, representativos do conjunto, corroboram esse fato:

“O que se procurou fazer foi reunir todos os professores por área do conhecimento, por exemplo, na segunda-feira juntaram-se todos os professores da área de ciências da natureza para sentar e planejar de forma conjunta” (O5, entrevista).

“Pelo menos a gente conseguiu em algum momento pontual dentro do PNEM sentar, trocar algumas ideias e trabalhar de forma interdisciplinar. Até porque agora é por área, e nós [professores] temos que planejar dessa forma” (P2, questionário).

“A interdisciplinaridade, na nossa escola, existe dentro das áreas de conhecimento, pois os contatos e reuniões são mais constantes entre os colegas da mesma área” (P4, questionário).

“O planejamento interdisciplinar só foi possível porque houve o engajamento de todos os professores envolvidos na organização, planejamento, acompanhamento e avaliação da temática proposta” (P16, questionário).

“Na escola está ocorrendo reuniões por área de conhecimento, o que é um avanço na busca de uma maior integração e objetivos comuns” (P20, questionário).

“O que funcionou foi a reunião com os professores de seminário integrado. Na segunda-feira eram todos os sete professores do 1º ano, na terça, eram os professores do 2º ano e aí eles planejavam o que cada um ia fazer com a sua turma, eles foram seguindo juntos no projeto temático da escola. Aí teve aquele momento inicial de decidir o que cada um iria trabalhar, para que não ficasse repetitivo” (P21, entrevista).

“Quando a gente fazia conselho de classe, por exemplo, os professores lembravam das discussões e práticas do PNEM, de como deviam fazer e agir, a questão por exemplo da interdisciplinaridade que auxiliava os alunos na avaliação. Então, a gente sempre tentava fazer pelos menos duas atividades interdisciplinares, a gente combinava no grupo e fazia. Então, acho que isso foi um ganho bom. Tinha gente que nunca pensou em planejar dessa forma, eu [professora de Física], por exemplo, não conseguia me ver sentando e dividindo um planejamento com outra disciplina

como aconteceu com a professora de Geografia na temática do desperdício do lixo” (P23, entrevista).

Observa-se, nos relatos acima, que o trabalho coletivo e interdisciplinar entre os professores ocorreu, mesmo que de forma esporádica e pontual, nas reuniões das áreas do conhecimento e do seminário integrado, bem como nos encontros do PNEM. Além disso, nesses momentos de união, foi possível perceber a importância do trabalho em equipe dos docentes no engajamento e na construção dos projetos temáticos interdisciplinares. Um exemplo desses projetos será apresentado na próxima categoria.

Cabe salientar que o seminário integrado é um espaço-tempo presente na organização curricular do Ensino Médio Politécnico. É um espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos. Nele é privilegiado o diálogo e a investigação de temáticas e conteúdos, proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção de aprendizagens significativas e duradouras no âmbito desse nível de ensino, articulando as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso abre possibilidades para que os discentes elaborem seu projeto de vida em sintonia com os campos de conhecimento pertinentes e os desafios da vida real (AZEVEDO; REIS, 2014).

Desse modo, faz-se necessário repensar/concretizar a prática docente, segundo um viés didático-pedagógico, que tenha como foco a interdisciplinaridade, a fim de promover um processo de ensino-aprendizagem que proporcione aos estudantes acesso aos conhecimentos, saberes, competências, vivências e experiências escolares de diferentes áreas do conhecimento de maneira integrada, garantindo assim sua aprendizagem significativa.

Destaca-se ainda, para efeito dessa prática, a necessidade do diálogo aberto entre os profissionais envolvidos, bem como, requer um planejamento coletivo destes sujeitos. Sob essa perspectiva, Miranda (2012, p. 118) afirma que “o trabalho interdisciplinar e contextualizado requer a participação, cooperação e interação entre os participantes”.

Além disso, a expansão de programas de formação continuada de professores em serviço, como este do PNEM, é certamente uma das mais importantes ações para a concretização de projetos de ensino interdisciplinares.

Currículo: velhos problemas, novas perspectivas

Esta categoria emergiu a partir das discussões que permeavam o currículo. Numa primeira análise, observou-se que, para alguns profissionais da educação, as configurações curriculares presentes nas escolas investigadas estavam atreladas aos programas de vestibulares regionais e ao Enem, conforme depoimentos a seguir, representativos do conjunto:

“Em relação ao currículo, os alunos (muitos deles) pedem para ser seguido o estabelecido pelo programa da UFSM” (P5, questionário).

“Infelizmente os conteúdos desenvolvidos em sala de aula estão, na sua maioria, atrelados a interesses externos, como vestibulares e Enem” (P10, questionário).

“[...] nos deparamos com a cobrança da família e dos próprios alunos para que sejam trabalhados os conteúdos necessários no ingresso ao ensino superior” (P13, questionário).

“Os alunos é que são os mais interessados no currículo para vestibular e Enem, caso contrário, os cursinhos serão inevitáveis e muitas vezes as condições financeiras não são satisfatórias” (P18, questionário).

“Até um tempo atrás, a gente participava das provas seriadas da UFSM [Universidade Federal de Santa Maria] e aí os conteúdos eram listados tais e quais aquele programa. Parece que a listagem era uma coisa corrida, era largada para dentro do nosso currículo.” (O4, entrevista).

“O nosso currículo ainda está bastante atrelado a programas de vestibular, como era o caso do currículo do antigo PEIES [Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior pela UFSM] que agora virou os PS [Provas Seriadas da UFSM], que ainda é bastante conteudista.” (P22, entrevista).

“[...] a gente seguia rigorosamente os PS [Provas Seriadas da UFSM], o PS1, o PS2 e o PS3. Seguiam-se todos os conteúdos tal qual o PS daquele ano. Além disso, ainda continuamos tendo muitos professores que são agarrados aos conteúdos.” (O3, entrevista).

Dos fragmentos acima, é possível perceber que algumas das escolas pesquisadas ainda continuam sendo balizadas e engessadas pelos programas de vestibulares da região – entre eles, o principal, é das provas seriadas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – e do Enem. Além disso, observa-se que os professores, em sua maioria, continuam calcados em um ensino tradicional com foco no conteúdo.

Outro ponto ressaltado pelos sujeitos pesquisados foi o fato de que há uma pressão por parte dos alunos e sua família, para que a escola esteja alinhada aos programas de vestibular e Enem.

Esse formato de currículo pode levar os alunos do ensino médio ao fracasso e à desmotivação, pois na idade que estão já florescem competências, preferências e sonhos. Eles cultivam interesse por áreas específicas do conhecimento, mas são obrigados a enfrentar um currículo igual para todos.

Sob esse prisma, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam que a prática curricular corrente continua sendo predominantemente propedêutica – centrada no acúmulo de informações e no aprendizado mecânico – e disciplinar – com visão linear e fragmentada dos conhecimentos. Entretanto, eles advertem que este tipo de organização pedagógico-curricular do ensino médio necessita ser superada, sinalizando para uma perspectiva menos fragmentada e mais integrada (BRASIL, 2008).

Já numa segunda análise, os participantes da investigação relataram um currículo mais aberto, com projetos interdisciplinares e voltado ao contexto do aluno. Veja, nos depoimentos abaixo, representativos do conjunto:

“Alguns professores procuram adaptar o currículo à realidade e aos interesses do aluno” (P23, entrevista).

“A mudança maior que a gente percebe advinda do PNEM é a do sistema avaliativo por áreas do conhecimento e a organização curricular de projetos temáticos pelo conjunto de professores” (P24, entrevista).

“No nosso currículo tem os conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano, mas quando, por exemplo, tem algum projeto interdisciplinar que está sendo trabalhado, há certa abertura do currículo, pois aí a gente trabalha sobre aquele tema” (P25, entrevista).

“O nosso currículo continua sendo com determinada listagem de conteúdos, citadas como principais para dentro daquela disciplina, porém ele não é fechado. Ele abre, quando necessário, para as áreas do conhecimento trabalhar com temas geradores” (O1, entrevista).

“Acredito que muitos dos conteúdos acabam sendo desnecessários ou, muitas vezes, poderiam ser relacionados à realidade dos alunos para melhor compreensão dos temas propostos” (P8, questionário).

“Hoje o professor já tem autonomia para tirar de um trimestre e puxar para outro, de um ano para outro. Isso favorece o trabalho nas áreas, porque daqui a pouco o professor de química do primeiro ano que tá trabalhando determinado assunto que combinaria com a biologia lá do terceiro ano, então eles têm autonomia de juntar. Além disso, os professores não ficam se detendo muito na listagem de conteúdos, até porque o Enem vem propondo uma ideia unificada, interdisciplinar. Assim os professores estão se adequando bastante nesse sentido. E isso tudo foi reestruturado lá no PNEM.” (O4, entrevista).

“Penso que a ênfase dada ao Enem por parte das instituições está fazendo com que os professores trabalhem de forma mais diversificada e ampla. Desta forma, o professor que conseguir realizar o trabalho com base nos vários contextos sociais, culturais e científicos, conseguirá preparar seu aluno tanto para os concursos como para a vida pessoal e social.” (P3, questionário).

Com base nas falas, percebe-se que, embora as escolas investigadas ainda apresentem um currículo linear embasado numa listagem de conteúdos, elas estão buscando, mesmo que pontualmente, propostas curriculares mais abertas e integradoras, como os temas geradores e projetos interdisciplinares, com foco na realidade e contexto dos alunos.

Além disso, observa-se uma maior autonomia por parte dos professores, pois, de acordo com o depoimento de um dos profissionais entrevistados, eles podem adentrar em conteúdos de outros trimestres ou de outros anos, dentro de sua disciplina, bem como interagir e integrar com colegas de outras disciplinas, em séries diferentes.

Nessa direção, faz-se necessário, nos dias atuais, uma organização curricular calcada numa concepção mais flexível e mais integradora, que favoreça o diálogo entre as diferentes áreas do saber, a construção coletiva e democrática entre os envolvidos, bem como atribua novos sentidos à escola, dinamizando as experiências oferecidas aos alunos e ressignificando os saberes e as práticas com os quais se interage nessas instituições.

A concepção acima encontra respaldo nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011b), que adotam as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular, ou seja:

A integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação (BRASIL, 2011b, p. 20).

Outra perspectiva potencial de organização curricular apontada pelos investigados foi aquela que busca a centralidade do conhecimento em temáticas conectadas com a vivência e realidade dos alunos como, por exemplo, por meio dos temas geradores. Esse enfoque curricular é balizado à luz dos pressupostos de Paulo Freire (1987), cuja abordagem visa à mediação e à construção dos saberes por meio de uma educação problematizadora e dialógica, de caráter reflexivo e que leva em consideração as situações reais e existenciais dos educandos. Isso será exemplificado na categoria a seguir.

Atividade interdisciplinar implementada

Nesta categoria apresenta-se uma atividade interdisciplinar que foi construída e implementada numa das escolas de nossa investigação por meio das ações do PNEM, no transcorrer do curso.

Procurou-se mostrar ao menos uma temática implementada em uma das escolas, bem como a forma de sua escolha, além do planejamento interdisciplinar que a compôs.

Na escola A, a temática escolhida estava relacionada à saúde e foi chamada de “Alimentação para uma vida saudável”. Foi construída e implementada em 2015. Acompanhe o depoimento da orientadora de estudos do PNEM, nesta escola, cedida na entrevista semiestruturada:

“A escola fez um grande projeto em 2015 que foi o da ‘Alimentação para uma vida saudável’, e que foi muito bom. [...] Inicialmente foi feita uma pesquisa prévia com as famílias, através de questionários e entrevistas. Surgiram várias temáticas: saúde, violência, a preocupação ambiental da zona rural, trânsito e outros que não lembro agora. [...] Esses temas foram selecionados e escolhidos pelos professores e colocados em cartazes e nos murais da escola para posterior escolha. [...] Decidimos, juntamente com as famílias e os estudantes, em uma reunião na escola, optar pelo tema gerador da saúde que depois foi chamado de ‘Alimentação para uma vida saudável’, pois tínhamos muitos alunos com peso acima da média e percebeu-se que os estudantes comiam muitas ‘porcarias’ na escola e em casa. [...] O tema foi trabalhado de forma interdisciplinar pelos professores durante todo ano e foi aplicado nas turmas de ensino médio. Esse era o grande projeto da escola.” (O1, entrevista).

Veja a seguir como foi o planejamento interdisciplinar por áreas do conhecimento da temática, bem como as atividades desenvolvidas. O material foi coletado a partir da análise documental:

“LINGUAGENS:

A Língua Portuguesa deu o chamado ‘pontapé’ inicial e partindo do estudo sobre gênero textual os alunos elaboraram um questionário para pesquisar os seus hábitos alimentares.

Na Arte os alunos estudaram a influência da cor dos alimentos, analisaram o marketing nas embalagens e, ainda, a arte na elaboração visual dos pratos.

A Língua Inglesa fez um estudo dos termos (palavras e expressões americanas empregadas nos rótulos dos alimentos) para o entendimento do que está sendo consumido.

A Língua Espanhola fez um levantamento dos produtos importados que consumimos dos países fronteiriços.

Na Educação Física o professor orientou os alunos para que eles conseguissem calcular o gasto energético necessário no percurso de suas casas até a escola.

CIÊNCIAS DA NATUREZA:

A Física e a Química, após a tabulação da entrevista, fez a separação e reclassificação dos alimentos.

Na Biologia os alunos elaboraram cardápios adequados à faixa etária em que se encontravam. Sendo que o cardápio culminante das atividades foi o do almoço na escola.

MATEMÁTICA:

A Matemática organizou um almoço na escola em que os alunos foram os protagonistas da atividade. Nessa foi feito a pesagem do consumo de alimentos por aluno.

CIÊNCIAS HUMANAS:

A Filosofia e a Sociologia propõem uma reflexão e debate sobre hábitos alimentares e qualidade de vida, bem como a determinação econômica e cultural na mesa das famílias dos estudantes.

A Geografia conduziu os trabalhos com vistas a obter um mapeamento dos fornecedores de alimentos para os supermercados da cidade, buscando conhecer a qualidade destes produtos.

A História fez um estudo dos hábitos alimentares em nossa cidade, considerando a evolução dos tempos em termos de tecnologias e modos de vida.” (Análise documental).

Evidencia-se, mediante a atividade interdisciplinar apresentada, o apontamento do orientador de estudo entrevistado como sendo esse projeto denominado de tema gerador. Nesse horizonte, rememorando aspectos da fundamentação teórica, é possível, sim, discernir que há um alinhamento dessa atividade com a perspectiva metodológica/curricular dos temas geradores balizados por Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987).

Dessa forma, pode-se perceber que o processo de escolha e implementação da temática ocorreu segundo uma adaptação das cinco etapas sistematizadas pelos autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 275), inspiradas no programa de natureza curricular embasado por temas geradores (FREIRE, 1987).

A primeira etapa, o “levantamento preliminar da realidade local”, ocorreu por meio da aplicação de questionários e entrevistas para a comunidade do entorno da escola, a fim de se levantar dados das condições locais em que vivem os alunos e seus familiares;

A segunda etapa ocorreu com os professores analisando o material coletado do “levantamento preliminar” e elencando as situações que poderiam ser as mais significativas daquela realidade, bem como poderiam representar problemas e dificuldades a serem solucionados;

A terceira etapa, o “círculo de investigação temática”, ocorreu numa reunião que envolvia pais, alunos e professores, de forma conjunta e que seguia uma metodologia dialógica. Nessa, escolhia-se a temática (posteriormente chamada de tema gerador) que de fato era significativa para a população;

A quarta etapa, a “redução temática”, ocorreu com o planejamento coletivo e interdisciplinar dos professores das diferentes áreas do conhecimento;

Finalmente, a quinta etapa, ocorreu com a implementação da temática (tema gerador) planejada pelos professores nas turmas de ensino médio.

Portanto, por todas as razões apontadas acima, a temática interdisciplinar implementada na escola investigada pode ser chamadas de tema gerador. Além disso, nesse enfoque, o currículo foi permeado, mesmo que de forma pontual, por um processo flexível e aberto, uma vez que foi concebido como resultado da ação e interação dos atores do ato educativo com a realidade.

Outro aspecto que ficou evidente, a partir desta construção conjunta do tema gerador, foi a concretização da articulação entre teoria e prática, que se deu por meio dos pressupostos teóricos permeados pelos cadernos do PNEM e pelo planejamento das temáticas interdisciplinares no plano prático.

Essa idealização pode ser corroborada nos seguintes depoimentos dos sujeitos pesquisados coletados na entrevista semiestruturada, representativos do conjunto:

“As teorias apresentadas nos cadernos do PNEM, durante nosso curso, ajudaram a melhorar a nossa prática, principalmente na elaboração das atividades interdisciplinares” (O3).

“Os cadernos do PNEM proporcionam bons exemplos de práticas educativas, como quando nos reunimos nas diferentes áreas do conhecimento para planejar os temas geradores” (P25).

Percebe-se que nas falas são apresentadas ações concretas da integração entre teoria e prática, a fim de possibilitar que os professores as vivenciem simultaneamente, em uma relação contínua e de “mão dupla”, e não em blocos separados. Desse modo, faz-se necessário construir uma “ponte” dialógica entre os saberes teóricos e os práticos ao longo da carreira profissional dos docentes e não apenas no período de duração do PNEM.

Sob esse prisma, para Fazenda (1992) a interdisciplinaridade pode facilitar a superação da dicotomia entre teoria e prática, pois em atividades desse caráter, não será possível separar o conhecimento teórico do conhecimento prático, tendo em vista a reciprocidade e a interdependência entre ambos.

Complementando o exposto, Libâneo (1994) enfatiza que a formação profissional do professor implica numa contínua interpenetração entre teoria e prática, de modo que a teoria esteja vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.

Além das análises supramencionadas, no que tange às atividades interdisciplinares apresentadas, percebeu-se que os professores, de um modo geral, demonstraram estar inseridos num processo de reflexão na ação (ZEICHER, 1993), pois foram tomados por atitudes que incluíram mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo.

Conclusão

Os resultados apresentados pelo presente artigo apontam sinalizações que permearam e corroboraram para os bons resultados do programa PNEM, acerca das questões que envolvem o currículo.

Em relação aos avanços ocorridos, podem-se destacar os seguintes:

- As ações orientadoras do programa PNEM favoreceram alterações nas práticas curriculares, apresentando propostas curriculares mais abertas e integradoras, mesmo que de forma pontual, como no exemplo da atividade interdisciplinar “Alimentação para uma vida saudável” implementada numa das escolas investigadas;

- Articulação das temáticas implementadas com a perspectiva metodológica/curricular dos temas geradores, balizados por Freire (1987) e sistematizados em cinco etapas por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), bem como alinhadas à realidade e ao contexto dos alunos.

- A construção colaborativa e conjunta do projeto interdisciplinar contribuiu para a concretização da articulação entre teoria e prática.

Já, acerca das dificuldades enfrentadas, durante e após, a realização do curso, podem-se destacar as seguintes:

- Currículo engessado pelo vestibular e/ou pelo ENEM, balizado por listas de conteúdos e disciplinas isoladas, além disso, ele vem pronto e estabelecido por agentes institucionais e políticos que não levam em consideração os aspectos do cotidiano escolar.

- Há fatores que ainda dificultam a realização de um trabalho interdisciplinar nas escolas, entre eles: a rotatividade de professores, uma vez que eles lecionam em diferentes escolas e não chegam a formar uma equipe com objetivos comuns; formação inicial especializada em compartimentos estanques; resistência por esta opção de prática de ensino; há falta de estrutura; há dificuldades de relacionamento e entrosamento entre professores; e, desmotivação por parte dos alunos.

- Após o término das atividades do PNEM, muitos professores voltaram às velhas práticas, uma vez que não usufruíam mais do espaço compartilhado do programa para discutir e planejar as atividades interdisciplinares.

Espera-se que esta investigação possa oferecer uma contribuição significativa na melhoria dos programas de formação continuada de professores nas questões referentes ao currículo.

Acredita-se que o presente estudo seja de grande importância para a área da educação e para o público mais amplo, pois, mesmo focando no programa do PNEM de um universo pequeno de 30 profissionais da educação, de cinco escolas da região central do RS, seus resultados acabam apresentando um panorama geral válido para o grupo de professores que atuam na rede de ensino público estadual do RS, podendo ser direcionados a outros coletivos em escala nacional.

Sinaliza-se também que a pesquisa seja de grande valia para os programas de construção de currículos, uma vez que no horizonte de novas configurações curriculares, buscam-se alternativas com perspectivas críticas e interligadas ao contexto social, destacando as interconexões entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões fundantes e essenciais à formação humana e a um ensino de qualidade social.

Referências

- AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (Org.). **O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Parecer CNE/CEB 05/2011, Brasília, 2011b.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013b. Disponível em: http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/resolucao_cd_51_2_2013-pnem.pdf. Acesso em: dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2011**, Brasília, 2011a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **SIMEC: Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação**, 2015.
- BRASIL. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013a.
- COLONTONIO, E. M.; SILVA, M. R. da (Orgs.). **Formação de professores do ensino médio: Cadernos de Resumos - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Instituições de Ensino Superior participantes do PNEM: III Seminário do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Curitiba, 04 e 05 de maio de 2016. 68p. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/MEC-Resumos-WEB.pdf>. Acesso: dez. 2018.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências: Fundamentos e Métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FAZENDA. I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade e ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.
- FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MIRANDA, G. Q. A noção de interdisciplinaridade e contextualização no Ensino Médio. In: PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; LONGAREZI, A. M. **Ensino Médio**: processo, sujeitos e docência. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.