

Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no currículo do ensino médio de tempo integral: uma análise a partir da percepção dos professores de uma escola do município de Redenção/CE

Joana Elisa Röwer¹
Annie Ribeiro Madeira²

RESUMO

As reflexões aqui marcadas surgem a partir das experiências vividas nos estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Sociologia, realizados em escolas de ensino secundário de tempo integral em municípios do Maciço do Baturité, cujos projetos pedagógicos contemplam o currículo integrado. O artigo tem como objetivo analisar a efetivação da componente curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no currículo da escola, a partir das percepções dos professores. O embasamento teórico retoma a discussão sobre o entendimento do conceito de currículo através de autores como Silva (2010), Macedo (2007) e Moreira et al. (2012), que consideram o currículo como construção histórica e defendem o modelo de educação pautada nos preceitos democráticos. A pesquisa de caráter qualitativo teve como instrumento de coleta de dados questionários aplicados aos professores da escola. Os resultados apontam que um currículo guiado pela democracia e liberdade não só emancipa a pessoa, mas também traz as melhores formas para a aprendizagem. O NTPPS na sua atuação com as novas práticas escolares, de formação integral, tem essa intencionalidade. De certa forma, as disputas políticas marcadas nesse campo, muitas vezes, condicionam a aplicação de um currículo construído de forma centralizada, mas que possibilita considerações/transformações a partir da instituição escolar.

Palavras-chave: Currículo. Escola Secundária. NTPPS.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Professora Adjunta do Instituto de Humanidades. Coordenadora do Estágio Supervisionado em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE. Email: joanarower@unilab.edu.br

2 Socióloga pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE. E-mail: annierosa1988@hotmail.com

NTPPS in the curriculum of integral time average education:

an analysis from the perception of the teachers of a school in the municipality of Redenção/CE

ABSTRACT

The reflections we have here emerge from the experiences of the supervised stages of the degree course in Sociology, held in full-time secondary schools in the municipalities of the Baturité Massif, whose pedagogical project contemplates the integrated curriculum. The article aims to analyze the effectiveness of the Core Work, Research and Social Practices (NTPPS) curricular component in the school curriculum based on the teachers' perceptions. The theoretical background retakes the discussion about the understanding of the concept of curriculum through authors like Silva (2010); Macedo (2007); and Moreira et al. (2012), in the understanding of the curriculum as historical construction and in the perspective of defending the model of education based on democratic precepts. The research of qualitative character had as instrument of data collection questionnaires, applied to the teachers of the school. The results indicate that a curriculum cataloged in democracy and freedom not only emancipates the person, but also, it brings the best forms for learning, especially NTPPS in its action with the new practices in schools. In a way, the political disputes marked in this field often condition the application of a curriculum based on the cultures of the communities in which the school institution is inserted.

Keywords: Curriculum. High School. NTPPS.

NTPPS en el currículo de la enseñanza medio de tiempo integral:

un análisis a partir de la percepción de los profesores de una escuela del municipio de Redención / CE

RESUMEN

Las reflexiones aquí marcadas surgen a partir de las experiencias vividas en las etapas supervisadas del curso de Licenciatura en Sociología, realizadas en escuelas de enseñanza media de tiempo completo en municipios del Macizo del Baturité, cuyos proyectos pedagógicos contemplan el currículo integrado. El artículo tiene como objetivo analizar la efectividad del componente curricular Núcleo de Trabajo,

Investigación y Prácticas Sociales (NTPPS) en el currículo de la escuela a partir de las percepciones de los profesores. La base teórica retoma la discusión sobre el entendimiento del concepto de currículo a través de autores como Silva (2010); Macedo (2007); y, Moreira et al. (2012), en la comprensión del currículo como construcción histórica y en la perspectiva de la defensa del modelo de la educación pautada en los preceptos democráticos. La investigación de carácter cualitativo tuvo como instrumento de recolección de datos cuestionarios, aplicados a los profesores de la escuela. Los resultados apuntan que un currículo pautado en la democracia y la libertad no sólo emancipa a la persona, sino que también trae las mejores formas para el aprendizaje. El NTPPS en su actuación con las nuevas prácticas escolares, de formación integral, tiene esa intencionalidad. En cierta forma, las disputas políticas marcadas en este campo, muchas veces condicionan la aplicación de un currículo construido de forma centralizada, pero que posibilita consideraciones / transformaciones a partir de la institución escolar.

Palabras clave: Currículo. Escuela Secundaria. NTPPS.

Introdução

Nos últimos tempos, têm ficado cada vez mais visíveis e exacerbadas as lutas por interesses políticos dentro do campo do currículo. Essas lutas têm trazido uma série de tensões em relação aos currículos educacionais e as escolas, que precisam constantemente se adequar às novas orientações curriculares. Percebe-se que todas as perspectivas pela qualidade da educação passam pela mudança dos currículos. A análise de uma componente curricular específica, discutida ao longo deste trabalho, orienta a percepção do funcionamento da dinâmica educacional da escola de ensino médio de tempo integral. Este trabalho surgiu de um diálogo com um professor de uma escola de tempo integral, que recebe estagiários do curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab/CE).

Interessa examinar as percepções dos professores da mesma escola sobre a componente curricular denominada Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Para assumir a vaga como docente na NTPPS, há necessidade de um curso de formação que auxilia na orientação dos professores sobre as suas atuações com jovens-adoles-

centes na escola. O artigo traz uma reflexão sobre currículo e uma análise dessa componente. Este artigo pretende contribuir ao demonstrar a importância que um currículo tem para a escola e para a comunidade na qual está inserida. Ademais, contribui com o próprio estágio supervisionado em Sociologia ao colaborar com a compreensão da relação entre afetividade e aprendizagem, além da criação de vínculo entre professores e alunos nesse espaço educativo.

Esta pesquisa é do tipo bibliográfica e de campo. Gil (2010) afirma que a pesquisa bibliográfica decorre da consulta de materiais já elaborados sobre o assunto em estudo, através de livros e artigos científicos escolhidos para colaborar na elaboração de respostas às questões de pesquisa. Dada a natureza desta pesquisa, optou-se por trabalhar com a abordagem qualitativa que utiliza “[...] os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto” (OLIVEIRA, 2011, p. 24).

Ao longo da realização deste trabalho, para a coleta de dados, foi aplicada a técnica de pesquisa de questionários com questões abertas. Marconi e Lakatos (2010, p. 187) acrescentam que esse tipo de técnica “[...] possibilita investigações mais profundas e precisas”. Os professores convidados a participar da pesquisa (5 professores) foram aqueles que ministram ou já ministraram a NTPPS na escola campo. O período de realização das entrevistas decorreu do segundo semestre de 2018 ao primeiro semestre de 2019.

O trabalho está dividido em cinco seções, contando com a introdução e considerações finais. A introdução traça o contexto do trabalho, objetivos, justificativa e metodologia; na seção um (1), discutem-se os efeitos do currículo e as mudanças que ele pode trazer para a escola; na parte dois (2), realiza-se uma descrição da componente curricular NTPPS; e, na parte três (3), apresenta-se uma análise da percepção dos professores sobre a disciplina em questão.

Currículo como instrumento de libertação e aprendizagem

Compreendendo o currículo como uma bússola que orienta o funcionamento das escolas, Corazza (2001) afirma que o currículo sempre fixa olhares para as crianças e jovens que estão integrados nas instituições de ensino. Esses olhares se referem às orientações que a própria instituição demanda dos atores escolares a colocarem em prática. Nesse

âmbito, as relações de poder-saber, de acordo com a autora citada, são aplicadas nas elaborações das políticas educacionais curriculares, que favorecem certas identidades e apresentações culturais.

É nesse sentido que Silva (2010, p. 17) enfatiza que a teoria crítica do currículo se contrapõe às teorias tradicionais, pois a “[...] ênfase dos conceitos simplesmente pedagógico de ensino e aprendizagem para os conceitos da ideologia e poder, nos levaria a fazer a leitura sobre a educação de uma outra perspectiva”. Assim, entende-se a educação e a escola como campo de análise para compreender o currículo do ensino médio de tempo integral em uma perspectiva pós-crítica e crítica da educação. Tal perspectiva crítica tem a compreensão do conhecimento de forma inter-relacional na centralidade da sua teoria e questiona os motivos de seleção dos saberes na composição curricular. Sobre isso, Rocha et al. (2012, p. 24) afirmam que:

Penso na ligação da natureza do conhecimento com as implicações para a educação, conseqüentemente para o currículo e, por sua vez, para os ensinamentos nas escolas que sistematicamente, buscam princípios e alternativas para o desenvolvimento do processo educativo.

Na visão de Silva (2010), o currículo, por ser um conceito muito amplo, tem a sua definição relacionada às concepções teóricas e ao contexto histórico. Consideram-se as duas teorias, a teoria crítica e a pós-crítica, pois, segundo Silva (2010), não se pode mais ficar preso olhando para o conceito que a teoria tradicional fornece sobre o currículo. O que se pode considerar é que o conceito de currículo vai muito além dos habituais. Em relação às teorias críticas e pós-críticas do currículo, Pacheco e Souza (2016, p. 72) afirmam que:

Tanto a teoria crítica como a teoria pós-crítica, e reforçando a ideia de Foucault (2010), são modos de reafirmar uma atitude crítica perante realidades políticas que são cada vez mais dominantes, principalmente, quando se fala da tirania dos números (TAUBMAN, 2009) e das políticas de crise (SLATER, 2015), promovidas pela globalização e nos seus processos de homogeneização educacional (MOREIRA; PACHECO, 2006), ligando o currículo a resultados estandardizados dos alunos, com um efetivo controle do que é ensinado (PINAR, 2007).

Conforme Moreira et al. (2012), não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo. Macedo (2007) acrescenta que o currículo, para além de não ter um conceito único, também admite várias possibilidades de uso, mas essas possibilidades devem ser buscadas a partir de uma perspectiva educacional, levando em consideração a sua atuação dentro da escola. O currículo, como se sabe, envolve relações de poder, pois não se pode falar do mesmo sem se referir às lutas de sua constituição e seus campos de atuação. Assim, sendo a escola o foco deste estudo, analisam-se as relações de poder estabelecidas dentro da própria instituição, as quais auxiliam na compreensão dos efeitos do currículo nas pessoas que pertencem à escola.

Pode-se também compreender o currículo como uma forma de emancipação dos estudantes do ensino médio. Em sua maioria, os estudantes oriundos do ensino fundamental ainda apresentam muitas dificuldades não só em termos de socialização com a instituição escolar, mas, também, com a questão da baixa autoestima. A baixa autoestima dos estudantes em relação à aprendizagem pode ser justificada pelo fato de que a escola pesquisada tem um IDEB do ano de 2017 de 3,4. Outras escolas do mesmo município encontram-se com um IDEB de 3,1 e 3,3, com destaque para uma escola pública de caráter profissionalizante com IDEB de 6,0. Essa diferença entre escolas de ensino médio de tempo integral e profissionalizante influencia na compreensão do jovem como estudante e na perspectiva de futuro.

Para Freire (2011c), seria fundamental pensar no diálogo como forma de libertar os que ainda estão enclausurados em qualquer opressão. Em complemento, segundo Moreira et al. (2012, p. 22), “o currículo deve integrar um projeto emancipatório para a construção de intersubjetividade livre para a eliminação dos contextos de dominação introduzidos nas estruturas de comunicação”. Evidentemente, a comunicação passa a ser um instrumento que, na maioria das vezes, é utilizado para legitimar a dominação.

O propósito de educação emancipadora e produtora de consciências críticas não oferece espaço para situações estáticas, determinadas, mas sim, para que seus atores desempenhem papéis questionadores, desafiadores da realidade, assim como defendido por Paulo Freire, pois a mesma é essencial no processo de formação da autonomia dos educandos. Contudo, a realização de uma prática educativa crítica se dá pela criticidade do educador, em um processo de interação contínua

entre sujeitos, porque, ao mesmo tempo em que ensinamos, estamos aprendendo, e vice-versa. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2011a, p. 22).

O trabalho do professor pode ser configurado como uma relação dialógica entre o ensino e a pesquisa, em que o primeiro significaria a busca do conhecimento e o segundo a possibilidade de sua constatação. Nesse sentido, objetiva-se ultrapassar a “curiosidade ingênua”, caracterizada pelo senso comum, e chegar no “pensar certo”, isto é, “algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho”, como diz Freire (2011a, p. 37).

A fim de tornar-se educador progressista e realizar uma prática educativo-crítica, não é possível somente ser “professor” em sala de aula seguindo uma metodologia e um discurso pedagógico, preocupado apenas com o repasse dos conteúdos. A educação progressista de Paulo Freire, que visa desenvolver a criticidade dos educandos, a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica e levar autonomia, necessita de sujeitos educadores que reconheçam que educar é muito mais do que treinar destrezas, do que transferir conhecimentos, pois, na verdade, como escreve Freire, “a educação é um ato de amor” (FREIRE, 2011b, p. 104).

A educação necessita de sujeitos educadores, que reconheçam que educar é criar as possibilidades para a produção ou construção de conhecimentos, que envolve não só a aprendizagem dos conteúdos, mas também a formação ética dos educandos, e que essas ações são inseparáveis. Necessita de sujeitos educadores que se percebam e percebam os educandos como sujeitos do processo histórico e, dessa forma, do processo educativo (FREIRE, 2011a). Necessita de sujeitos educadores que, estando no mundo e sabendo-se nele, se comprometam com sua ação e reflexão em favor da solidariedade para com o mundo e com os homens, numa busca incessante pela humanização (FREIRE, 2011b), pois educar é formar para a vida.

O professor do século XXI, não tem mais espaço para professores donos de um saber, mas só aqueles que tenham a humildade de ser também eles aprendizes e a única diferença que os separa de seus alunos é que eles professores são profissionais do ensino e por isso comprometidos com o aprender e o ensinar.

Na escola de hoje, o foco muda de direção e o aluno passa a ser considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES; MOURA; TESTA, 2011, não paginado).

Quando se pensa nos professores como centros de saberes, coloca-se toda a roupagem da didática tradicional em ação. Essa concepção não se alinha aos objetivos de autonomia e emancipação da educação, que atravessam a construção das políticas curriculares e consideram um currículo pautado na democracia. Uma escola democrática e emancipadora não somente organiza formas de integração dentro do espaço escolar, nesse caso, tomando o jovem-adolescente como foco do desenvolvimento traçado, mas também constrói um currículo de forma democrática, pensando saberes e práticas culturais dos contextos específicos.

Nota-se que, ao tratar de um currículo que tem centralidade nos professores e com práticas autoritárias, este se refere a um currículo que não está pautado na democracia e que, por isso, produz silenciamentos. Porém, a concepção que se tem de educação está debruçada em uma mudança apoiada na liberdade de Freire (2011b), que não se trata somente da liberdade de escolha, mas da liberdade de dizer a palavra, de autonomia, de colocar em valorização todos os conhecimentos, sejam eles culturais ou científicos, os quais foram adquiridos na escola ou fora dos seus muros.

A educação assim concebida, ao priorizar a relação educador-educando como critério essencial para a autonomia dos educandos, só é possível através de uma prática educativo-crítica assumida pelos educadores. A educação construída com os educandos e não para eles é o que caracteriza a Pedagogia do Oprimido, que objetiva restabelecer a humanidade e a vocação de *ser mais*. É uma educação que leva ao reconhecimento verdadeiro da realidade e onde a inserção crítica e a ação acontecem simultaneamente, resultando na transformação da realidade, o que constitui a práxis, “que é reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2011c, p. 38). Dessa forma, compreende-se a escola como centro de partilha dos saberes entre as pessoas que nela estão inseridas.

Entende-se que currículo e didática estão entrelaçados e que se tornam transformações inócuas nas disciplinas ou nos objetivos curriculares dos processos didáticos. Freire (2011b) afirma que, quando a teoria muda, automaticamente, a prática tem que mudar também. Isto é, se a escola mudar de currículo, é necessário que a mesma adote uma nova didática pedagógica que, pela qual, os estudantes vão se sentir incluí-

dos. Na mesma linha de pensamento, Beane (2003, p. 92) afirma que os propósitos que estão relacionados “com a expansão da teoria e da prática da democracia no dia a dia das escolas, e com o envolvimento dos jovens num currículo que se apresenta como um desafio à sua imaginação, que relaciona as suas escolas com a vida real”, traz uma dinâmica que permite a eficácia da aprendizagem.

Kleiman e Moraes (1999, p. 27) argumentam que “a convicção de que experiências educacionais são mais autênticas e de maior valor para os alunos quando os currículos refletem a vida real, que é multifacetada³”, mostra claramente que é preciso levar em consideração todo o conhecimento do aluno e pensar nas suas bases culturais.

Refletir sobre a escola a partir de um currículo baseado na democracia e liberdade implica criar condições de possibilidade de transformações sociais pelas juventudes escolarizadas. “Se o currículo é permanentemente escrito, ele tem um caráter relacional e construcionista, onde as experiências ali inscritas são ações implicadas dos sujeitos inseridos nas suas redes de relações e aprendizados” (CHADES, 2013, p. 83). Nesse caso, essas relações são estabelecidas dentro da escola entre professores e alunos e entre o aluno além da escola, e servem como forma de conscientização para os jovens estudantes e para os professores.

Segundo considerações de Kleiman e Moraes (1999, p. 27), “tal processo instrucional também deverá encorajar os alunos a interagirem com seus colegas num grupo de aprendizagem onde a diversidade de pensamento e de cultura é valorizada”. Partindo dessa perspectiva, compreende-se que deve existir uma inclusão independentemente do lugar onde os adolescentes se encontram, levando em conta a diversidade que sempre faz parte da construção de qualquer instituição escolar.

Contudo, teóricos da educação, como Apple (2001, 2006), Gentili (1996), Cruz (2003), Pacheco e Sousa (2016), entre outros, apontam que as instituições escolares dão mais ênfase à formação dos jovens através dos modelos de currículo que as grandes organizações mundiais (BM⁴ e FMI⁵) colocam a partir de reestruturações na educação dos países

3 No sentido figurado desse adjetivo, ele pode ser utilizado para qualificar alguém (ou algo) que tem diferentes atributos, personalidades e características, isto é, aquela que possui variados e peculiares aspectos.

4 Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento.

5 Fundo Monetário Internacional é uma organização internacional com o objetivo de regular e atuar diretamente no funcionamento do sistema financeiro mundial.

em desenvolvimento. Há, nesse sentido, hibridações dos projetos educacionais nacionais com as perspectivas da produtividade no mundo do trabalho, da flexibilização, da formação e da centralidade do capital humano, como discutem Ciavatta e Ramos (2012) sobre o Brasil. Nesse processo, a cultura popular acabou sendo afastada dos currículos do ensino médio e há um distanciamento entre os saberes escolares e os saberes da vida cotidiana.

Portanto, faz-se necessário reconhecer que a contribuição das organizações internacionais citadas tem relevância para os países em desenvolvimento. Contudo, é importante pensar nas exigências que as mesmas colocam para os países beneficiados por essa “ajuda”. Essas exigências podem ir de encontro às culturas das comunidades, pois há uma padronização dos sistemas educativos.

Com isso, as instituições escolares passam a organizar o sistema educativo por meio de uma perspectiva ocidental, generalizante e capitalista, elaborando um currículo mais voltado para a formação dos jovens no mercado de trabalho do que para a formação destes como cidadão. Beane (2003) argumenta que as instituições escolares não devem preparar os estudantes para integrarem exclusivamente o mercado de trabalho ou os cursos de ensino superior, mas antes se preocuparem com a integração destes nas sociedades.

Sem perder de vista a importância que os dois objetivos principais expostos nas legislações educacionais têm para o mundo contemporâneo, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015) que direciona a formação para o mundo do trabalho e para o prosseguimento dos estudos (ensino superior), deve-se levar em consideração a cultura e a política do Estado na elaboração do currículo que vai corresponder às demandas das comunidades.

Contudo, a construção democrática de currículos e de currículos democratizantes encontram limites pelas influências das grandes organizações internacionais, as quais, através das políticas educacionais globalizantes modelam currículos. No entanto, percebe-se que, a partir do momento em que o currículo é pautado na democracia, dando aos jovens estudantes a liberdade de transformar o seu cotidiano nas escolas conforme a vida que eles e elas pensam, fazendo com que se sintam inseridos no plano curricular da instituição na qual eles e elas fazem parte, isso aumentará o nível de desenvolvimento da aprendizagem.

Com efeito, quando as disputas políticas e as exigências das organizações, sejam elas nacionais ou internacionais, forem deixadas de lado, Ponce (2018, p. 786) acrescenta que:

As disputas não têm sido sempre leais e legítimas e podem produzir processos curriculares humanamente devastadores que, no lugar de promoverem a superação das desigualdades e o respeito às diversidades, impedem os sujeitos escolares de se emanciparem, afastando-os de seus direitos, como o de ter na vida escolar uma experiência de construção de dignidade.

Atualmente, o campo do currículo virou interesse do mundo capitalista (FREITAS; SILVA; LEITE, 2018) para corresponder às suas expectativas. Os Estados com poucos recursos para educação dependem muito da ajuda dos detentores dos capitais⁶ e são condicionados a cumprirem as exigências que eles propõem. As persistidas disputas dentro do campo curricular são do interesse dos capitalistas na maioria das vezes. Isso tem sido a causa do enclausuramento no desenvolvimento do sistema do ensino médio, no qual os currículos estão sempre condicionados.

Na base desse entendimento, jovens, sobretudo de contextos periféricos, se afastam ou não atribuem sentidos às instituições escolares de ensino médio, porque não se sentem como parte integrante da instituição. Brito (2018) acrescenta que a mercantilização da educação tem trazido grandes dificuldades para os currículos da educação básica e contribuído significativamente para o distanciamento daqueles que não se sentem como integrantes da instituição.

Pensar o currículo educacional a partir da perspectiva endógena colocaria diretamente a sua compreensão como um instrumento que ocasiona a possibilidade para a transformação da sociedade. Muitas vezes, os interesses meramente políticos acabam sempre condicionando a estruturação dos currículos, de modo a atender às suas demandas como referido acima.

Em algumas regiões do Brasil, essa é uma luta que se entretete com outras lutas sociais, colocando o currículo no centro das grandes transformações que nosso país vive, via movimentos que partem das necessi-

⁶ As empresas de grandes portes com recursos elevados e as organizações internacionais que apoiam os Estados na educação demandam destes a colocação do currículo em favor das suas necessidades.

dades, dos direitos e demandas profundas vindas da forma como a nossa sociedade se organizou culturalmente. Recentemente, na Região Sul da Bahia, um carro do Instituto Federal de Educação, a serviço do Curso de Licenciatura Indígena, foi incendiado por prepostos de fazendeiros que não aceitam as conquistas que os povos indígenas dessa região realizam em termos de formação implicada às suas lutas históricas, numa batalha sangrenta, mas silenciada pela grande mídia, implicando a perda de vidas indígenas que enfrentam a expansão dos grandes empreendimentos que, em nome de um certo desenvolvimento econômico, tudo predam. Está claro para os fazendeiros da região, que aquela formação e seus *atos de currículo* forjam uma transformação social que o ameaçam nos seus seculares projetos expansionistas, em geral predadores de culturas e nichos ecológicos (MACEDO, 2013, p. 430).

Entende-se que o currículo não pode fugir da história e da cultura de qualquer comunidade, pois é fundamental não encontrar uma fragmentação entre instituição escolar e comunidade. É preciso estabelecer um vínculo entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes. Porém, Apple (2006) observa que a escola deve ser um meio para a distribuição cultural, mas não deve se encarregar somente de promover a cultura, e sim de defender os valores que nela estão.

No que se refere à elaboração de currículo a partir de um processo histórico, este deve se configurar como empoderamento político. Macedo (2007) observa que as considerações das formas culturais das comunidades são modos de inclusão destas no currículo da escola. Macedo (2007) ainda acrescenta que o campo do currículo não pode deixar de incluir as práticas culturais, não só por via das análises históricas, mas também das políticas.

Na mesma linha de pensamento, Freire (2015) aponta que não se pode desenvolver um sistema educacional sem levar em consideração as culturas das comunidades nas quais as instituições estão inseridas. Na perspectiva do autor, essa comunidade só passa a valorizar a instituição escolar porque se sente representada culturalmente. Quando isso não acontece, logo se percebe que o currículo daquela escola não está revestido de toda a roupagem cultural da comunidade.

No que concerne à consideração da cultura como elemento importante dentro do currículo, faz-se necessário ressaltar, como alerta

Freire (2011c), que o verdadeiro ato de liberdade consiste em considerar alguém a partir da sua cultura. Isso facilita de tal maneira os integrantes para uma compreensão maior, pois associa as suas experiências cotidianas e culturais com a escola. A integração histórico-cultural ajuda muito no desenvolvimento da pessoa no processo de aprendizagem.

O Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS)

Conforme informações da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC)⁷, a disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS) ingressou no ano de 2012 em 12 escolas pilotos, objetivando uma reorganização curricular do ensino médio na perspectiva do desenvolvimento da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo. O foco é o trabalho transdisciplinar por meio de temáticas transversais e a construção de competências socioemocionais e cognitivas. As principais atividades são a produção de material didático, formação de professores e o monitoramento das escolas.

A disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS) contribui para o aprimoramento das dimensões da cidadania e da preparação para o mundo do trabalho, favorecendo a componente curricular como integradora e indutora de novas práticas. O NTPPS tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2015), que tratam do trabalho e da pesquisa como princípio educativo para a etapa da formação escolar, conforme preconiza o texto:

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente (Art. 5).

III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos (Art. 13)

IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (Art. 4).

⁷ NTPPS tem como objetivo promover, em articulação com a política pública de educação do Ceará, a reorganização curricular do ensino médio, de modo a garantir ao adolescente e ao jovem conhecimentos e competências para a vida e para o trabalho. A proposta está embasada na metodologia do CDD e na proposta "Protótipos Curriculares do Ensino Médio Integrado", da UNESCO dados quantitativos de resultados a nível Enem e SPAECE. O Instituto Aliança faz a articulação entre setor empresarial com a educação. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/projeto_ntpps.html

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Art. 4). (BRASIL, 2015, não paginado).

Nesse sentido, a pesquisa no NTPPS é entendida como processo de reconstrução do conhecimento disponível, do desenvolvimento do questionamento reconstrutivo e da atitude política do sujeito histórico que questiona e problematiza alternativas. A pesquisa como processo educativo deve ser compreendida como atitude cotidiana, o que justifica a construção de uma disciplina curricular que alia trabalho, pesquisa e práticas sociais. Além disso, o Ensino Médio tem a obrigatoriedade de “adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes” (Art. 12), além de construir tempos de aprendizagens autônomas.

A NTPPS também está aliada à articulação entre a base comum nacional e a parte diversificada, previstas também nas DCN (2013), que tem entre seus objetivos:

I – ampliar a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena; [...] III – ensinar a compreender o que é ciência, qual a sua história e a quem ela se destina; IV – viver situações práticas a partir das quais seja possível perceber que não há uma única visão de mundo, portanto, um fenômeno, um problema, uma experiência podem ser descritos e analisados segundo diferentes perspectivas e correntes de pensamento, que variam no tempo, no espaço, na intencionalidade (DCN, 2013, p. 33).

Dessa forma, os desafios postos à disciplina NTPPS se referem “a qualificar as inúmeras informações que as equipes de estudantes trazem, advindas de diversas fontes, buscando transformá-las em conhecimento funcional para seus projetos de pesquisa” (INSTITUTO ALIANÇA, 2013, não paginado)⁸.

Em 2015, 66 escolas anunciaram a disposição em participar do programa. Dados do Instituto Aliança resultaram na observação de que a introdução do NTPPS, tendo eventualmente como contrapartida a re-

8 INSTITUTO ALIANÇA, SEDUC. Como acontece a pesquisa do NTPPS. 2013. 1 dispositivo, color.

dução da carga didática das demais disciplinas, não produziu efeitos adversos sobre o desempenho dos alunos no Spaece. Quanto aos alunos com problemas de fluxo, houve inclusive uma melhora estatisticamente significativa sobre as notas de português e matemática.

O desenvolvimento das competências socioemocionais e cognitivas a que a NTPPS objetiva se referem à: (1) autogestão; (2) engajamento com os outros; (3) amabilidade; (4) resiliência emocional; e (5) abertura ao novo.

A percepção dos professores sobre o NTPPS

Para além de entender como o NTPPS funciona em sua estruturação e regulamentação, é necessário compreender como esse componente curricular se efetiva na prática cotidiana dos professores. Nesse sentido, serão demonstradas abaixo as percepções dos cinco professores que participaram desta pesquisa e que já atuaram no NTPPS desde 2015, na escola campo desta pesquisa.

Ao serem questionados sobre como o NTPPS é desenvolvido na escola, foram obtidas as seguintes respostas:

Nas salas de 1º, 2º, 3º ano, com todos os alunos, cada. Estudantes em grupo com a ajuda de um professor orientador irá escolher um tema relevante e desenvolver um trabalho de pesquisa e apresentar (Prof. A).

Durante todo o ano são desenvolvidas oficinas nos quais o aluno organizará um projeto e apresentará. (Prof. B).

O NTPPS atua com o desenvolvimento das competências socioemocionais, proposta de protagonismo estudantil, impacto positivo para o aluno e para o currículo escolar. (Prof. C).

Ele é desenvolvido nas turmas de 1º, 2º, 3º em 4 horas aulas, sendo utilizada a metodologia do projeto em que no final do ano há uma culminância com apresentações do professor onde todos os professores participam acompanhando os projetos (Prof. D).

O NTPPS traz a ideia do desenvolvimento integral do estudante, apoiado na teoria das competências ou habilidades socioemocionais, as quais são considerados fundamentais na formação dos jovens na atualidade (Prof. E).

Pelas análises das entrevistas, percebe-se que os professores apresentam uma definição do NTPPS que condiz com a proposta da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), ressaltando o desenvolvimento das competências socioemocionais e a presença do professor orientador no desenvolvimento do trabalho. O Professor E destacou que o NTPPS vai ao encontro da perspectiva do desenvolvimento integral do estudante. A questão do trabalho em grupo e da construção coletiva também foram pontuadas, coadunando-se com a ideia de novas metodologias de ensino para a juventude na atualidade.

Interrogando-lhes sobre como é a implicação dos estudantes e dos professores nessa componente curricular, as respostas dos professores ressaltam que:

Para muitos alunos existe a não participação. Para os Professores é bem aceito uma vez que cada professor compreende a importância do projeto. (Prof. B).

O mesmo traz... priorizam o desenvolvimento integral dos estudantes no aspecto cognitivo da aprendizagem dos estudantes. E como profissionais entendemos a importância das novas práticas para o desenvolvimento destas habilidades. (Prof. C).

Demonstram bastante interesse e quanto aos professores tomam também a responsabilidades de participar, ajudar o projeto não é do professor de núcleo e sim de todos. (Prof. D).

O componente curricular foi acolhido pelos alunos e professores, direção e núcleo gestor por perceber a importância de novas práticas que têm como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais e outras habilidades. (Prof. E).

Analisando o entendimento dos educadores, nota-se que eles respondem transmitindo o seu envolvimento e do núcleo gestor. Somente um professor não respondeu a essa questão. Os professores tomam aquela responsabilidade de participar e dar apoio ao progresso da disciplina e do aprendizado deles, na medida em que, em alguns casos, existe a fraca participação dos alunos. É nessa perspectiva das falas dos professores que Rocha et al. (2012, p. 24) acrescentam que “estes princípios buscam alternativas para o desenvolvimento do processo educativo”.

Quando foram questionados se tiveram alguma orientação para a construção ou para assumir o NTPPS, os professores deram as seguintes respostas:

Sim, participamos de formações com este objetivo. (Prof. A).

Sim, o professor constantemente passa por treinamentos. (Prof. B).

Sim, o mesmo passa por formações bimestrais e acompanhamento mensal de um supervisor para o alinhamento das ações conforme o contexto da escola. (Prof.C).

Os professores que estão em sala, responsáveis pelo NTPPS tem formações, troca de experiências, têm as metodologias detalhadas. (Prof. D).

Sim, o professor que está com o NTPPS participa de formação bimestral. Acredito eu, que essas formações são essenciais para o bom andamento das atividades, uma vez que nelas os docentes vivenciam as experiências que levarão para os estudantes em sala de aula. (Prof. E).

Salienta-se o fato de que a formação dos professores sobre a disciplina de NTPPS possibilitou a construção de saberes que colaboraram com suas práticas educativas. O treinamento, ou seja, a formação bimestral dentro da realidade escolar fez com que os professores ganhassem experiências, que eram depois partilhadas com seus alunos em sala de aula. Essas formações sempre aconteceram com a presença de uma supervisora, o que demonstra a construção de uma rede de professores dentro da escola que se movimenta a partir da componente curricular NTPPS.

Ao serem interrogados sobre a experiência que eles já tiveram na escola e quais os benefícios e as dificuldades da realização do NTPPS, as respostas foram:

Dificuldades são relacionadas ao início das pesquisas, porque os alunos muitas vezes não se dedicam, não se interessam. As dificuldades são muitas. (Prof. A).

Benefícios- os alunos se familiarizam com a forma de como se organizar um projeto, seu desenvolvimento e sua apresentação. Dificuldades – a timidez do aluno. (Prof. B).

A experiência com NTPPS traz a observância das competências sócio emocionais em desenvolvimento nos

estudantes, onde é possível, perceber o progresso de uma boa parte dos alunos. Uma das dificuldades é a resistência de uma pequena parcela de estudantes quanto a “expressão do eu” do seu “q1 emocional” (Prof. C).

Benefícios: trabalho em equipe, motivação, interesse, socialização.

Dificuldades: na produção do projeto ao analisar para apresentação da culminância. (Prof. D).

O NTPPS ajuda os jovens a definir seus projetos de vida, as escolhas que farão nas áreas pessoais e profissionais, assim como os deixa mais preparados para lidar com problemas, e se relacionar melhor com seus pares e, além disso, formas, lideranças, estudantes mais responsáveis, curiosos e protagonistas. (Prof. E).

De acordo com as características e dinâmicas da escola, percebe-se nas falas dos professores que, sempre que se começa a pesquisa, vão existir alunos que não têm interesse pelas tarefas devido às suas resistências e certa timidez. Por outro lado, existe familiarização com trabalhos feitos em equipes, o que torna os alunos mais sociáveis e preparados para que possam lidar com seus problemas mais adiante. Portanto, Freire (2011a, p. 74) acrescenta que “ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feitas por outros”. A colaboração traz de qualquer modo as novas dinâmicas de aprendizagem.

Por último, foram pedidas sugestões que eles teriam para qualificar o NTPPS. As sugestões lançadas foram:

Como sugestão que as formações inerentes aos professores de NTPPS se estendam aos demais professores. (Prof. C).

As formações poderiam ser representadas para os professores que contribuem no projeto. (Prof. D).

Que todos professores pudessem participar das formações do NTPPS, para conhecer a dinâmica trabalhada em cada oficina. (Prof. E).

Analisando essa última sugestão sobre as qualificações para o NTPPS, nota-se que a formação para os professores e a sua capacitação devem ser contínuas para melhor contribuir com o funcionamento das demais áreas que favorecem o avanço do projeto escolar. De forma geral, o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) cria proje-

tos para serem desenvolvidos pelos alunos. Esses trabalhos em equipe criam um vínculo entre o professor e os alunos, e entre os colegas entre si, permitindo, ao mesmo tempo, que os alunos desenvolvam a habilidade analítica, crítica e a linguagem.

Ademais, observa-se que uma mudança curricular, como a inclusão de uma determinada componente curricular, aqui sendo analisado o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), faz referências às transformações nas práticas e nas relações educativas. Contudo, permanece a concepção de que mais do que um método e uma teoria pedagógica, a educação ocorre através dos sentidos e significados dados aos saberes e dos vínculos e modos de interações entre os sujeitos envolvidos no intercurso, que é o educar-aprender.

Assim, as pessoas e os mundos que se quer formar como educadores não se deve, somente, aos conteúdos repassados, mas também e, essencialmente, à forma como são seres em relação, que expressam seus modos de pensar, sentir e desejar (BRANDÃO, 2002).

Considerações finais

O desenvolvimento do presente artigo possibilitou uma análise e compreensão dos efeitos de uma nova componente curricular nas escolas do ensino médio de currículo integral. O currículo, sendo um conceito que permite várias interpretações, pode ser analisado a partir da escola, quando se compreende que esse campo virou um lugar de disputas políticas e de poder.

Levando em consideração a centralidade do currículo dentro da escola, defende-se que se o currículo for pautado na democracia, além de proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, ele possibilita a atribuição de sentidos e colabora com a formação de juventudes protagonistas e críticas do contexto social. Assim, concorda-se também com uma perspectiva de educação libertadora e emancipadora, sendo o jovem estudante considerado o centro do desenvolvimento educacional.

A partir dessas perspectivas, o estudo sobre o currículo permitiu identificar e compreender as dinâmicas que uma instituição escolar do ensino médio de tempo integral pode ter no desenvolvimento dos jovens estudantes no campo da aprendizagem. Ainda se refletiu sobre a questão da valorização da história e da cultura da comunidade, na qual

a instituição escolar está inserida. Quando referido sobre a proficiência de um currículo marcado pela democracia, vale lembrar que, nessa teia de relações entre professor e aluno, a aprendizagem é partilhada e isso estabelece o vínculo entre ensino e aprendizagem.

Desvela-se também uma grande contribuição do NTPPS nas escolas do ensino médio de tempo integral. Entende-se que esse componente curricular traz novas práticas para as escolas e colabora para a composição dos conhecimentos construídos pelos alunos. Ainda, a apresentação e análise desses dados mostram que os professores valorizam a contribuição da componente curricular NTPPS na escola, sobretudo pelo momento de aprendizagem que o mesmo oferece para eles na mediação de problemas educacionais e na organização do trabalho curricular dos professores.

Para finalizar, expõe-se a necessidade do permanente questionamento sobre a influência das disputas políticas dentro do campo do currículo, o que condiciona a sua execução dentro das escolas. Pela relevância e pertinência do assunto, sugere-se, no futuro, a ampliação deste estudo a outros espaços, abrangendo outros enfoques, na crença de que os resultados alcançados contribuam para instaurar mecanismos de reconfiguração da componente curricular pautada na democracia e na colaboração ao desenvolvimento dos jovens estudantes.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

BEANE, James A. Integração Cultural: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, National-Louis University Milwaukee, USA, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003. ISSN 1645-1384. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCN**. Brasília, 2013.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 abr. 2014.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. O Currículo do Ensino Médio Baiano: entre a formação integral e a valorização das diferenças. **Currículo sem Fronteiras**, Universidade Federal do Sul de Bahia, v. 18, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018. ISSN 1645-1384. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 02 fev. 2019.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

CHADES, Ângela Fernandez Porto de. A Política de Integração Curricular no Ensino médio: reflexões sobre o texto político e contexto da prática. **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 1, p. 81-94, jan./abr. 2013. ISSN 1983-1579. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/15996>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista**, n. 22, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos** 15. ed. Rio de Janeiro: Editora. Paz e Terra Ltda., 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á pratica educativa**. 43. ed. 2. impressão. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda., 2011a.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Pratica da Liberdade** 14. ed. 3 reimp. Rio de Janeiro: Editora. Paz e Terra Ltda., 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed ver. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda., 2011c.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes Invisíveis e Regras Distributivas nas Políticas Curriculares

da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, Universidade Federal de Rio Grande/Pelotas, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018. ISSN 1645-1384. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 02 fev. 2019.

GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silva E. **Leitura e Interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. 7. reimp. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras e Livraria Ltda., 1999. ISBN 85-85725-50-8.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de Currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, Universidade Federal Bahia, Brasil v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. ISSN 1645-1384. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 9 fev. 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** Campo, conceito e pesquisa. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 2007. ISBN 978-85-326-4343-6.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, António Flavio B. et al. **Currículo:** questões atuais. 18. ed. 4. reimp. Campinas, SP: Editora Papirus, 2012. Coleção magistério formação e trabalho pedagógico. ISBN 978-85-308-0442-8.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. **Metodologia Científica:** um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/1Hsbb7l>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PACHECO, José A.; SOUSA, Joana. O (pós)crítico na desconstrução curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 65-74, 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4971>. Acesso em: 14 jun. 2018.

PONCE, Branca Jurema. O Currículo e seus Desafios na Escola Pública Brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./

dez. 2018. ISSN 1645-1384. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 18 fev. 2019.

ROCHA, Aline Andrade Weber Nunes da et al. **Currículos: Teorias e Práticas**. Rio de Janeiro: LTC Editora Ltda., 2012.

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva; TESTA, Edimarcio. O Tradicional e o Moderno quanto à Didática no Ensino Superior. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 4, n. 3, Pub. 5, jul. 2011. Disponível em: <https://assets.itpac.br/arquivos/revista/43/5.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. 6. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido: Abril/2019

Aceito: Novembro/2019