

Currículo e Prática Profissional Docente: Espaços Construídos e Experiências com o Tema Finitude Humana e Angústia Existencial

Rosilei dos Santos Rodrigues KEPLERⁱ

Arnaldo NOGAROⁱⁱ

Resumo

Este artigo contempla dados de uma pesquisa de campo, na modalidade de grupo focal, com o objetivo de investigar a presença de angústia existencial e preocupações com a finitude humana como temas do currículo escolar de estudantes de ensino médio de uma escola pública da região oeste de Santa Catarina. Foram desenvolvidos cinco encontros com dez professoras que atuam no ensino médio, com duração de 60 minutos cada encontro. A pesquisa possui enfoque qualitativo e a interpretação dos dados seguiu o enfoque teórico hermenêutico. Define também o termo currículo e sua aplicabilidade no contexto escolar. Faz uma relação da prática docente com conteúdos disciplinares curriculares aplicados em sala de aula. Por meio dos relatos de professores do ensino médio, procurou-se identificar os espaços construídos e as experiências com o tema finitude humana e angústia existencial.

Palavras-chave: finitude; angústia existencial; prática docente.

School Curriculum and Teaching: Spaces and Reports on Human Finitude and Existential Anguish

Abstract

This paper presents data obtained from field research, developed in a focus group mode, intending to discuss existential anguish and issues on human finitude as part of the high school curriculum of a public school in the West region of the state of Santa Catarina, Brazil. Five meetings with ten teachers who work in a high school took place, lasting 60 minutes each meeting. This research has a qualitative nature and the interpretation of the data followed the hermeneutics approach. This work discusses the definition of school curriculum and its role in the school context. Also, it relates teaching practices with the curricular disciplinary contents applied in daily school activities. From the reports of the high school teachers, experiences and actions related to human finitude and existential anguish were identified.

Keywords: finitude; existential anguish; teaching.

ⁱ Mestre em Educação (URI). Acadêmica do Doutorado em Educação do PPGEDU URI – Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: rosileikepler@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6405-736X>

ⁱⁱ Doutor em Educação (UFRGS). Professor da URI – PPGEDU – Frederico Westphalen, RS, Brasil. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0517-0511>

Currículo y Práctica Profesional Docente: Espacios Construidos y Experiencias con el Tema Finitud Humana y Angustia Existencial

Resumen

Este artículo incluye datos de una investigación de campo, en modo de grupo focal, con el objetivo de investigar sobre la presencia de la angustia existencial y preocupaciones con la finitud humana como temas del currículo escolar de estudiantes de secundaria de una escuela pública de la región oeste de Santa Catarina. Se realizaron cinco encuentros con diez docentes que laboran en la escuela secundaria, cada encuentro con una duración de 60 minutos. La investigación tiene un enfoque cualitativo y la interpretación de los datos siguió el enfoque teórico hermenéutico. También define el término currículo y su aplicabilidad en el contexto escolar. Hace una relación entre la práctica docente y los contenidos disciplinares curriculares aplicados en el aula. A través de los relatos de profesores de secundaria, buscamos identificar los espacios construidos y las experiencias con el tema de la finitud humana y la angustia existencial.

Palabras clave: *finitud; angustia existencial; práctica docente.*

1 INTRODUÇÃO

O termo currículo é usado dentro e fora da sala de aula de muitas maneiras e com vários sentidos, conceitos ou definições. O currículo escolar não se refere apenas a uma relação de conteúdos descritos em diretrizes de qualquer natureza; ele envolve, também, questões que permeiam o cotidiano escolar dentro e fora da escola e é uma das ferramentas de trabalho do professor. É organizador e direcionador do trabalho docente, sendo construído de acordo com a prática realizada no contexto escolar, assim como o tipo de cultura que demanda os assuntos a serem trabalhados com os alunos. Segundo Gimeno Sacristán (2000), currículo é algo que adquire forma e significado educativo na medida em que ocorre uma série de transformações dentro das atividades práticas.

Quando se define o currículo, descrevem-se e se concretizam a própria função da escola e a forma particular de aplicá-la em um momento histórico e social, em determinado nível ou modalidade da educação. Nessa linha de raciocínio pode-se pensar nos temas existenciais de acordo com a demanda, sendo de grande importância trabalhá-los na medida em que emergem no cotidiano escolar, visto que tudo o que é considerado de grande relevância no desenvolvimento e na formação do cidadão pode ser abordado com os alunos e considerado currículo. De acordo com Gimeno Sacristán (2000), os currículos são e expressam um equilíbrio

de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em dado momento, enquanto por meio deles realizam-se os fins da educação no ensino escolarizado.

No currículo, são definidas as escolhas que serão realizadas na prática pedagógica das escolas, e é por essa razão que se torna relevante problematizar sobre os conhecimentos e saberes presentes no contexto escolar dos jovens e adolescentes. Outrossim, é significativo refletir sobre o processo pedagógico e o trabalho do professor perante os assuntos existenciais que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que são temas da vida dos seres humanos, fato evidenciado pelos dos relatos dos professores. Pensar a respeito de temas existenciais que possam perturbar os jovens e adolescentes e que influenciam seu rendimento escolar é currículo.

Na prática pedagógica, fica explícito que o professor se torna um observador dos comportamentos e do impacto de alguns temas que afetam o rendimento escolar dos alunos. O diálogo respeitoso e a escuta sensível são importantes entre os seres humanos e, mais especificamente para a educação, essa relação é essencial para o desenvolvimento integral do aluno. Ouvir o outro, cultivar a empatia e a reciprocidade são ações que fazem parte da educação e são fundamentais para o desenvolvimento de todos.

Para tanto, nesta pesquisa são apresentadas evidências de como os professores do ensino médio identificam o sofrimento dos alunos e quais as intervenções já realizadas no contexto escolar. Os dados foram obtidos por meio de um grupo focal cuja metodologia está explicitada na sequência.

2 METODOLOGIA E PERCURSO REALIZADO¹

A pesquisa realizada teve como objetivo investigar a presença de angústia existencial e preocupações com a finitude humana como temas do currículo escolar de estudantes de ensino médio de uma escola pública da região oeste de Santa Catarina. É um estudo de campo com enfoque qualitativo, cuja abordagem reconhece o caráter subjetivo do objeto analisado, estudando suas particularidades e expressões individuais. Nesse sentido, os fenômenos são interpretados e os participantes ficam livres para expressar seus pontos de vista sobre o assunto. De acordo com Vieira (2019), a pesquisa qualitativa é importante para compreender a dinamicidade, a abertura e a profundidade, porque esse enfoque está atento aos detalhes e

prioriza os aspectos subjetivos do problema.

A coleta de dados foi feita por meio de grupo focal. Envolveu dez professoras que trabalham com estudantes do ensino médio de uma escola pública de um município do oeste do Estado de Santa Catarina. A escola oferece ensino fundamental e ensino médio, e seu funcionamento se dá nos três turnos diários, matutino, vespertino e noturno, contando com um número aproximado de 1.200 alunos e 50 professores. As participantes da pesquisa são docentes que atuam como formadores (professores e orientadores pedagógicos). A amostra é constituída por indivíduos que se encontram atuando na escola lócus da pesquisa e que concordaram em participar do grupo focal por adesão não probabilística voluntária.

Entre as dez participantes da pesquisa, 100% são mulheres, 29% possuem somente graduação, 70% têm pós-graduação *lato sensu* e 1%, pós-graduação *stricto sensu* (mestrado). As graduações iniciais das participantes estão distribuídas nos cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia e Matemática. O tempo de atuação no magistério varia de cinco a vinte anos de profissão.

A pesquisa ocorreu em cinco encontros, realizados uma vez por semana, com duração aproximada de 60 minutos, com um total de dez participantes. O tema norteador para o início das atividades foi a existência humana. Como leitura preparatória, foi disponibilizado o texto “Morte no processo do desenvolvimento humano, a criança e o adolescente diante da morte”, da autora Maria Julia Kovács. O encontro iniciou com um vídeo sobre “finitude humana” (duração de 5 minutos e 35 segundos)², proporcionando interação sobre o assunto e a discussão. Em cada encontro houve indicação de leituras prévias e orientações de como proceder no próximo.

O enfoque teórico seguiu a corrente filosófica hermenêutica, vista como uma teoria ou filosofia orientada pela interpretação, capaz de desvelar o fenômeno de estudo para além de sua aparência ou superficialidade. Na ótica de Moraes e Galiazzi (2016, p. 57-58), interpretar é um exercício de construir e de expressar “[...] uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas a partir dos textos e de um exercício meramente descritivo. Uma pesquisa de qualidade necessita atingir essa profundidade maior de interpretação”.

O grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que reúne participantes para uma discussão, na qual os indivíduos expõem sobre o tema pesquisado. A técnica de grupo focal é

utilizada na pesquisa há bastante tempo, remetendo sua origem aos anos de 1920. No campo da educação, é um processo em construção no período mais recente. Para Gomes (2005, p. 41), o grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas “[...] selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais”. No entendimento de Schvingel, Giongo e Munhoz (2017, p. 99), o grupo “[...] focal não é uma técnica em que se alternam perguntas do investigador e respostas dos participantes, mas são lançadas algumas questões sobre um tema e o objeto da pesquisa para o grupo de participantes, levando, a partir disso, à discussão”. A sensibilidade e a compreensão do pesquisador e de seu papel são fundamentais para que ele saiba respeitar o princípio da não diretividade e consiga mediar a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, direcionando posicionamentos negativos ou positivos, externando posições particulares.

Para a organização dos depoimentos, foram estruturadas duas categorias básicas: emergência dos temas relacionados à finitude humana e a angústia existencial no lócus da pesquisa; depois, currículo e prática profissional docente: espaços construídos e experiências com o tema finitude humana e angústia existencial.

3 CURRÍCULO ESCOLAR

Conforme Young (2014), o conceito de currículo tem como ponto de partida o aprendizado, compreendido com a produção de conhecimento. O currículo escolar é a base da prática pedagógica que envolve os conteúdos a serem estudados em uma escola. Para o autor, a produção do conhecimento não é necessariamente a construção de um novo conhecimento, mas sim de sua descoberta, estruturada e documentada por meio do currículo. Assim, o currículo escolar é o conhecimento especializado que será colocado em prática. No currículo, são organizados os conteúdos estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas com os objetivos da formação de qualidade para os estudantes.

Para Gimeno Sacristán (2000), o currículo escolar é considerado uma prática desenvolvida por meio de muitos processos, que percorrem em direções diferentes, mas que se cruzam em diversos subsistemas ou práticas distintas, e na prática pedagógica o professor é um

elemento de primeira ordem na concretização desse processo, descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las. O currículo escolar é algo que se configura na prática e a qualidade da educação e de ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve. Para o autor, a prática escolar ocorre em um momento histórico e tem muito a ver com os usos das tradições, técnicas e perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo em um sistema educativo determinante.

De acordo com Vasconcellos (2009), existem vários conceitos de currículo, cada qual marcado pela sua perspectiva de mundo, reflexo do contexto social, político, histórico e geográfico, não existindo uma instância que define um currículo universal ou que pare como uma verdade absoluta. O currículo é uma produção humana marcada pela história e cultura: “Os estudos sobre currículos possibilitam a reflexão crítica e coletiva sobre o recorte da cultura, sobre o conhecimento a ser ensinado e as atividades a serem desenvolvidas” (VASCONCELLOS, 2009, p. 28). O currículo coloca em pauta a organização da escola como um todo e favorece a sistematização da prática pedagógica; nele estão descritas as necessidades, as finalidades, os conteúdos, as metodologias e as avaliações no âmbito escolar.

Moreira e Candau (2007, p. 20) estabelecem para o conceito de currículo uma definição mais aproximada da que se tem hoje. O currículo pode ser entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Para Gimeno Sacristán (2000), o currículo é a parte inerente da estrutura do sistema educativo, é o aparato que sustenta uma distribuição e especialização dos conteúdos por meio dos cursos, níveis e modalidades de ensino. Ele expressa as finalidades da educação que se diversificam nos diferentes níveis de ensino no sistema escolar.

Segundo Arroyo (2011), o currículo, na construção espacial do sistema escolar, é o núcleo e o espaço central mais estruturante da escola. O autor salienta que é o território mais cercado, normatizado e politizado, inovador e ressignificador. As políticas dos currículos estão na ênfase das políticas de avaliação do que é ensinado e, para o autor, quando se fala na diversidade dos currículos, sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos,

carga horária. A centralidade política do currículo está na ênfase de avaliações do que é ensinado.

O currículo, para Pacheco (2005), não tem apenas um significado, pois existe uma diversidade quando defrontado com a didática. É uma orientação de ensino que implica o que será ensinado e o que deve ser aprendido por meios e recursos, métodos e técnicas de construir.

Pacheco (2005) destaca que, na tradição técnica, currículo significa o conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos estudantes, vinculando-se a aprendizagem a planos de instruções que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamental. Já na tradição afiliada em uma perspectiva prática e emancipatória de inter-relações dos diversos contextos, o currículo é definido como um projeto que resulta não só do plano de intenções, bem como do plano de sua realização dentro de uma estrutura organizacional. Na complexidade do que significa definir currículo, qualquer uma passa, necessariamente, pela observação e interrogação.

Nesse sentido, Pacheco (2005, p. 35) faz uma reflexão sobre a complexidade de definir o currículo. Qualquer tentativa de sistematização passa pela:

Observação e interrogação destes dualismos: O currículo deve propor o que deve se ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou incluir também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?

No entender de Pacheco (2005), é impossível responder a essas interrogações e encontrar uma resposta certa ou definitiva para a conceitualização de currículo. Portanto, deve-se reconhecer a fragmentação do campo curricular, compreender o que é currículo, entendendo a inexistência de um consenso não sobre o que significa, mas o que se deve veicular e como deve ser organizado. A questão da definição do que é currículo não se torna uma tarefa prioritária, e jamais uma definição contribuirá para existência de um pensamento comum sobre uma realidade, que é construída na multiplicidade de práticas concorrentes para uma mesma finalidade. O currículo deve ser questionado como um campo que representa o esforço profissional de diversos especialistas com perspectivas diferentes quanto à concepção, desenvolvimento e avaliação de um projeto de formação.

Autores como Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) demonstram a necessidade de

discussões referentes à sua conceituação, visto que mudam, dependendo do local onde se solidificam. Moreira (2012) salienta que os currículos não possuem definições claras, uma vez que são conceituados a partir de opostos pensamentos ou linhas epistemológicas. Na visão de Saylor e Alexander (1974), os conceitos dos currículos sofrem influências também da psicologia comportamental que, a partir dessa área, compreendem a ideia de plano, ofertando um conjunto de oportunidades de aprendizagens da população atendida pela instituição formal.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), o valor de qualquer currículo, de toda mudança para a prática educativa, comprova-se por meio da realidade na qual se realiza e na forma como se concretiza em situações reais, e o currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois é na prática que todo projeto, ideia e intenção se fazem realidade. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes e tem sua justificativa nos parâmetros institucionais, educacionais e organizacionais, em que apresenta tradições, metodologias e possibilidades reais dos professores por meio e condições físicas existentes.

A abordagem ou não de determinado conteúdo e a seleção de certos conhecimentos estão definidas no currículo escolar, mas sempre abrem espaço e possibilidade para o professor incluir ou tratar de determinados assuntos ou problemáticas que emergem do contexto ou da necessidade dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, fornece orientações para mediar as instituições de ensino, validando um currículo de base nacional comum para o Ensino Fundamental e os anos subsequentes. Dispondo de conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum a todos, torna claro que é de competência da União, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mobilizar as competências e as diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os estudantes têm o direito de aprender. Independentemente da região, raça ou classe socioeconômica, todos os estudantes do Brasil devem aprender as mesmas habilidades e competências ao longo de sua trajetória escolar. A BNCC é um documento normatizador implantado para todas as instituições de ensino, tanto da rede pública quando da rede particular de ensino, que garante todos os direitos dos estudantes, é de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos

os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 1998).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017a, p. 16).

Na BNCC, para cada área do conhecimento são definidas **competências específicas**, articuladas às competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos alunos do Ensino Médio, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), os currículos devem se ajustar às faixas etárias e às condições da população escolar. Para a educação básica, destacam que é tarefa da escola proporcionar interações e responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem, como a conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local (BRASIL, 2013).

Com a implantação do novo ensino médio e da BNCC, ocorrem inúmeras mudanças para o segmento, que propõe uma aprendizagem mais significativa de acordo com os desafios atuais, apresentando um formato mais dinâmico e flexível, e com o protagonismo dos jovens. Nessa mudança existe uma parte comum, cuja referência é a BNCC, organizada em itinerários formativos e cuja implementação do formato se torna desafiadora porque exige alterações dos referenciais curriculares do formato atual. Essa mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Talvez a possibilidade que se abre com os projetos de vida tenha espaço para discutir e tratar de questões como a angústia existencial e a finitude humana,

mas novamente sabe-se que vai depender de pessoas preparadas para realizar esse debate e orientar os estudantes. Com a nova proposta do MEC para esse segmento, as competências e as habilidades estabelecidas pela BNCC foram agrupadas em quatro áreas do conhecimento, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, que devem ser trabalhadas por cada componente curricular de forma integrada com as demais disciplinas da área, cada qual com competências específicas da área.

A Resolução 3, de 21 de novembro de 2018, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na edição 224, sessão 1, p. 21, no artigo 5.º, descreve sobre as modalidades de ensino e suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3.º da LDB, e será orientado pelos seguintes princípios específicos:

- I – Formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II – Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III – pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV – Respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V – Compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
- VI – Sustentabilidade ambiental;
- VII – Diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
- VIII – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
- IX – Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com essa resolução, a formação integral supõe o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida. Essa implantação visa trazer benefícios para os alunos e professores, cuja intenção é disponibilizar mais tempo para os estudantes aprofundarem seus conhecimentos. Da mesma forma, as escolas deverão priorizar atividades

que promovam cooperação, resolução de problemas, desenvolvimento de ideias, entendimento de novas tecnologias, pensamento crítico, compreensão e respeito.

4 CURRÍCULO E PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE

Gimeno Sacristán (2013) vislumbra no currículo a finalidade de constituir a carreira do estudante de maneira mais sólida. Este pode se referir a todo o programa fornecido por uma sala de aula ou escola. É considerado um documento organizador e direcionador do trabalho do professor, formado por conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula no decorrer de todas as fases escolares. O currículo escolar não se restringe a uma relação de conteúdos descritos na BNCC, mas envolve também questões que permeiam o cotidiano escolar dentro e fora da escola. Tudo o que é considerado de grande relevância no desenvolvimento e na formação do cidadão pode ser trabalhado com os alunos.

Entender o que é o currículo escolar, como está constituído, como ele define o planejamento didático-pedagógico é fundamental para a compreensão do processo do conhecimento pedagógico.

D'Ambrosio (2014) define currículo como estratégia para a ação educativa, entendendo-a como estratégia social para desenvolver potencialidades e estimular a busca pelo bem comum. É considerado a base da prática pedagógica, que envolve os conteúdos, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas, com o objetivo da boa formação dos indivíduos que frequentam uma instituição de ensino.

Em torno do currículo são realizadas diversas formas, tipos de atividades, ou seja, nele se cruzam práticas diversas. A verdade é que a sua essência e substância é o resultado das transformações que práticas e decisões políticas organizadas, pedagógicas e de controle (entre outras) provocam sobre ele (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 13).

No documento “Indagações sobre currículo”, o Ministério da Educação (MEC) declara ter consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, daí por que insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola. “Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por

pesquisadores e estudiosos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 8).

O MEC destaca que a palavra currículo também é utilizada para indicar efeitos alcançados pela escola, o chamado currículo oculto, sendo tudo aquilo que não está explicitado no plano e nas propostas, por essa razão nem sempre percebido pela comunidade escolar. São parte do currículo oculto os rituais e as práticas, as relações hierárquicas, as regras e os procedimentos, os modos de organizar o espaço e o tempo na escola, as formas de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, as mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Moreira e Candau (2007) assinalam que as indagações a respeito do currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram que ele não é conteúdo pronto a ser repassado aos alunos. Trata-se de uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidos em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Esses conhecimentos e práticas são expostos a novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico, o que nos leva a pensar nas denominações que alguns adotam como currículo real (explícito), nulo e oculto.

Por currículo real entende-se o que será realizado em sala de aula, o planejamento que é praticado, ou seja, é o planejamento em ação. Currículo explícito é tudo aquilo que é apresentado pelo sistema de ensino, como as Leis de Diretrizes Básicas e os Parâmetros Curriculares Nacionais, representando as propostas pedagógicas que se inserem na educação. “Sendo a escola um espaço apropriado do saber, é necessário o conhecimento sobre diferentes formas de ensinar, que podem ser observadas nas concepções que o professor utiliza na sua prática pedagógica de forma consciente e inconsciente” (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 160).

Currículos ocultos ou nulos são consideradas todas as manifestações em ambiente escolar que não estão expressas em palavras ou não estão no papel. O currículo oculto é aquele que é transmitido implicitamente, mas não mencionado, “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78).

O currículo oculto trata de temas que não estão incluídos formalmente no planejamento de professores, porém os professores trabalham com os alunos utilizando sua experiência e

sensibilidade para compreender acontecimentos e trazer melhorias ao processo educativo. O currículo oculto depende da tomada de consciência do processo de ensino e aprendizagem. Ele está focado em dúvidas presentes na realidade, momento em que são geradas aprendizagens importantes. Sendo assim, é essencial que os educadores estejam preparados para qualquer situação, prontos para transformarem problemas em aprendizagens. Segundo o MEC (BRASIL, 2013), o educador, por meio de sua carreira, deve procurar elaborar métodos de diálogos com seus alunos, zelando pela integridade deles, a partir do bom senso, posicionando-se de forma calma e tranquila.

Em virtude de sua relevância na prática pedagógica, Oliveira (2008) entende o currículo oculto como o currículo real, pois é aquele que aborda e trabalha assuntos que se manifestam de acordo com a realidade diária dentro da sala de aula.

Currículo formal é um conjunto de prescrições oriundas das diretrizes curriculares. Serve como uma espécie de roteiro para os professores se orientarem diante da prática pedagógica. É produzido com base nos documentos oficiais, nas propostas pedagógicas e nos regimentos escolares que estabelecem metas a serem cumpridas para alcançar um objetivo final.

Nas dimensões do currículo formal nas escolas, pode ser levado em conta o que se refere o art. 12 da Lei 9.394/1996, que define as diretrizes básicas de educação nacional, responsabilizando os estabelecimentos de ensino pela elaboração e execução da prática pedagógica, e para essa elaboração deve-se atender às exigências legais (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012). Em Gimeno Sacristán (2013) encontra-se a perspectiva de que o currículo é uma construção em que estão as respostas a opções possíveis, em que é preciso decidir sobre as possibilidades que são apresentadas, e o currículo real é uma possibilidade entre as alternativas, entre elas os temas transversais.

Os temas transversais são constituídos pelos PCNs e compreendem seis áreas: **Ética** (respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade), **Orientação Sexual** (corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis), **Meio Ambiente** (os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), **Saúde** (autocuidado, vida coletiva), **Pluralidade Cultural** (pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania) e **Trabalho e Consumo** (relações

de trabalho; trabalho, consumo, meio ambiente e saúde; consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; direitos humanos, cidadania) (BRASIL, 1998).

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998, p. 26).

Também chamados de componentes extracurriculares, os temas transversais devem ser incluídos no currículo escolar de acordo com os conteúdos de caráter social. Devem ser trabalhadas com os estudantes as questões do conhecimento acumulado, mas também assuntos emergenciais do cotidiano ou das necessidades deles. A Secretaria Nacional de Educação indica que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abrem espaço para que o currículo possa trabalhar com os temas transversais.

O currículo não pode ser engessado, fixo, mas deve dar espaço para que sejam trabalhadas questões que respondam à integração de diferentes naturezas, incluindo os temas circunstanciais. É imprescindível que a instituição contemple, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), um espaço para desenvolver pautas de atividades envolvendo temas circunstanciais considerados relevantes para a formação da criança e do adolescente.

Estes temas chamados de “conteúdo extracurriculares” são complementares para a educação no contexto escolar, pois agregam valores humanos aos estudantes. Não se pode mais esperar que posturas tradicionais, pautadas pela simples transmissão de conhecimentos, possam dar conta de resgatar o ser humano em sua totalidade.

Segundo Gimeno Sacristán (2013), os currículos na educação denominam ou estabelecem uma realidade importante nos sistemas educacionais, um conceito que ainda não engloba toda a realidade da educação, mas tem sido um dos núcleos mais densos e extensos, para que seja compreendido no contexto social e cultural. No entender de Moreira (1997, p. 12), “[...] a preocupação com a experiência do aluno persiste e amplia-se em definições, que concebem o currículo como totalidade das experiências por ele vivenciadas”.

O currículo em ação trata do que ocorre em sala de aula. Nele é organizado o planejamento do educador que preestabelece um conjunto de tarefas de aprendizagem que serão realizadas pelos alunos. É o conteúdo real da prática educativa que ocorre na realidade do cotidiano escolar, dentro das salas de aula, seguindo o projeto político pedagógico e as diretrizes da instituição de ensino.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2017b), as indagações sobre o currículo presentes nas instituições de ensino e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. Apresentam conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. A inclusão ou não de temas existenciais está associada à compreensão e vivência epistemológica e política que o professor possui e está vinculada a seu senso de urgência para com a realidade do estudante.

5 CURRÍCULO E ENFRENTAMENTO DOS TEMAS EXISTENCIAIS NA VOZ DAS PROFESSORAS

Compreender o que é o currículo escolar, como está constituído, como ele define o planejamento didático-pedagógico, como ele se torna um abrigo de opções políticas e epistemológicas, e qual sua força em orientar as decisões do professor, torna-se fundamental para identificar o porquê da inclusão ou não de temas existenciais, como é o caso da finitude humana e angústia existencial.

De acordo com os dados coletados na pesquisa efetuada, as professoras relatam que a escola já fez algumas intervenções sobre a angústia existencial e o sofrimento psíquico na escola. Foram realizadas palestras sobre o tema com os adolescentes, ministradas por psicólogos e especialistas na área. As professoras relatam que obtiveram um bom resultado, mas acreditam que há necessidade de um profissional da saúde mental dentro da escola. Por exemplo, um psicólogo para orientar como lidar com alguns temas relacionados às angústias dos alunos e oferecer suporte aos professores.

As professoras mencionam a importância da formação continuada. Ela seria uma oportunidade para encontrarem cursos que dão subsídios para trabalhar certos temas na escola, uma vez que na graduação não os receberam, por exemplo, o da finitude humana e angústia existencial. Os que conhecem sobre o assunto aprenderam com a prática pedagógica, na formação continuada e por meio de leituras acerca do tema, que buscaram por conta própria e por necessidade. Quando não se têm as ferramentas para intervir, adotam-se comportamentos que vão da fuga até a indiferença, como PA³ manifesta:

Já tivemos casos de alunos que perderam familiares. Eles retornam para escola totalmente abalados. Percebemos que este sofrimento influencia seu rendimento escolar, mas não sei como abordar este assunto com eles. Então prefiro não tocar no assunto. Muitas vezes, clamamos diante do sofrimento dos alunos por não saber como lidar, também temos nossas dificuldades, nossas dores e nossos lutos (2022, [n.p.]).

Santos e Incontri (2010) consideram que trabalhar com os temas relacionados à finitude humana no contexto escolar é de grande relevância para o desenvolvimento humano, pois em qualquer idade pode-se confrontar com a perda de algo ou alguém importante. Quanto mais as pessoas são educadas para a morte, mais elas são educadas para a vida, e vice-versa. Morte e vida estão imbricadas, são o fluxo contínuo de um prolongamento existencial, como destaca Arantes (2016, p. 72): “O que separa o nascimento da morte é o tempo. Vida é o que fazemos dentro desse tempo; é a nossa experiência”. Para educar alguém é necessário educar o professor primeiro. Se possível educar a cada um de nós para a morte, sendo assim, haverá a possibilidade de criar condições de ensino para abordar o tema.

Paiva (2011) identifica a existência de vários trabalhos realizados na área da educação e saúde que apontam para a falta de preparo dos profissionais para lidar com situações de morte, perdas, luto e sofrimento. Essa afirmação faz refletir sobre o quanto a morte ainda é um tabu na sociedade, e, quanto menos se fala do assunto, mais assustador ele fica. Nesse sentido, Arantes (2016, p. 62) é cirúrgica: “[...] a morte é um espaço onde as palavras não chegam”, pois, quando não se vive a própria morte, torna-se difícil lidar com os sentimentos e as dores dos outros. Sabe-se, também, que existem poucas graduações que abordam esse assunto.

Quase não há oferta de cursos de formação nessa área, o que destaca a importância da proposta de Santos (2009), de que a educação para a morte deveria ser incluída na educação integral do indivíduo desde as séries iniciais. Assim, a morte poderia ser entendida como algo

natural, ou seja, ficar evidente que o sofrimento faz parte da vida dos seres humanos, que todos enfrentam dor e um dia vão experimentá-la quando talvez seja a derradeira.

Ao falar de como a escola precisa envolver-se com o debate, o diálogo e o enfrentamento aberto da questão da existencialidade e da morte, Paiva (2011, p. 62) identifica três funções suas com relação a esse quesito:

A escola é, portanto, responsável por desempenhar três funções primordiais na formação do indivíduo: Prover conhecimento sobre a morte. Desmistificar e educar sobre a morte. Formar sujeitos conscientes da complexidade do ser humano e das relações concorrentes, antagônicas e complementares existentes entre a vida e a morte.

A equipe de educação, os diretores, professores e coordenadores estão em contato com o sofrimento dos alunos, mas, muitas vezes, não conseguem ajudá-los por não estarem preparados. Isso ocorre em razão de seu próprio sofrimento por perdas e da falta de experiência e treinamento em aconselhamentos, em situações de crises, como afirma a PJ (2022, [n.p.]): “Teríamos que ter alguém que desse suporte aos educadores, nós professores que atuamos como orientadores pedagógicos da escola convivemos diariamente com problemas, sempre ouvindo queixas e problemas. Não temos um espaço para trabalhar nossas angústias”. No entanto, na grande maioria das escolas, não há uma equipe multidisciplinar de profissionais a quem se possa recorrer em situações mais críticas, como psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, para inclusive estabelecer pontes com a família. Os educadores respondem por todas as demandas, muitas vezes não há sequer no setor público local profissionais aos quais os estudantes em situações mais críticas possam ser encaminhados, como lamenta a PJ:

Para trabalhar temas que envolvem o emocional dos alunos, a escola precisaria de um suporte e orientação sobre o tema, até mesmo oferecer atendimento gratuito para estes alunos que sofrem com a angústia existencial, porque muitos não têm condições de pagar um psicólogo. Orientamos os pais, levam ao posto de saúde, mas lá a demanda é grande, tem fila de espera e muitos não conseguem atendimento (2022, [n.p.]).

Quando perguntadas se o trabalho realizado com elas no grupo focal teve alguma contribuição para o tema, as participantes demonstraram que serviu para alertar e conscientizar os professores, como a PB manifesta:

Estes encontros me fizeram refletir muitas coisas, nunca me dei conta que existem lutos simbólicos que podem ocorrer na adolescência. Isso talvez seja

a causa de muitos problemas nos alunos que causam angústia e sofrimento mental. Os pais não têm um olhar acolhedor para saber o que está acontecendo com seus filhos. Temos alguns casos de alunos que fugiram de casa por conflitos familiares entre pais e filhos (2022, [n.p.]).

A PC falou de seu fazer pedagógico e de como precisa continuar seu trabalho, assim como do lugar dos encontros nisso tudo:

Estou aqui porque preciso trabalhar, sei que não posso parar porque a vida continua, mas tenho meus lutos que estou passando neste momento. Sei que não é fácil, preciso buscar recursos para enfrentar esta situação, acredito que estes encontros chegaram em boa hora, vou procurar ajuda, tenho consciência disso (2022, [n.p.]).

A pergunta provocou as professoras que retomaram alguns dos aspectos que haviam sido pontuados como a observação de que, no decorrer da fase da adolescência, os alunos apresentam muitos problemas, dificuldade de concentração, o desempenho escolar começa a diminuir, aumentando o índice reprovação e desistência no ensino médio. Nesse sentido, as professoras foram instigadas a respeito de quais os problemas mais frequentes enfrentados pela escola com relação ao sofrimento psíquico e angústia existencial dos alunos do ensino médio. No Quadro, foram selecionadas algumas das respostas para ilustrar.

Quadro 1 – Problemas mais frequentes enfrentados pela escola com relação ao sofrimento psíquico e angústia existencial dos alunos do ensino médio

Percebo que muitos não sabem lidar com a questão amorosa, eles se frustram muito rápido brigam entre eles, tem fofoquinha, um começa a gostar do outro daí começa surgir relacionamentos amorosos e muitas vezes conflituosos (PE, 2022, [n.p.]).
Eles não sabem lidar com as emoções e acabam brigando bastante. Isso reflete de forma negativa no processo educativo. Muitas vezes precisamos chamar os pais e pedir ajuda porque eles não sabem lidar com. Isso não é um nem dois, são vários (PF, 2022, [n.p.]).
Os problemas na adolescência são bem mais intensos do que em outras fases. A falta de atenção nas aulas e os problemas amorosos são muito frequentes (PG, 2022, [n.p.]).
Temos alunos que são usuários de drogas, isso atrapalha muito a convivência entre eles e o rendimento escolar. Vêm para escola com os olhos vermelhos, com dificuldades de concentração, muitas vezes, se isolam dos outros colegas, não fazem os deveres e não participam das aulas (PH, 2022, [n.p.]).
Já tivemos casos de alunos que se cortam, e ainda temos, tem uma menina que está sempre machucada, já conversamos com ela, ela disse que faz isso desde os 11 anos (PA, 2022, [n.p.]).
De acordo com minha experiência na educação, que já ultrapassa os 20 anos, o sofrimento psíquico nos adolescentes do ensino médio sempre existiu. Os problemas de comportamentos, indisciplina entre os jovens, falta de interesse pelos estudos, rebeldia isso é frequente na nossa rotina diária (PC, 2022, [n.p.]).

Fonte: Os autores (2022).

Por meio das discussões das professoras, comprovou-se o que já é encontrado na literatura, que a adolescência é a fase em que mais se intensifica o sofrimento emocional, surgindo depressão, ansiedades e mutilações. Muitos alunos que reprovam desistem dos estudos. As participantes da pesquisa acreditam que o enfrentamento das angústias dos adolescentes quase sempre é solitário. Eles têm que encarar sozinhos porque a família não sabe lidar com essa situação e, muitas vezes, os professores não conseguem ajudar.

Quando perguntadas sobre as intervenções possíveis para o enfrentamento da angústia existencial presente no contexto escolar, a PA respondeu que na escola há um projeto para trabalhar diferentes temas, entre eles o *bullying*, confiando na capacidade de ações como esta para encontrar alternativas:

Acredito que isso ajude a identificar e aliviar o sofrimento emocional dos alunos. Este trabalho será em conjunto com a GERED – Secretaria de Estado e Educação, com a colaboração de uma psicóloga. Já estamos organizando o material para trabalhar com os alunos. Já selecionamos filmes, para trabalhar o *bullying* e a questão dos limites, vamos trabalhar com o filme a “classe” e o filme “extraordinário”, e outros filmes que estão relacionados com o sofrimento psicológico e angústia dos alunos. Estamos finalizando o projeto (PA, 2022, [n.p.]).

As professoras também mencionam que a escola já providenciou algumas palestras para o público em geral da escola sobre a saúde mental. A avaliação da PC é que a “[...] palestra teve um bom resultado. Refleti sobre algumas coisas. Dei-me conta que preciso cuidar da minha saúde mental. Permito-me sair daqui e fazer algo que gosto para relaxar. Procuo não levar os problemas da escola para casa” (2022, [n.p.]).

As experiências e espaços já construídos explicitam as questões ligadas à trajetória dos educadores relativamente ao tema pesquisado. Percebe-se que a educação dos jovens envolve a percepção dos professores que precisam estar atentos a suas demandas. Diante do fato de a adolescência ser uma fase que mais intensifica o sofrimento emocional e o surgimento de depressão e ansiedades, muitos alunos reprovam ou desistem dos estudos.

É notável a necessidade de ampliar as discussões sobre a importância da preparação dos educadores para os desafios do século 21, entre elas aprofundar mais os temas referentes à angústia existencial não apenas em aspectos teóricos, mas também valorizar a expressão livre

dos sentimentos, proporcionando situações que deem vazão ao falar sobre suas dificuldades pessoais ao lidarem com as emoções. Esse entendimento é lembrado por Santos e Incontri (2010). Para eles, o professor precisa primeiro trabalhar suas emoções para depois trabalhar com as emoções dos alunos. O educador precisa de um plano contínuo de autoconhecimento, necessita estar fortalecido emocionalmente para abordar alguns temas com seus alunos, principalmente aqueles que envolvem dor e sofrimento psíquico.

Um dos fatores importantes para trabalhar as emoções dos alunos é desenvolver empatia. Os professores, por conviverem com os alunos grande parte do dia, podem estabelecer vínculos de confiança para que eles tenham uma abertura para falarem sobre seus sentimentos. Casassus (2009) faz referência a seis componentes que precisam estar entrelaçados para que ocorra a comunicação empática: intenção, observação, interpretação (ou julgamento), emoções, necessidades e ação, como condição fundamental para as relações, compreender uns aos outros e entender o mundo.

Em síntese, trata-se de equilibrar e sintonizar dois elementos essenciais na comunicação: a palavra e a escuta. “Nesta situação, creio que a compreensão profunda é a dádiva mais preciosa que podemos oferecer ao outro” (ROGERS, 1977, p. 87). Se somente fala-se, não se dá espaço para a fala do outro e, portanto, ele não é escutado. Por outro lado, se somente se escuta, sem dizer palavra alguma, não há diálogo e alimenta-se uma relação vertical, unidimensional, que suprime a identidade dos sujeitos. Isso remete ao que Casassus (2009, p. 164) pensa ao dizer que toda

[...] comunicação é um tipo de circulação de energias entre duas ou mais pessoas que se reconhecem entre si nesse intercâmbio: algo de uma pessoa vai para a outra. A outra pessoa pode aceitar esse algo e integrá-lo ou rechaçá-lo e expulsá-lo. Isso depende do tipo de escuta que se tenha e da intenção de comunicação.

Kovács (2003) refere-se ao uso da literatura como uma forma de os alunos entrarem em contato com suas emoções e desenvolverem uma compreensão ampla sobre o tema discutido. Para a autora, os próprios educadores podem narrar as histórias e permitir que os alunos entrem em contato com sentimentos despertados. O cenário escolar pode ser um ambiente propício para a realização dessas atividades.

Como já discutido nesta pesquisa, sabe-se que há várias formas de intervenção que podem ser realizadas dentro de uma escola, em situações de angústia existencial e sofrimento psíquico. Na visão da PB (2022, [n.p.]), a escola teria que elaborar “[...] um projeto para trabalhar com os professores para que se sintam fortalecidos para apoiar os alunos em suas angústias. Eu, muitas vezes, não estou bem emocionalmente, venho para escola, quando chego aqui preciso deixar minha dor de lado para acolher os alunos”. Para que isso aconteça, é necessário que o professor esteja seguro e se sinta confortável com relação ao assunto, principalmente porque é um tema que desperta sentimentos bons e ruins, e muitas vezes pode confrontar-se com suas próprias dores.

O grande temor diante das perdas pode levar o indivíduo a não querer se envolver com os sofrimentos dos outros, criando mecanismos de proteção para não sofrer. Isso faz com que o sujeito sempre esteja fugindo do assunto para não resolver suas próprias dores. Sabe-se que, se não resolvidas, as dores continuam latentes e podem surgir a qualquer momento. A resolução dessas dores pode se dar por meio da ajuda profissional, mas nem sempre as pessoas possuem as condições econômicas ou estão convencidas de sua necessidade. A PJ (2022, [n.p.]) confessa que já fez terapia por um grande período, hoje se sente à vontade para falar das suas dores: “[...] me permito sofrer para elaborar minhas dores. O sofrimento faz parte da vida, assim como a felicidade. O que precisamos aprender é conviver com esses sentimentos”.

O medo do desconhecido, na ótica de Paiva (2011), é o que gera insegurança e incertezas. O que amedronta são os diferentes destinos para cada um, sugerindo que a finitude humana deve ser abordada como universalidade, porque ela faz parte da vida de todos os seres vivos.

Constata-se que, diante dos relatos das professoras, em algumas situações já foram trabalhadas questões relacionadas à angústia existencial dos alunos, mas sobre o tema finitude humana ainda é pouco abordado no currículo escolar. Elas acreditam que a escola pode aprofundar o assunto e permitir a expressão dos sentimentos dos alunos quando estão sofrendo. Contudo, para tanto, o professor precisa ser orientado e instrumentalizado. Muitas vezes, tanto os alunos quanto os professores têm que esconder sua dor para lidarem com as tarefas, fingindo que nada aconteceu.

Falar sobre finitude humana com adolescentes é uma tarefa delicada, envolve cuidados na comunicação, na informação e com os sentimentos com os quais se está lidando. Ensinar e cuidar de seres humanos é trabalhar com a capacidade de entender o outro, é compartilhar conhecimento e experiência, é desafiar-se e criar oportunidades. Falar sobre finitude humana e angústia existencial na escola é levantar possibilidades de cuidar e acolher. Tematizar esses assuntos pode ajudar os alunos que vivem um sofrimento psíquico a lidarem com suas angústias e entender melhor seus sentimentos. Abordar a finitude humana é dar mais atenção à vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exposto sobre o currículo escolar permite uma visão panorâmica e estratégica de seus possíveis significados e implicações para o contexto escolar e para a formação do estudante. Ele está vinculado às políticas educacionais e representa os percursos de aprendizagem que os estudantes realizam, bem como as decisões do professor em seu trabalho diário. Abrange muito mais do que uma relação de conteúdos, de tal maneira que se pode dizer que o trabalho da escola é seu currículo, em outras palavras, o trabalho pedagógico tem seu sentido materializado no currículo.

O currículo possui elementos explícitos, claros e outros silenciados ou não expressos, mas nem por isso menos importantes ou menos influentes. Por exemplo, o que se deixa de trabalhar é o que se denomina “currículo nulo”, e a natureza política do currículo está diretamente relacionada às decisões tomadas pelos gestores, coordenadores, professores e outros sujeitos que constituem a comunidade escolar. Portanto, não há como pensar na definição ou escolha de determinados temas para serem abordados e trabalhados sem compreender o que é realmente o currículo, seu lugar e importância na escola.

Pensar nos temas existenciais e sua abordagem no âmbito curricular envolve fazer escolhas, tomar decisões e definir as melhores estratégias dentro da teleologia própria do que significa educar e formar pessoas. Os temas da vida precisam encontrar espaço no currículo escolar pois não são menos importantes do que os de natureza epistemológico-científica. Quando se trata de trabalhar com adolescentes e jovens, talvez haja mais urgência em pensar no que os aflige no imediato, na emergência das angústias da vida. É para elas que devemos

voltar nossa atenção como educadores. Educar exige ter o preparo e a sensibilidade para identificar acontecimentos sobre os quais podemos agir e assim auxiliar os adolescentes jovens na difícil travessia que realizam no decurso de suas vidas para se tornarem adultos plenos e equilibrados.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Cláudia Quintana. **A morte é um dia que vale a pena viver**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2016.

ARROYO, Miguel. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.html. Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. **Diário Oficial da União**, 22 nov. 2018, Edição 224, Seção 1, p. 21. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 7 set. 2022.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO; Liber Libro, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria à prática. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOMES, Sandra Regina. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 4, p. 39-45, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/1793>. Acesso em 05 set. 2022.

JONNAERT, Phillipe; ETTAYEBI, Moussadak.; DEFISE, Rosette. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Educação para a morte**: desafio na formação de profissionais de saúde e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchark; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaber, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; Currículo, utopia e pós-modernismo. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo**: questões atuais. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 9-28.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, cultura e sociedade. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v08n24/v08n24a16.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Lucélia Elisabeth. **A arte de falar da morte com crianças**. 3. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2011.

ROGERS, Carl. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 1977.

SCHVINGEL, Claudia; GIONGO, Ieda Maria; MUNHOZ, Angélica Vier. Grupo focal: uma técnica de investigação qualitativa. **Debates em Educação**, v. 9, n. 19, p. 91-106, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3455/pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

SANTOS, Franklin Santana. Perspectivas histórico-culturais da morte. *In*: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana (Orgs.). **A arte de morrer: visões plurais**. v. 1. Bragança Paulista: Comenius, 2009. p. 13-25.

SANTOS, Franklin Santana; INCONTRI, Dora. Educação para a vida e para a morte: do ensino fundamental à universidade. *In*: SANTOS, Franklin Santana (Org.). **A arte de morrer: visões plurais**. v. 1. Bragança Paulista: Comenius, 2010. p. 15-29.

SAYLOR, Galen John; ALEXANDER, William. **Planning curriculum for schools**. New York: Holt, 1974.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2009.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão humana das realidades educacionais. **Educação em Foco**, n. 37, p. 8-26, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 24 maio 2021.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

NOTAS:

¹ O projeto de pesquisa tramitou e foi aprovado no Comitê de Ética sob o número do CAAE 79248517.1.0000.5352.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7f25udmvr0I>. Acesso em: 3 ago. 2022.

³ Para preservar a identidade dos participantes, eles foram identificados por letras do alfabeto A, B, C, D, E ... Ex. Professor A= PA, Professor B= PB e assim sucessivamente.

Recebido em: 20/09/2022

Aprovado em: 11/01/2023

Publicado em: 30/03/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.