

CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: INTERFACES COM ANGÚSTIA EXISTENCIAL E FINITUDE HUMANA

High school curriculum: interfaces with existential angst and human finitude

Arnaldo Nogaro¹; Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler²

¹ Doutor em Educação. Professor da URI Erechim e do PPGEDU URI Frederico Westphalen

² Mestre em Educação. Doutoranda em Educação PPGEDU URI Frederico Westphalen

Data do recebimento: 13/07/2022 - Data do aceite: 23/08/2022

RESUMO: O artigo em pauta resulta de pesquisa teórico-bibliográfica, de natureza qualitativa, cujo objetivo é problematizar e refletir a respeito das interfaces do currículo escolar de Ensino Médio com a angústia existencial e finitude humanas. O currículo escolar carrega no seu bojo as escolhas que são feitas no que diz respeito a conhecimentos e saberes que são transmitidos no processo pedagógico, sejam eles implícitos ou explícitos. As decisões a seu respeito, na maioria das vezes, estão fora da alçada do professor, que se limita a cumprir o que lhe foi determinado. Há pouco espaço e margem para abordar questões que não estejam diretamente relacionadas ao traçado pelas políticas curriculares, como os temas de natureza emocional, existenciais ou de sofrimento psíquico dos estudantes. No ensino médio onde há muita preocupação com os conhecimentos tradicionais que levam a etapas posteriores como vestibular ou ao mercado de trabalho, a vida real tem pouco lugar no currículo, razão pela qual há necessidade de se questionar o papel da escola e sua contribuição para o ser humano concreto que necessita ser compreendido em seus dilemas antropológico-existenciais para que ela cumpra seu papel formativo.

Palavras-chave: Currículo. Finitude humana. Angústia existencial.

ABSTRACT: This paper is the result of a theoretic-bibliographic research, of qualitative nature, that intended to discuss and think on the high school curriculum on the topics of existential anguish and human finitude. The

school curriculum carries in its core the choices that are made regarding the knowledge that is transmitted in the pedagogical process, whether implicit or explicit. Decisions in this regard, most of the time, are beyond the scope of the teacher, who is limited to teach what was determined. There is little space to approach issues that are not directly connected to the curriculum policies, excluding themes such as students' emotions, existential nature or psychic suffering. In high school, there is a lot of concern with traditional knowledge that leads to later stages such as entrance exams or job market; real life has little place in the curriculum, which is why it is necessary to question the role of the school and its contribution to the real human being that needs to be understood in its anthropological-existential dilemmas, allowing the school to accomplish its formative role.

Keywords: Curriculum. Human Finitude. Existential Anguish.

Introdução

O termo currículo tem sua origem etimológica no Latim *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. Lopes e Macedo (2011) afirmam que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da universidade de Glasgow, referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Em 1949 a teoria curricular produz a mais densa resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativos/as com a abordagem feita por Tyler que se impõe, quase sem contestação, por mais de 20 anos. De lá para cá, uma diversidade de correntes de pensamento vem produzindo discussões e estudos que tomam espaço nas produções acadêmicas e teóricas transformando-se no que podemos denominar de teorias curriculares.

O currículo é um “território em disputa” de espaços e poder. Ali habitam diferentes saberes com suas representações sociais, materializam-se relações de poder, “colonizam-

-se” formas de pensar. Ele sempre é currículo para alguém, construído a partir de alguém, isto é, diz respeito a um contexto, traz em seu bojo filosofias, ideologias, jogos de interesses. Nele estão definidas as opções, as escolhas que são feitas na prática pedagógica das escolas. Daí a relevância de problematizar a respeito de quais conhecimentos e saberes estão presentes e são objeto do trabalho pedagógico e que perpassam os processos de ensino e aprendizagem. Este é o mote que nos move a refletir a respeito das interfaces do currículo com a angústia existencial e finitude humanas, uma vez que são temas candentes e presentes na vida de adolescentes e jovens, muito mais evidenciado no presente em decorrência do cenário pandêmico (Covid-19) e de suas consequências.

A arquitetura do texto apresenta três tópicos: Currículo e suas contribuições no contexto escolar; Currículo escolar do Ensino Médio: presenças e ausências; Finitude humana e os dilemas cotidianos entre adolescentes do Ensino Médio. Não tratamos apenas de uma definição teórica do que é currículo, abordamo-lo como uma ferramenta do trabalho pedagógico do professor, envolvendo conteúdos e atividades, com vista no desenvolvimento integral dos estudantes.

Currículo e suas contribuições no contexto escolar

O currículo orienta o trabalho do professor. Este não se refere apenas a uma relação de conteúdos descritos em diretrizes de qualquer natureza, envolve também questões que permeiam o ambiente interno e externo da escola. Tudo o que é considerado de grande relevância no desenvolvimento e na formação do cidadão pode ser trabalhado com os alunos e ser considerado currículo.

O termo currículo, conforme resume muito bem Pacheco (2001, p. 15-16), utiliza-se com muitas e diferentes acepções. “[...] proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos.” Para o mesmo autor (2001, p. 16),

[...] na 1ª perspectiva as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico; na 2ª perspectiva, lugar para as definições que caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura determinada.

Silva (1999, p. 43) dissecou o sentido mais intrínseco do currículo, referindo-se à expressão *currere*. É antes de tudo,

[...] um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo. Ao enfatizar o verbo, deslocamos a ênfase da “pista de corrida” para o ato de “percorrer a pista”. É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se

limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Em 1949 a teoria curricular produz a mais densa resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativos/as com a abordagem feita por Tyler que se impõe quase sem contestação por mais de 20 anos. O currículo é um “território em disputa”, como lembra Arroyo (2011). Ali habitam diferentes saberes com suas representações sociais, materializam-se relações de poder, “colonizam-se” espaços de pensamento.

No entendimento de Berticelli (1998, p. 165) currículo sempre é currículo para alguém, construído a partir de alguém, isto é, diz respeito a um contexto, traz em seu bojo filosofias, ideologias, jogos de poder. “*Latissimo Sensu*”, o currículo diz respeito a saberes, conteúdos, competências, símbolos, valores. A normatividade maior ou menor, a maior ou menor prescritividade é que determinam os vários sentidos de currículo e seus vários conceitos.” (grifo do autor). O autor (1998, p. 168) reforça que “[...] o currículo traduz elementos da memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo interesses e jogos de força daqueles que estão envolvidos (ou não) no processo educativo.”

No entendimento de Forquin (1996), o termo “currículo” designa geralmente o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Já para Sacristán (2000), o currículo é uma intersecção de práticas diversas, determina conteúdos que serão abordados ao estabelecer níveis e tipos

de exigências para os graus sucessivos, ordenando o tempo escolar e proporcionando elementos daquilo que entendemos como desenvolvimento escolar. Consiste no progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Estabelece relações entre a escola, a cultura e a sociedade. 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 Young (2014) o conceito de currículo tem como ponto de partida o aprendizado, compreendido junto à produção de conhecimento. Para ele, a produção do conhecimento não é necessariamente a construção de um novo conhecimento, mas sim sua descoberta, estruturado e documentado por meio do currículo. O currículo escolar é um conhecimento especializado. É essa teoria do currículo que desenvolve e permite analisar e criticar suas diferentes formas para desenvolver e propor alternativas melhores de currículo.

Para Silva (2015), os currículos exercem bem mais do que a relação de estabelecimento e prescrição de métodos e conhecimentos. Estão relacionados, também, com o poder sobre a construção de identidades. O poder estaria contemplado não só na seleção de determinados conhecimentos, mas no próprio conhecimento em si. Este argumento é compartilhado por Moreira (1997, p. 7) que vê o currículo como uma seleção de culturas realizada em um universo mais amplo de pos-

sibilidades. A seleção expressa uma posição político-ideológica em favor de determinados grupos, determinadas em disputas culturais e debates em torno do conhecimento. Deste modo, questionar os currículos nas escolas implica em analisar razões e efeitos das ênfases e omissões referentes aos saberes.

O currículo é considerado algo central para a escola, devendo ser associado à sua identidade, à sua organização, ao seu funcionamento, e sobre o papel que exerce a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2013), os currículos devem ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar. As DCNs (BRASIL, 2013) 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 conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local. (BRASIL, 2013).

As DCNs (BRASIL, 2013) definem os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio, para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezesete). Segundo estas, o currículo educacional é direcionador do caminho que o estudante vai percorrer durante seu período escolar. Nele estão organizados os conteúdos que os alunos irão aprender no decorrer dos anos de estudos em qualquer instituição de ensino, seja em escolas públicas ou privadas. O currículo é o guia, faz parte da identidade da escola, é adaptável e deve atender às necessidades dos alunos e do projeto político pedagógico, atendendo aspectos humanos, sociais e políticos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação

Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. As **competências gerais da Educação Básica** orientam as aprendizagens dessa etapa, sejam as aprendizagens essenciais definidas na **BNCC**, sejam aquelas relativas aos diferentes **itinerários formativos**, cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas.

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas **competências específicas**, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes 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. A BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Bock (2002) defende que a escola é uma instituição reconhecida com importância e valor, pois transmite valores e cultura e pode modificar o comportamento do sujeito. Cria possibilidade de mudança, interfere na construção da autonomia e no reconhecimento do sujeito dentro de um contexto social. É o local onde pode-se ensinar o aluno a refletir sobre assuntos importantes para sua formação integral. Para Torres (2012), a escola não é somente um lugar de aprendizagem acadêmica, a escola é o maior centro de intercâmbio social para o desenvolvimento do ser humano, sendo um lugar de desafios e, também, de apoio.

Consideramos de grande importância incluir nos currículos escolares temas como a angústia existencial e finitude humana por ser a escola agente de desenvolvimento do indivíduo e por ser local onde ocorre o processo

de ensino e aprendizagem orientado, sistemático e sustentado na ciência pedagógica. Sendo que para trabalhar esses temas em escolas é preciso conhecê-lo com boa profundidade, intercambiar experiências, procurar embasamento teórico sobre o assunto, socializar práticas de aprendizagem profissional, o que leva à necessidade de formar os educadores para que possam desenvolver habilidades e formas de lidar com determinados temas.

Na perspectiva de Siegel (2016), é essencial trabalhar a angústia entre adolescentes para que eles saibam lidar com as mudanças que surgem. A adolescência é a fase da vida que envolve exploração de perspectivas, mudanças de diferentes interesses e compatibilidades e tipos de relacionamentos. Conforme ela se desenvolve, o adolescente vai explorando coisas novas e os relacionamentos com pais e seus pares pode se tornar difícil.

Segundo Marques (2013), o índice de mortalidade no Brasil não poderá ser conhecido por alguns jovens estudantes devido ao fato de fazer parte desta estatística, o que podemos entender como morte invertida, porque não se espera a morte precoce de jovens. É difícil aceitar a morte de jovens, mas em alguns cenários ela pode estar presente e na crua realidade, como nos casos de suicídio. O suicídio, às vezes, é algo premeditado, muitas vezes já expresso em cartas deixadas por quem o comete e, também, em algum momento pode ser expressado por revolta, angústia e sofrimento psíquico. É muito comum com adolescentes que sofrem *bullying* e desprezo por parte dos colegas.

De acordo com Kovács (2012), a vida é pautada por pequenas mortes cotidianas, o que induz a pensar na importância da educação para a morte, afirmando que não se trata de uma receita padronizada, mas uma forma de suscitar reflexões que provoquem o homem a refletir sobre a morte e a consequência desta para a vida.

Neto (2014) destaca que a morte e a perda, sejam simbólicas ou reais, fazem parte do universo educacional. A cada ano que passa educadores e alunos são aprovadas para outras etapas de ensino, quando os educadores são substituídos por outros, quando a infância cede o lugar da adolescência, ou mesmo quando um educador ou aluno que estabeleceu vínculos afetivos muito profundos é transferido para outra instituição ou mesmo quando acontece a morte real de alguém que pertenceu à instituição. Estes momentos podem ser motes para uma boa reflexão sobre perdas e como as fragilidades existenciais que temos são constituintes ontológicas de nosso ser individual e social.

Currículo escolar do Ensino Médio: presenças e ausências

O conceito de currículo abriga três concepções: explícito, oculto e nulo. Explícito é o que está no planejamento e cumprido, sendo de domínio público, possível de ser avaliado mais concretamente. O nulo é o que a escola deixa de trabalhar, isto é, se exime de tratar ou abordar e o oculto é aquele subliminar, imbricado em práticas, nem sempre identificável, mas que produz efeitos na formação da pessoa. É aquilo que não está explicitado no plano e nas propostas, nem sempre, por isso, claramente percebido pela comunidade escolar. É composto pelos rituais, as práticas, as relações hierárquicas, as regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos. (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Moreira e Candau (2007) destacam que as indagações sobre o currículo presente nas escolas e na teoria pedagógica mostram que eles não são conteúdos prontos a serem

repassados aos alunos. São 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.

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. Currículos oculto ou nulo são consideradas todas as manifestações em ambiente escolar, que não estão expressos 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).

Devido à sua importância na prática pedagógica, Oliveira (2008) entende o currículo oculto como sendo o currículo real, pois é aquele que é abordado e trabalhado sobre assuntos que se manifestam de acordo com a realidade diária dentro da sala de aula.

Currículo explícito é tudo aquilo que é proposto pelo sistema de ensino, como as Leis de Diretrizes Básicas, e Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo 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). Na visão de Sacristán (2013), o currículo é uma construção onde podemos encontrar respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir sobre as possibilidades que nos são apresentadas, sendo que o currículo real é

uma possibilidade entre outras alternativas.

De acordo com Ministério da Educação, os temas a serem trabalhados com os alunos estão voltados para a compreensão e construção da realidade social e cultural, dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva. Isso significa que devem ser trabalhados assuntos de forma transversal nas áreas ou disciplinas já existentes. Os temas transversais trazem conceitos e valores básicos à democracia e cidadania, seguem questões importantes e urgentes para a sociedade sendo, os critérios utilizados para sua elaboração de urgência social. São temas que envolvem um aprender sobre a realidade, procurando também interferir na realidade para transformá-la.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), os Temas Transversais tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões.

Em relação ao Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais

que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, nas instituições públicas e privadas, com a implantação do Novo Ensino Médio e da BNCC ocorre inúmeras mudanças para o segmento. A 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 sabemos que vai depender de pessoas preparadas para realizar este debate e orientar os estudantes.

Com a nova proposta do MEC para o segmento, as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC foram agrupadas em quatro áreas do conhecimento: Língua-gens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, e devem ser trabalhadas por cada componente curricular de forma integrada com as demais disciplinas da área, sendo que cada uma delas têm competências específicas de área. No campo das humanidades pode-se criar espaço para diálogo e abordagem de temas existenciais, desde que se acredite serem importantes e se tenha a consciência de sua relevância para a vida dos estudantes. O enfoque no “Novo Ensino Médio” é a formação por meio de trilhas de aprendizagem, o que nem sempre oportuniza a todos os estudantes tratar e conhecer questões de ordem existenciais, uma vez que dependendo do percurso que irá escolher poderá deixar de lado aspectos que não considere tão importantes. Sua imaturidade ou desconhecimento pode restringir as possibilidades de um acesso ao conhecimento mais profundo sobre as questões existenciais e assim não se municiar de elementos e conhecimentos que possam lhe ajudar ao longo da vida.

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. A escola tem autonomia para incluir dentro da proposta do governo assuntos que consideram relevantes para o contexto escolar. Não se pode mais esperar que posturas tradicionais, pautadas na simples transmissão de conhecimentos, possam dar conta de resgatar o ser humano na sua totalidade. Se a escola evitar abordar alguns assuntos referentes à angústia existencial e finitude humana, acabará inculcando nos alunos a ideia de que é um assunto proibido, sobre o qual não se deve falar e que o sofrimento é algo que não pode ser expresso. Se ela não se sente preparada para agir neste tipo de situação é importante que solicite a intervenção de profissionais qualificados.

Santos e Incontri (2010) acreditam que a finitude humana é um pretexto para refletir sobre a vida, a felicidade e o amor, para identificar vários sentimentos. A finitude humana faz parte das contingências da vida. Associada a perdas, muitas vezes, há um grande sofrimento psíquico, físico, social e espiritual, mas elas podem ser de grande valia se utilizadas para o aprendizado sobre o fim da vida e o fechamento de ciclos.

O Ensino Médio é um dos campos onde pode ser observado o comportamento, a interação social e equilíbrio de relacionamentos entre os estudantes e os vínculos afetivos entre eles. Dentre os diferentes níveis de ensino está o Médio onde o professor enfrenta uma série de desafios, pois a grande maioria dos alunos está na adolescência, muitos deles passando por transformações mais ou menos críticas, e por isso, podem apresentar uma série de problemas relacionados à saúde mental, como dificuldades de humor, depressão, transtorno bipolar ou dificuldade de raciocínio, esquizofrenia que podem surgir mais na adolescência do que na infância. (SIEGEL,

2016).

Segundo Siegel (2016), a adolescência pode ser vista como um período transformador na qual os indivíduos passam por um estado de abertura a tudo. Nesta fase torna-se visível o aspecto de remodelação que é chamado pelo autor de poda neuronal, ou seja, cortar conexões que não são necessárias para o cérebro. Isso pode levar a importantes mudanças e, às vezes, podem mascarar problemas. É por isso que podem surgir uma série de desafios para a saúde mental. Esta poda, relacionada com alterações hormonais e a mudanças genéticas, molda a atividade neuronal e o desenvolvimento sináptico, transformando o funcionamento cerebral de forma dramática durante a fase da adolescência. Para o autor (2016), é durante os anos do ensino médio que podem aparecer, pela primeira vez, grandes transtornos psiquiátricos. Soma-se a isso o que Han (2017, p. 7) fala sobre a sociedade do século 21: “Visto a partir da perspectiva patológica, o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral¹, mas neural”

As pessoas em idade escolar vivem em família e na escola, em meio a descobertas e aprendizagens. O professor, muitas vezes, passa tempo significativo com seus alunos, às vezes, muito mais do que eles passam em casa com seus pais. Ele tem um papel muito maior como educador, não somente para ensinar-lhes conteúdos, mas também para formá-los, representando assim um modelo para o processo de identificação e, por isso, tem a tarefa de cuidar da integridade física, emocional, social dos estudantes, sendo que a escola não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos. Ela é o espaço para formação do indivíduo no processo de transformação da sociedade, de aquisição e cultivo de valores e de cidadania.

Na abordagem de Santos (1971), a juventude gosta de ouvir aqueles que sabem o que

dizem. O professor tem grande influência na melhora do conhecimento humano. Uma das grandes missões do professor é ajudar a juventude a reencontrar-se a si mesma, reaprendendo o bom que foi esquecido, reorganizando-se com vista nos anos que foram esquecidos. Silva (1972), refere que os jovens, com naturalidade, se preocupam com o futuro, às vezes, apresentam maior ou menor ansiedade. Uma dose de ansiedade é considerada normal, porque é originada da motivação interna que leva a progredir, em excesso prejudica. Na fase da adolescência há muitas causas que dificultam o estudo e o rendimento escolar. Essas causas originam-se de fatores externos e internos, ambientes inapropriados, má saúde física, perturbações emocionais mais ou menos graves, pouco estímulo, deficiência mental e assim por diante. O estudante necessita de ambiente apropriado para fazer suas atividades, suas pesquisas, além disso, dispor de materiais necessários para seu trabalho. (SILVA, 1972).

A escola e a família devem ajudar o aluno a se tornar um ser engajado socialmente, tirando-o da alienação em que vive. Portanto, precisam somar esforços, cada um cumprindo com o seu papel. (TAVARES, 2012). Segundo este (2012), a família bem estruturada que oferece um ambiente com amor e diálogo, terá grandes chances de ter filhos equilibrados e preparados para ter uma boa educação no ambiente escolar. De acordo com o autor, a família sem estrutura, muitas vezes, oferece filhos problemáticos para a escola e, conseqüentemente, eles terão problemas de aprendizagem ou desinteresse em aprender, o que poderá resultar em rebeldia ou até mesmo violência para com seus companheiros e professores.

No entendimento de Campos (2018), qualquer pessoa que vive ou se relaciona com um adolescente pode observar que suas experiências emocionais constituem um acompanhamento de grande importância em

seu processo de desenvolvimento. Suas emoções tendem a flutuar entre otimismo, cooperação, entusiasmo, retraimento e depressão pessimista, podendo, seu comportamento parecer imprevisível para pais e professores. A compreensão destas mudanças por parte do adulto, a sensibilidade em relação a estas emoções tornam-se essenciais no acompanhamento educacional do adolescente.

Durante a adolescência, as condições de mau humor, algumas vezes, são classificadas como ligeira indisposição. Quando a expressão externa é reprimida, a indisposição se manifesta na falta de interesse pelas pessoas, na inabilidade de tomar decisões, despreocupação e preguiça. Tende a preocupar-se com seus próprios pensamentos e sentimentos; torna-se descortês, impertinente e rude para todos os que estão próximos dele, ou que frustraram seus desejos. (CAMPOS, 2018, p. 73).

A execução das tarefas escolares pode trazer uma satisfação muito grande, quando existem condições favoráveis ao seu estudo, aumentando seu aproveitamento. Em conformidade com Silva (1972), a boa relação com os professores é indispensável. Os sentimentos, os medos, a ansiedade, a insegurança podem ser acalmados e elaborados quando o ambiente emocional for agradável.

Silva (1972) externa que criar condições favoráveis para o desenvolvimento saudável dos adolescentes é uma tarefa dos adultos e precisa ser feita com responsabilidade. É algo que deve ser bem estudado pelos adultos. Sabe-se que os estudantes com pouca orientação educacional e pouco apoio emocional podem estudar menos e revelar menor desempenho escolar. Os alunos com dificuldades de aprendizagem e com problemas emocionais são os que mais desistem dos estudos.

Neto (2014) concebe a educação como fenômeno complexo, multideterminado por

um leque de variáveis que perpassam por pensamentos, emoções, memória e desafios. Para ele, a vida é uma sucessão de experiências que requerem constantes esforços de assimilação, adaptação e acomodação de seus autores dentro do ciclo do nascimento até a morte.

Trazer a morte e promover aprendizado a partir do enfrentamento da perda no cenário educacional é promover uma mudança radical na pedagogia do ocidente para deixar surgir novos paradigmas educativos e novas propostas de teorização pedagógica, considerando-se a integralidade do homem como ser biológico, psicológico, sócio-histórico e espiritual, um ser para a morte, mas que pode e deve viver com qualidade. (NETO, 2014, p. 339).

Indagar sobre a finitude e angústia existencial, segundo Neto (2014), é preparar-se para ela, uma ação que pode transitar como aspecto importante no campo educacional.

Finitude humana e os dilemas cotidianos entre adolescentes do ensino médio

Kovács (2003) questiona, se a morte faz parte da vida de crianças e jovens, e se esses passam a maior parte do dia na escola, por que não abordar esta questão, uma vez que a finitude humana faz parte de todos os ciclos de vida dos seres vivos? Os educadores com qualquer outra pessoa presenciam a morte em seu cotidiano. Trabalhar a finitude no contexto escolar é propiciar espaço para expressão de emoções e sentimentos, além de enfocar aspectos teóricos.

Quando se fala em educar é pensar na tarefa de educar para a vida. Sabemos que não é tarefa fácil e para isso a escola deve apresentar versatilidade e conviver com a diversidade

no trabalho educativo, que necessita ser de cooperação e de aprendizado contínuo. Paiva (2011, p. 54) propõe ampliar o conceito de escola para que, além de ser um espaço de aprendizagem, ela possa tornar-se “[...] um espaço de *convivência*, onde o aluno vai tanto estabelecer relações com colegas quanto com educadores. Tais relações remetem, conseqüentemente, à formação e rompimentos de vínculos ao longo da convivência.”

A partir desta concepção de escola, é importante que ela seja e represente um espaço de fortalecimento e proteção que propicie um ambiente favorável para romper o silêncio, as angústias, o sofrimento calado e a solidão. Essa atmosfera envolverá o aluno e lhe propiciará o suporte necessário para as discussões de temas como a finitude através de resultados de suas experiências de perdas. Isso diz respeito a preocupar-se com a integralidade do educando como quer Santos e Incontri (2010). A formação integral passa por todos os sentidos e formas de pensar o mundo. Trabalhar com todos os temas, sob as mais diferentes perspectivas e não nos fecharmos e nos doutrinar-mos em uma única visão. Para tratar da finitude humana devemos atuar em diferentes frentes e campos do conhecimento: literatura, música, pintura, cinema, teatro etc.

É necessário que o educador crie uma maneira apropriada para abordar o assunto. Para tanto, necessita de formação e instrumentalização a fim de que possa utilizar de uma linguagem clara, que tenha familiaridade com o tema, não apenas do ponto de vista teórico, mas uma aproximação sentimental com seu objeto de estudo e ensino. Precisa desenvolver uma visão empática dos problemas associados ao tema. (SANTOS; INCONTRI, 2010).

Marques (2013) reflete sobre a importância da educação para a morte, nas escolas, considerando como um tema desafiador para os educadores abordarem. Destaca a

importância de a educação incluir temas relacionados com a finitude humana, pois é um assunto que deve ser pensado conforme a experiência e necessidade de cada escola. Reforça o papel da formação continuada dos professores, preparando-os para lidar com diversas situações, inclusive com a finitude humana, orientando-os a realizarem ações de apoio a estudantes nas demandas que vierem.

Kovács (2003), em seu estudo sobre educação para morte, nas escolas, apresenta ideias que colaboram para a defesa da tão necessária contribuição à formação dos educadores. Enfatiza para que nos cursos de formação de professores se criem propostas pedagógicas sobre a educação para a morte. É fundamental destacar que a escola é um ambiente pedagógico e não psicoterápico, o que não impede que os educadores possam identificar quais são os alunos em sofrimento psíquico e se for necessário encaminhá-los para o atendimento psicológico.

Sabe-se da importância de abrir espaços nas escolas para trabalhar a finitude humana entre adolescentes do ensino médio, já que esses são confrontados de maneira muito intensa com relação à morte, na atualidade. Segundo (TORRES, 2012, p. 146), “[...] a problemática da morte é um dos fatores presentes em todos os períodos do desenvolvimento humano”. A adolescência é uma etapa crítica de passagem que é fortemente afetada pela ideia da finitude. Em seu plano cognitivo o adolescente começa a teorizar e levantar hipóteses sobre a morte: o que acontece depois da morte, de onde eu vim? Ao mesmo tempo que desenvolve o conceito de morte também ocorre a aquisição da individualidade e se torna aspecto principal de sua identidade total. Nesta etapa, graças à maturação cognitiva, já existe uma perfeita noção do que são as doenças e como se localizam no corpo e que suas causas podem ser tanto externas como internas. No olhar de Torre (2012, p. 147), o

[...] adolescente, portanto, é mais vulnerável à ideia de morte do que de crianças de outros períodos. Paradoxalmente, entretanto, o adolescente não se deixa afetar pela ideia da morte pessoal, projetando-a para um futuro bem distante, como uma defesa para a vulnerabilidade e a finitude.

Para Kovács (2003), não existe uma resposta para como se deve estar preparado para lidar com o tema morte. Um aspecto importante é que exista a possibilidade de questionamentos e autoconhecimento. Esta preparação implica em aprendizado e desenvolvimento contínuo.

Considerações finais

As ideias explicitadas ao longo do texto caminham na direção de apontar elementos que sustentem a importância de incluir o tema da angústia existencial e finitude humana nos currículos escolares, a partir de componentes teóricos metodológicos das ciências humanas. Ao se abordar a angústia existencial e finitude humana nas escolas proporciona-se aos educadores e estudantes um espaço para reflexão a respeito de suas concepções e conceitos construídos culturalmente, que culminam em suas crenças e valores. Podemos dizer que é uma reeducação a partir de um novo horizonte pedagógico.

Incluir assuntos existenciais no currículo escolar é contribuir com a formação humana dos indivíduos, é proporcionar vivências significativas em torno do processo de ensino e aprendizagem, é contribuir com o desenvolvimento emocional em relação aos processos naturais da existência. Reforçamos que o novo ensino médio abre uma janela de oportunidades e pode criar espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-

-os nelas. Ou seja, é fundamental trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes dentro de seus anseios e expectativas. Quem sabe a finitude e a angústia existencial sejam contempladas.

Todos “morremos” na processualidade da vida, do nascimento ao seu final, e seremos confrontados em algum instante com a angústia da dor da perda que impõe a reconfiguração e a resignificação de papéis. Trazer aspectos referentes às angústias dos estudantes é promover aprendizagem. Trata-se de uma reeducação a partir de um novo porvir pedagógico, o que envolve compreen-

der o humano com toda sua capacidade de resiliência e de crescimento.

Educar é um desafio que vai além dos ensinamentos proposto no currículo das disciplinas, demanda uma abordagem de acordo com as necessidades e realidades dos alunos. A escola é um importante espaço de socialização e formação de pessoas. Pode se colocar como suporte para os alunos que buscam sanar suas dúvidas, sendo seu papel oferecer educação integral, que abranja as diferentes dimensões do humano, criando ambiente e oportunidades para o desenvolvimento do ser humano em sua plenitude.

NOTAS

¹ O autor escreveu no ano de 2017. Se o fizesse em 2021, talvez pudesse dizer que além de neural, a perspectiva viral ressurgiu das cinzas, como um fantasma, para amedrontar a humanidade pela Covid-19.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa V. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176.
- BOCK, S. D. **Orientação profissional: abordagem sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. **Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - Apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação e a Base Ensino Médio**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.
- CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da adolescência**. 24. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.

- FORQUIN, J. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 21, n.1, p. 187-198, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652>. Acesso em: jun. 2021.
- HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.
- KOVÁCS, M. J. **Educação para a morte**: Desafio na formação de profissionais de saúde e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- KOVÁCS, M. J. **Educação para a morte**: temas e reflexões, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, cultura e sociedade. In: MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. p. 17-48, 2007.
- NETO, F. R. A. Perdas e Luto: uma experiência a trabalhar no contexto escolar. In: SANTOS, F. S. (Org.). **Tratado brasileiro sobre perdas e luto**. São Paulo: Atheneu, 2014. p. 337-339.
- OLIVEIRA, Z. M. F. de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 24, p. 535-548, 2008.
- PACHECO, J. A. **Currículo**: Teoria e Práxis. Porto (Portugal): Porto Editora, 2001.
- PAIVA, L. E. **A arte de falar da morte com crianças**. 3. ed. Aparecida/SP: Ideias & letras, 2011.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, F. S.; INCONTRI, D.: Educação para a Vida e para a Morte: do Ensino Fundamental à Universidade. In: SANTOS, F. S. (orgs.). **A arte de morrer**: visões plurais: volume 3. Bragança Paulista/SP: Comenius, 2010, p. 15-29.
- SANTOS, M. **A angústia psicológica da adolescência**. Rio de Janeiro: Americana, 1971.
- SIEGEL, D. J. **O Cérebro do adolescente**: a coragem e criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. Tradução de Ana Claudia Hamati. São Paulo: Versos, 2016.
- SILVA, Y. R. **Puberdade**: situação existencial. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1972.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015 (1999).
- TAVARES, W. R. **Escola não é depósito de crianças**: importância da família na educação dos filhos. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- TORRES, V. da C. **A criança diante da morte: desafios**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

