

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A inclusão/exclusão curricular numa escola privada do  
ensino médio, no embate entre o prescrito e o real**

**Juliana Aparecida Soares Carneiro**

**Belo Horizonte**  
**2008**

**Juliana Aparecida Soares Carneiro**

**A inclusão/exclusão curricular numa escola privada do ensino médio, no embate entre o prescrito e o real**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como pré-requisito parcial para obtenção ao título de mestre em Educação

Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão Docente

Orientadora: Profa. Dra. Rita Amélia Teixeira Vilela

**Belo Horizonte  
2008**

### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Carneiro, Juliana Aparecida Soares

A inclusão/exclusão curricular numa escola privada do ensino médio, no embate entre o prescrito e o real/ Juliana Aparecida Soares Carneiro. Belo Horizonte, 2008.

180f.

Orientadora: Rita Amélia Teixeira Vilela

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Ensino médio - Currículos. 2. Inclusão escolar. I. Vilela, Rita Amélia

Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Programa de Pós-

Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.214

Juliana Aparecida Soares Carneiro

**A inclusão/exclusão curricular numa escola privada do ensino médio, no embate entre o prescrito e o real.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
Belo Horizonte, 2008.

---

PROF<sup>a</sup>.DRA. Rita Amélia Teixeira Vilela (orientadora)

---

PROF<sup>a</sup>.DRA. Maria Inês Salgado de Souza (PUC-Minas)

---

PROF<sup>a</sup>.DRA. Maria Aparecida da Silva (CEFET-MG)

*Aos meus avós: José e Celina, meus eternos companheiros.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, companheiro em todos os momentos.

À minha orientadora, Rita Amélia, exemplo de profissionalismo e sabedoria.

A Valéria e Renata, pelo apoio e carinho constantes.

À querida professora Ana Maria Casassanta Peixoto (*in memoriam*), que muito contribuiu para a escrita do capítulo 4 deste trabalho. Eterna saudade.

À professora Maria Inês Salgado, pelas sábias palavras nos momentos em que muito precisei; pelo apoio constante e carinho.

A CAPES, pelo apoio financeiro,

A um amigo muito especial, que cuida de mim além do plano material.

À escola pesquisada, em especial, ao diretor em exercício no momento da pesquisa, à vice-diretora e aos professores que abriram as portas de sua sala para a concretização deste trabalho.

A minha amiga Maria Helena Moreira, que me ensinou os primeiros passos na educação.

A querida Lúcia, pela paciência de me escutar em meus momentos de angústias.

A professora Nali Rosa, pela ajuda nos primeiros passos desta caminhada.

*“Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: ‘Veja’, e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. O seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos.”*

*Rubem Alves*

## RESUMO

Essa dissertação apresenta um estudo sobre o currículo do Ensino Médio. A investigação realizada deu ênfase ao desvendamento de como o currículo, o prescrito e o real, abarcam o atendimento de alunos que apresentam dificuldades no acompanhamento das atividades regulares desse segmento. A pesquisa foi desenvolvida numa escola da rede privada do município de Belo Horizonte, na modalidade estudo de caso e com recursos da pesquisa qualitativa – observação em salas de aula da 1ª série do Ensino Médio e entrevistas semi-estruturadas com membros da equipe pedagógica e do corpo docente. Como resultados, a pesquisa revelou uma instituição que tem conhecimento das diferenças existentes no cotidiano escolar e da sala de aula e que tem intenção de trabalhá-las. Entretanto, revela que ainda tem um olhar e um conceito muito superficiais de inclusão. No que se refere às ações curriculares, dentro da sala de aula, constatou-se que os professores atuam presos a uma prática docente que se restringe, em sua totalidade, à explanação de conteúdos, exercícios, e a avaliações escrita e individual. Verificou-se também uma consonância superficial da proposta da escola com as diretrizes curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e certo silenciamento com relação às aspirações, desejos, anseios e necessidades dos adolescentes.

**Palavras-chave:** Ensino médio; currículo; inclusão

## **ABSTRACT**

This dissertation presents a study on senior high-school curriculum. The investigation carried out emphasized the unveiling of how the curriculums, the projected and the actual ones, convey the hearing of students who happen to have difficulties following the stage's regular activities. The research was carried out in a private institution in Belo Horizonte, carrying out case-study methodology and using resources from qualitative research – observation of classes from the first year of senior high-school, and semi-structured interviews with the pedagogical staff members and the teachers. As a result, the research revealed an institution that has a deep knowledge of the differences existing in scholar routine as well as in the classroom, and that has the intention of working such differences. However, the institution still reveals a rather superficial look on the matter of inclusion. Regarding curricular actions, inside the classroom, it was found that teachers act chained to a certain teaching practice, and that are, in total, restricted to the explanation and exposition of contents, exercises and use as the main assessment tool, written individual tests. It was also verified a shallow correlation between the scholar practice in the institution and the guidance offered in the 'Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio' and a certain numbness regarding future planning, wishes and demands from the teenagers.

**Key words:** Senior high school; curriculum; inclusion

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1: Módulos aulas semanais .....</b>	<b>121</b>
<b>Quadro 2: Indicadores fixos – 1<sup>a</sup> à 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio .....</b>	<b>122</b>
<b>Quadro 3: Plano de estudos – 1<sup>a</sup> etapa letiva .....</b>	<b>177</b>
<b>Quadro 4: Plano de estudos – 2<sup>a</sup> etapa letiva .....</b>	<b>179</b>

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	20
<b>1 O CURRÍCULO: SUAS DIMENSÕES E IMPORTÂNCIA NA ATUALIDADE.....</b>	<b>26</b>
1.1 Conceito e dimensões do currículo.....	26
1.2 Gerenciamento das Escolas.....	31
1.3 O campo do currículo no Brasil .....	33
1.4 O campo do currículo na atualidade.....	36
<b>2 A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS – DE ONDE VÊM? .....</b>	<b>42</b>
2.1 O currículo real e o currículo prescrito .....	42
2.2 A Interdisciplinaridade.....	49
2.2.1 <i>Abordagem histórica</i> .....	49
2.2.2 <i>Disciplina e Interdisciplinaridade – conceitos</i> .....	51
2.2.3 <i>A proposta de interdisciplinaridade para o Ensino Médio de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais</i> .....	52
<b>3 A ADOLESCÊNCIA .....</b>	<b>56</b>
3.1 O jovem contemporâneo e as condições sociais.....	62
3.2 A relação do jovem com o saber: perspectiva de Bernard Charlot .....	64
3.2.1 <i>A discrepância entre as práticas e propostas da escola e os anseios da juventude</i> .....	68
<b>4 ENSINO MÉDIO E INCLUSÃO .....</b>	<b>73</b>
4.1 Breve histórico do Ensino Médio.....	73
4.2 Atual proposta curricular do Ensino Médio .....	78
4.2.1 <i>A base nacional comum</i> .....	81
4.2.2 <i>A parte diversificada</i> .....	86
4.3 Entender os PCNs do Ensino Médio na perspectiva da educação para a formação social, como educação inclusiva.....	86
4.4 Alguns debates sobre o Ensino Médio na atualidade.....	88
4.5 A discussão sobre a inclusão: inclusão social e inclusão na escola/ legislação e tendências .....	93
4.5.1 <i>Legislação, discussão e tendências</i> .....	93
4.5.2 <i>Falando de inclusão no Ensino Médio e Prática Docente</i> .....	102
<b>5 A PESQUISA: A MATERIALIDADE DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA X.....</b>	<b>105</b>
5.1 Apresentação do Campo de Pesquisa .....	105
5.2 Documentos da escola e seus desdobramentos na ação curricular.....	111
5.2.1 <i>Regimento Escolar</i> .....	111
5.2.1.1 <u>Plano Curricular</u> .....	121
5.2.2 <i>Plano de Estudos e Planejamento Anual</i> .....	124
5.2.3 <i>Manual do aluno</i> .....	127
5.2.3 <i>Diretrizes pedagógicas para o professor - 2007</i> .....	128

<b>5.3 A Sala de Aula – A relação entre o previsto e o real na sala de aula.....</b>	<b>140</b>
<b>5.3.1 <i>O desenvolvimento das aulas</i>.....</b>	<b>140</b>
<b>5.4 O que nos revelam as práticas curriculares da escola.....</b>	<b>158</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>179</b>

## INTRODUÇÃO

Toda e qualquer educação, a do rico e a do pobre, a que conduz às carreiras liberais, como a que prepara para as funções industriais tem por objetivo fixar essas idéias na consciência dos educandos. Resulta desses fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do físico e moral: que esse ideal é, até certo ponto, o mesmo para todos os cidadãos: que a partir desse ponto ele se diferencia, porém, segundo os meios particulares que toda sociedade encerra em sua complexidade. Esse (sic) ideal, ao mesmo tempo uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação. (DURKHEIM, 1955:25).

A experiência da autora como supervisora pedagógica da educação básica no Ensino Médio foi fundamental na opção pelo Mestrado em Educação na linha de currículo, pois, no acompanhamento de sua equipe de professores, pôde observar as dificuldades encontradas por eles em trabalhar com alunos que apresentavam dificuldades no acompanhamento do processo de escolarização. Essa situação causava muita dúvida e muita angústia na equipe, pois os professores viam-se inseguros diante de situações a serem resolvidas para desenvolver um trabalho pedagógico que ajudasse esses alunos. Muitos chegavam a questionar se tinham formação adequada para desenvolver esse trabalho e se era de responsabilidade deles, dentro da sala de aula, cuidar do resgate de alunos com dificuldades em acompanhar o plano de trabalho estabelecido no programa. A autora percebeu que muitos alunos eram “despercebidos” pelos professores e acabavam passando por um processo de escolarização penoso e com muita dificuldade. Com essas percepções, ela começou a levantar questionamentos sobre o currículo real e o papel do professor diante das dificuldades apresentadas por alguns alunos no processo de escolarização.

O segmento do Ensino Médio é bastante complexo, devido ao momento de vida dos alunos e à enorme bagagem de formação escolar, cultural e familiar que os alunos já possuem. São muitas as diferenças encontradas e muitas as perguntas sem respostas, o que faz esse segmento bastante carente de atenção para as dificuldades apresentadas pelos alunos em acompanhar o processo de escolarização, levando à constituição de um grupo de alunos excluídos do processo pedagógico, do qual deveriam, por direito, ser beneficiados.

Ao longo da escolarização, a exclusão vem acontecendo em diferentes contextos: em relação a culturas, classes sociais, diversificação das raças, deficiências, velhice, homossexualismo, os que saem fora do padrão de estética do cotidiano social. A sociedade determina padrões, e à medida que estes se tornam normas, automaticamente são excluídos todos os que não correspondem às exigências desses padrões (SANTOMÉ,1998). Como se poderia, então, procurar compreender a situação de jovens com dificuldades de aprendizagem em um momento específico da sua trajetória escolar, quando já venceram as dificuldades consideradas normais do ensino fundamental? Como explicar o porquê de esses alunos apresentarem problemas?

Salomon (2001) em seu estudo, amparada por Charlot e Rochex (2000), Lahire (1997), Best (1997) e outros, mostra que o fracasso escolar dos jovens alunos do Ensino Médio apresenta duas situações que caminham em paralelo, mas se encontram muitas vezes em realidades únicas, a escola e a sala de aula. A primeira vertente de seus estudos apresenta que o fracasso escolar coloca-se como uma categoria produzida pelos próprios estabelecimentos escolares.

Cada escola produz um tipo de aprendiz e de repetente e as escolas particulares fazem parte, também, do sistema de produção da indústria do fracasso. Pressionadas pela busca de sobrevivência, em um mercado cada vez mais competitivo, muitas escolas se apegam à idéia de excelência, tornando-se cada vez mais seletivas. (SALOMON, 2001:40) .

O fracasso escolar é também um resultado de um processo de ensino que envolve alguém que ensina – o docente –, algo que é ensinado – conteúdos ou habilidades – e a quem se ensina – os discentes.

A segunda vertente dos estudos de Salomon (2001) apresenta o olhar sob as perspectivas do aluno, da relação da família com a educação e/ou escola, do professor, da relação professor/aluno, dos conteúdos ensinados e das propostas pedagógicas desenvolvidas. Neste aspecto, passa a ser relevante a história individual dos alunos e sua relação pessoal com o saber, sem descartar a validade dos níveis de análise no âmbito da relação social e fracasso ou sucesso, estabelecimento escolar e classe.

É no contexto de considerar como direito de todos uma escolarização satisfatória que se pode discutir a situação dos jovens que vivenciam experiências

de marginalização, de exclusão, dentro do processo regular de ensino. Essa é a questão central deste trabalho.

Nas instituições educacionais, os alunos diferentes em perspectivas variadas, como na sociedade, também são excluídos. Vive-se um momento de busca de novos caminhos para modificar essa realidade. Deve-se colocar em prática o reconhecimento de que a educação é uma questão de direitos humanos, portanto, todos têm o direito de fazer parte do cenário das instituições, e estas devem se adequar pedagogicamente e estruturalmente para receber a todos.

Essa é a postura internacional e nacional. No Brasil, já é devidamente sistematizada a política de inclusão no sistema educacional através de diferentes documentos legais norteadores das políticas curriculares, que consideram tanto as dimensões legais quanto as pedagógicas. A dimensão de inclusão é mais ampla do que a consideração do direito educacional de pessoas com deficiências, que passaram a ser consideradas portadoras de necessidades educativas especiais desde as determinações da Declaração de Salamanca (1994).

Atualmente, demanda-se que a Educação Inclusiva na escola considere a garantia de apoio educacional e pedagógica a todo aluno que, em maior ou menor grau, venha a apresentar de forma permanente ou ocasional algo que o impeça de participar efetivamente do processo escolar.

De acordo com Mittler (2003), no contexto educacional a inclusão apresenta-se num amplo âmbito de reforma e de reestruturação, objetivando assegurar que todos os alunos tenham acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pelas instituições educacionais. Essa adequação pedagógica inclui o currículo vigente, a avaliação, as decisões a serem tomadas acerca dos alunos no contexto escolar e da sala de aula, as práticas de sala de aula e as oportunidades de esporte e recreação, tendo como objetivo garantir o aproveitamento máximo de todas as crianças, respeitando suas diferenças e seus limites.

Ainda apoiando-se em Mittler (2003), é importante ressaltar a necessidade de se conhecer a natureza das diferenças apresentadas pelos alunos, para que sejam planejados pelo corpo docente programas de intervenção e apoio às necessidades educacionais que eles apresentam. “O objetivo é auxiliar a criança a se encaixar no sistema educacional e beneficiá-la com o que a escola possa oferecer-lhe” (MITTLER, 2003:25). Isto significa que o trabalho dos docentes com os alunos em sala de aula deve ser desenvolvido de acordo com as necessidades apresentadas

por seus alunos dentro de um parâmetro curricular comum, objetivando corresponder às necessidades de aprendizagem de todos eles, porém com um olhar individualizado.

Entretanto, atender a concepção inclusiva de Mittler (2003) apresenta dificuldades de várias dimensões. Candau (2003) evidencia as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente em construir uma prática curricular dentro da sala de aula que oportunize o olhar individualizado. Essa prática requer do docente nova postura, novos saberes, objetivos, conteúdos, novas estratégias e formas de avaliação. É de extrema importância que o docente tenha disposição para se capacitar e reformular o currículo e sua prática docente, embasando-se nas perspectivas das necessidades, identidades de classe e de grupos. Para Candau (2003), as dificuldades dos alunos são relacionadas a diferentes situações do contexto social, em que se situam eles e a escola. A discussão sobre os contextos escolares e as questões de ordem cultural apresentam para o campo curricular uma nova perspectiva: a necessidade de reconhecimento das diferenças culturais tornando a escola e suas práticas um campo dinâmico de relações sociais multiculturais. Se, de acordo com Forquin (1993), a escola é a instituição que processa a seleção cultural, isso tem implicações para os atores escolares, alunos e professores.

De acordo com Forquin (1993), desde o fim da década de 70, a problemática das implicações educativas referentes as questões culturais começou a dar início a uma renovação no campo educacional. Os fenômenos de fracasso e de inadaptação escolar obrigam a colocar, em termos novos, a questão das desigualdades diante da educação, o que torna mais difícil a implantação de um currículo unificado que objetiva propor a todos os alunos os elementos essenciais de uma cultura comum. “Uma nova problemática elabora-se, assim, progressivamente, ao longo dos anos 70, antes de dar lugar, no começo dos anos 80, a uma verdadeira explosão de publicações sob o termo de multiculturalismo.” (FORQUIN, 1993:137)

O termo multiculturalismo possui, ao mesmo tempo, um sentido descritivo e normativo. No primeiro sentido, entende-se a situação objetiva de um país onde existem diversificados grupos de origem étnica ou geográfica, falando diferentes idiomas e não compartilhando os mesmos dogmas religiosos, valores ou modos de vida.

No segundo sentido, entende-se o conjunto de medidas propostas que visam reconhecer direitos e assegurar o exercício da cidadania aos assim situados. A educação é uma dessas medidas.

No que se refere ao ensino, o *multicultural*<sup>1</sup> adquire significado diferente. Neste sentido, Forquin (1993:137) ressalta:

Um ensino pode, com efeito, dirigir-se a um público culturalmente diverso sem ser ele mesmo um ensino multicultural: ele não se torna tal senão a partir do momento no qual ele põe em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas éticas ou deontológicas, isto é, se ele leva em conta deliberadamente e num espírito de tolerância, nos seus conteúdos e nos seus métodos, a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos aos quais ele se dirige.

No campo educacional, o reconhecimento do pluralismo cultural é fruto da necessidade de se considerarem as diversidades culturais promovendo ou mantendo certa coesão social e cultural, objetivando evitar a desintegração. É necessário que o multiculturalismo se constitua não só na sociedade mas também nos próprios indivíduos. Dessa forma, num plano prático, o multiculturalismo deve se disseminar em todos os grupos e não apenas naqueles grupos minoritários, situados nas áreas de “contatos culturais” (FORQUIN, 1993:139). Nesse aspecto, Pocher (1981:54) citado por Forquin (1993) evidencia que “a hipótese intercultural, para ser conseqüente e realmente concreta, deve ser global e genérica.”

Se ela é distinta apenas a uma parte do público escolar, ela se torna imediatamente cheia de contradições e impossibilidades práticas, segregando, além disso, novas segregações em relação àquelas que se queria precisamente liberar das segregações atuais. (FORQUIN, 1993:139)

Nessa perspectiva de pensamento multicultural, Forquin (1993) evidencia uma questão curricular relevante: sob quais critérios será desenvolvida a seleção cultural? É fato que a educação multicultural não poderá desprezar a hierarquia dos valores que constituem o processo educacional, isto é, educar – ensinar – instruir, que supõe o momento de avaliar – preferir – escolher. Sendo assim, o currículo multicultural há de encontrar dentro de cada realidade específica determinações e critérios de escolhas fundamentais de funcionalidade e utilidade social de referência para a formação dos indivíduos como pessoas e cidadãos.

---

<sup>1</sup> Grifo da autora

Candau (2003:157) defende a “necessidade de uma orientação multicultural, nas escolas e nos currículos, que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas de igualdade e políticas da diferença.”

Em acordo com Candau (2003), Moreira (2001) também, chama atenção para a necessidade de elaboração de um currículo multicultural, pois, a cada dia que passa, “nossas sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais” (MOREIRA, 2001:66). Nessas sociedades, as diferenças sociais apresentam-se sob diversas formas. Sendo assim, observa-se o termo do emprego do termo multiculturalismo com ênfases variadas:

- atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural;
- meta a ser alcançada em um determinado espaço social;
- estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural;
- corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea;
- caráter atual das sociedades ocidentais. (MOREIRA, 2001 apud CANEN; MOREIRA, 2001)

Assim, de acordo com Moreira (2001), o multiculturalismo representa uma condição inerente ao mundo ocidental, apresentando-se sob diferentes formas e não se deixando ser ignorado. Dessa forma, a educação multicultural faz-se necessária, pois “refere-se à resposta que se dá a essa condição em ambientes educacionais” (MOREIRA, 2001:66).

A finalidade de se promover a educação multicultural é a de propiciar o desenvolvimento para a sensibilização da pluralidade de valores e universos culturais existentes no interior de cada sociedade e entre sociedades diferentes. Pode-se esperar com o apoio da educação multicultural a compreensão e contextualização do processo de elaboração das diferenças e desigualdades, uma vez que é necessário desenvolver práticas pedagógicas capazes de abarcar e trabalhar as diferenças no contexto da sala de aula. Mas o tratamento das diferenças não se situa apenas na ordem da cultura, como tratado por Forquin, Candau e Moreira. Que outras diferenças adentram a escola? Que outras perspectivas de diferenças estão no plano dos processos de inclusão escolar? É necessário entender os significados das diferenças e das desigualdades que separam os indivíduos e como a escola brasileira encontra-se nessa nova situação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a necessidade de novas leituras para se fazer essa mudança e atender as diversidades. Em um de seus

objetivos, está a chamada de atenção para a necessidade de se buscar “olhar a si mesmo na condição humana” (WINKELER; OLIVEIRA, 2003), para que se possa olhar o outro sob essa mesma perspectiva. Partindo desse pressuposto, é possível a busca de uma proposta curricular mais justa, respeitosa e que atenda as diversidades educacionais. O movimento de olhar para si e para o outro se estende à prática do professor, pois este, como educador, necessita de uma reflexão para novas leituras de sua prática diante das diferenças encontradas nas salas de aula. É importante que se faça essa reflexão com uma visão política. Deve-se levar em consideração que a prática docente não é neutra e exige um posicionamento crítico, responsável e coerente diante das diversidades encontradas no cotidiano escolar e na sala de aula.

Além de incluir pelo acesso, as instituições educacionais devem buscar a integração de todos os alunos, sejam com necessidades educativas especiais ou não, em seu programa curricular uma vez que os propósitos educacionais de fomentar uma cidadania plena, são para todos os alunos. Nesse contexto, Santomé (1998:129-130) chama a atenção:

Uma das finalidades fundamentais que toda intervenção curricular pretende desenvolver e fomentar é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos e de uma sociedade similar. Uma meta deste tal alcance requer, conseqüentemente, que recursos e experiências de ensino e aprendizagem que dia-a-dia caracterizam a vida nas salas de aula, formas de avaliação e modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, normas, etc. necessários para ser um bom cidadão e cidadã. O desenvolvimento de tal responsabilidade implica que os alunos pratiquem e se exercitem adequadamente para viver e participar de sua comunidade. Uma instituição escolar que trabalha nessa direção precisa planejar projetos curriculares nos quais os estudantes sejam obrigados, entre outras coisas, a tomar decisões, solicitar a colaboração de colegas, debater e criticar sem temor a serem sancionados por opinar e defender posturas contrárias às do professor de plantão; devem envolver-se cotidianamente na realização de ações baseadas em um conhecimento adequado, suficientemente comparado sobre aspectos da sociedade da qual fazem parte seu grau de desenvolvimento cultural, político, científico e tecnológico, seus costumes, valores, etc.

Nessa perspectiva de inclusão, está-se diante do desafio de considerar as diversidades que são explícitas e implícitas entre os educandos e a necessidade de medidas de flexibilização e dinamização do currículo para oportunizar a todos, sem discriminação, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e às experiências curriculares encontradas no cotidiano educacional, para que se possa construir uma

relação de igualdade de aprendizagem, respeitando os limites e diferenças individuais de cada um.

Partilhando os estudos da autora desta dissertação com seus questionamentos frente às dificuldades encontradas pelos professores de sua equipe em lidar com os adolescentes que não acompanham o processo de escolarização de forma natural, foram levantadas questões que levaram a este presente trabalho:

- Como esses adolescentes se vêem diante do currículo proposto ao Ensino Médio?
- Quais as expectativas destes em relação ao Ensino Médio?
- Como o professor atua no trabalho com os alunos?
- A proposta curricular do Ensino Médio inclui ou exclui esses alunos?
- Como desenvolver um currículo que atenda os adolescentes que, ao longo de sua escolaridade no Ensino Médio, apresentam dificuldades no acompanhamento do processo de escolarização?

Com esses questionamentos, a autora chegou ao Mestrado em Educação com a proposta de pesquisar o desenvolvimento do currículo na sala de aula e seu atendimento aos alunos que apresentam dificuldades no acompanhamento das atividades regulares desse segmento. Foram formatadas questões que a levaram a este trabalho sob a forma de objetivo geral e específico que tomaram a seguinte configuração:

O objetivo geral foi analisar a experiência de uma turma no segmento do Ensino Médio de uma escola da rede particular de Belo Horizonte, no intuito de investigar como acontece o atendimento aos alunos que apresentam dificuldades no acompanhamento das atividades regulares.

A pesquisa teve como objetivos específicos identificar a proposta curricular formal da escola; identificar como se desenvolve o currículo real na sala de aula, buscando detectar como este atende ou não os alunos com dificuldades em acompanhar o processo de escolarização; identificar se o currículo real exclui ou inclui esses alunos.

Assim, este trabalho procurou contemplar o desenvolvimento do currículo real na sala de aula do Ensino Médio de uma escola da rede regular do ensino privado de Belo Horizonte e verificar como era o atendimento aos alunos que apresentam dificuldades. A escolha da instituição deu-se, primeiramente, por esta oferecer o Ensino Médio diurno, pela abertura para pesquisa e pelo discurso de recepção, em um primeiro contato, quando foi apresentada como uma escola com proposta inclusiva e de um trabalho individualizado, dentro das salas de aula.

A escolha pelo ensino privado veio, por ser este o campo de atuação profissional da autora da dissertação e por ter sido o lugar onde foram feitos os questionamentos que conduziram a este trabalho. Influenciou também nessa escolha a necessidade de conhecer melhor o ensino privado, que apresenta dificuldades tanto quanto a escola pública. Embora estes não sejam muito evidenciados, o ensino privado tem passado por situações e diversos conflitos que requerem questionamentos, explicações e soluções. Moura (2007:18) apresenta o panorama dos estudos sobre o Ensino Médio e as instituições privadas como escassos em pesquisas científicas.

(...) a escola particular não tem sido alvo freqüente de objetos de pesquisa científicas em educação. Não há também estudos explícitos que tratam especificamente da gestão pedagógica do Ensino Médio no que toca a trabalho com áreas de conhecimento, definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Inicialmente, a pretensão era pesquisar todas as séries do Ensino Médio em diversas disciplinas, mas, por questão de tempo e de melhor definição do objeto de pesquisa, optou-se por uma única série e duas disciplinas. O estudo foi desenvolvido na 1ª série do Ensino Médio, por ser introdutória do segmento e ser considerada a mais complexa, de acordo com as vivências da autora como supervisora pedagógica desse segmento. É notório que nessa série os alunos estão em um momento de transitoriedade, com muitos conflitos pessoais e sociais que atingem diretamente o processo de escolarização. Foram escolhidas duas disciplinas de áreas distintas, no intuito de não caracterizar a pesquisa em uma única área: a Física, dita “introdutória” para os alunos, e História<sup>2</sup>. Nesta, supõem-se que os alunos já chegam ao Ensino Médio com uma bagagem de conhecimento.

---

<sup>2</sup> A História apresenta referência e continuidade, pois já é uma disciplina que consta no currículo do Ensino Fundamental. Física apresenta-se como introdutória, pois não há essa matéria no segmento anterior.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Visando atender aos objetivos anteriormente estabelecidos para a presente dissertação, mais especificamente a realização de uma análise acerca da maneira como são percebidos os alunos que apresentam dificuldades no acompanhamento das atividades regulares no segmento ensino médio, interessava saber como eles são acolhidos e trabalhados cotidianamente no currículo escolar real. Para atender esse propósito foi assumida como orientação metodológica uma investigação qualitativa, realizada mediante a metodologia do estudo de caso.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) e Santos Filho (1997), parte do pressuposto de que a realidade não é objetiva, mas socialmente construída. Por esse motivo, é necessário enfatizar a centralidade do significado, considerando-o como produto da interação social. Assim sendo, não há uma verdade absoluta e universal, e qualquer afirmação sobre o mundo baseia-se nos interesses, nos valores e nas situações em que interagem os indivíduos. Mediante esse tipo de pesquisa, busca-se compreender os fenômenos sociais a partir das perspectivas dos atores e dos sentidos que eles atribuem às suas próprias ações. Essa interpretação significativa do fenômeno demanda a adoção, por parte do investigador, de uma abordagem hermenêutica, que implica um processo de movimento constante na interpretação das ações particulares e sua relação com o contexto global.

Dentro da pesquisa qualitativa, optou-se pela metodologia do estudo de caso, por consistir em uma investigação sistemática de uma realidade específica, baseada na observação e no uso de fontes complementares para ampliar a possibilidade de conhecimento do fenômeno estudado. De fato, o estudo de caso tem como característica distintiva a ênfase na singularidade de cada fenômeno. Além disso, busca retratar a realidade de forma profunda, interpretando o caso em seu contexto, representando os diferentes pontos de vista presentes em uma situação social e empregando uma variedade de fontes de informação. O objetivo é contextualizar as situações retratadas e apontar questões sobre o fenômeno, servindo de base a futuros estudos sobre o tema. Portanto, focaliza o particular em suas múltiplas relações com o todo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Santos Filho (1997)

Buscando a compreensão de como o currículo proposto pela escola é recontextualizado na sala de aula, se ele atende ou não as necessidades dos alunos com dificuldades em acompanhar as atividades inerentes ao processo de escolarização do Ensino Médio e qual é o papel do professor diante dessa situação, a pesquisa se desenvolveu com apoio dos seguintes procedimentos metodológicos:

### **Fase exploratória**

Foi realizada, inicialmente, uma sondagem entre escolas privadas de Belo Horizonte, que apresentassem o segmento de Ensino Médio, para verificar quais poderiam atender ao interesse de um trabalho de campo. Como já foi dito, a escolha da instituição ocorreu em função de sua abertura para a pesquisa, dos objetivos traçados e das indagações levantadas no projeto que originou essa dissertação<sup>3</sup>. Após a escolha da escola, foram estabelecidos os contatos iniciais para a entrada no campo. Foi feito um processo de negociação com a diretoria e com a equipe docente e pedagógica da escola para a realização da pesquisa. Em seguida, procedeu-se ao reconhecimento do cotidiano da instituição, para obter uma visão geral de sua rotina e do desenvolvimento das atividades curriculares. Nesse momento, fizeram-se necessárias entrevistas semi-estruturadas com o corpo diretivo da escola, objetivando contextualizar a pesquisa e as estratégias de desenvolvimento dos documentos prescritos da instituição. É importante ressaltar que durante todo o processo da pesquisa a documentação da escola foi elemento de análise e reflexão.

### **Análise sistemática**

Nessa fase, foram recolhidas informações relevantes para a pesquisa, mediante um estudo aprofundado do cotidiano escolar, visando a uma apreensão mais detalhada do objeto e considerando o contexto no qual está inserido. A análise documental consistiu na consulta aos documentos que poderiam ser utilizados como fonte de informação sobre as propostas curriculares da escola e sobre a eventual organização de projetos. Sarmiento (2003:164) alerta “que a análise dos documentos produzidos pela escola é essencial, não por revelar práticas efetivamente realizadas,

---

<sup>3</sup> Será mantido sigilo sobre a escola pesquisada e sobre os sujeitos envolvidos.

mas por ser a expressão oficial das lógicas dominantes ou consagradas pela instituição”. Por esse motivo, fez-se necessário considerar as complexas relações existentes entre aquilo que é documentado e o plano da ação.

Foi também imprescindível para os objetivos da pesquisa a observação sistemática em salas de aula do Ensino Médio, para recolher dados que pudessem fornecer elementos para a análise do desenvolvimento das atividades curriculares. Foram, também, realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores das disciplinas, o diretor e a vice-diretora pedagógica, com o fim de coletar informações junto aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização e, através do diálogo e do contato direto com os mesmos, melhor compreender o contexto analisado. É importante ressaltar que as observações feitas em sala de aula muito ajudaram na compreensão da realidade, pois, em alguns casos, as entrevistas não foram possíveis. Era também pretensão da autora deste trabalho saber a satisfação dos adolescentes em relação ao currículo do Ensino Médio. No entanto, esse objetivo não pôde ser atingido, pois eles se mostraram relutantes em conceder entrevistas e contribuir para a pesquisa. Os alunos aproximavam-se para pedir esclarecimentos sobre o que estava sendo feito, e não para contribuir. Muitos chegaram a verbalizar que a pesquisadora era uma “espiã” da coordenação pedagógica.

Durante o trabalho de campo, a autora orientou-se por seus objetivos, entretanto, no decorrer do processo, surgiram situações relevantes para serem abordadas neste trabalho, mas não foram aqui aprofundadas, apenas os fatos foram constatados. Na sala de aula fez-se uso de recursos metodológicos, de registro das observações em caderno de notas e de gravações das aulas, posteriormente transcritas. Houve um acompanhamento sistemático das aulas de Física e História, dentro das possibilidades oferecidas pela instituição: 4 meses e meio, três vezes por semana em dias agendados pela vice-direção. As questões que orientaram as observações dentro da sala de aula e na seleção do material adquirido foram as seguintes: Como se dá a seleção e realização do currículo na sala de aula?

- Como o professor define o conteúdo das aulas?
- Como se realiza o currículo?
- O que acontece na sala de aula?

No recorte das transcrições das aulas de Física e História, as seguintes questões foram, ainda, levantadas para a seleção do material, com o objetivo de identificar como se dava o desenvolvimento da matéria na sala de aula.

- Fica evidente no transcorrer das aulas o tipo de conteúdo? Como?
- Há indicação de alunos receptivos?
- Há indicação de alunos que mostram desinteresse e dificuldades na disciplina?

Essas questões possibilitaram encontrar a evidência da participação ou não dos alunos nas aulas, o seu interesse e desinteresse, as dificuldades de acompanhamento da aula e a relação do aluno com o currículo e com o professor, isto é, a receptividade e interação do aluno com o currículo real<sup>4</sup>.

Buscaram-se as estratégias didáticas do professor para o desenvolvimento do currículo e a conduta deste diante das diversas situações apresentadas no cotidiano escolar, entre elas a sua postura em lidar com os alunos que apresentam dificuldades no acompanhamento das atividades de sala de aula.

- Qual a conduta do professor para desenvolver o conteúdo na sala de aula e para atender os alunos que apresentam dificuldades?

Ao final, foram desenvolvidas com os professores entrevistas semi-estruturadas objetivando algumas respostas, esclarecimentos e confirmações.

Também foram relevantes informações captadas dos alunos em situações informais no pátio da escola, uma vez que, como foi dito, não foi possível entrevistá-los.

---

<sup>4</sup> JAMATI, V.; ISAMBERT, 1990 *apud* Forquin (1993) referem-se ao Currículo Real como todo capítulo de programa prestando-se a muitas interpretações. Desta forma, vemos os docentes, por sua vez, selecionar temas, enfatizar tal ou qual aspecto, apresentar os saberes sob diversos modos.

## **Fase interpretativa**

Consistiu na análise e na interpretação das informações colhidas, à luz dos referenciais teóricos que embasaram a pesquisa qualitativa (SARMENTO, 2003), o que possibilitou a elaboração do relatório final.

Este trabalho apresenta-se em cinco capítulos. Inicia-se com a introdução, em que são apresentadas a trajetória da autora e a constituição das questões de sua pesquisa, até a chegada ao mestrado em educação, objeto de pesquisa, e a pesquisa realizada. Os quatro capítulos iniciais são resultados da revisão bibliográfica sobre os temas arrolados no estudo, para buscar respostas às questões: o currículo, os saberes escolares, o aluno adolescente e a inclusão no segmento Ensino Médio.

Assim no primeiro capítulo, encontram-se o desenvolvimento do campo curricular no Brasil e os estudos e debates atuais sobre o currículo.

No segundo capítulo, *Seleção de conteúdos – de onde vêm?*, abordam-se o currículo real, o currículo prescrito e o livro didático. Buscou-se nesse capítulo apresentar como se desenvolve a seleção de conteúdos em uma disciplina, os fatores que direta e indiretamente interferem nessa seleção, o papel do livro didático e a relação deste na seleção de conteúdos.

Embora o tema Interdisciplinaridade não seja o foco deste trabalho, fez-se necessária essa abordagem, pois surgiu com muita relevância no contexto da sala de aula e não foi de interesse da autora silenciar essa aparição. Sendo assim, apresenta-se a interdisciplinaridade como ferramenta do currículo e a relação desta com o processo de escolarização que se passa no contexto da sala de aula. No final do capítulo, encontra-se a proposta da interdisciplinaridade no currículo do Ensino Médio, objetivando fazer a mediação da proposta com a realidade e necessidades da sala de aula. No decorrer da apresentação, mostrou-se o contexto da sala de aula e as dificuldades encontradas pelos professores em atender a proposta de interdisciplinaridade do Ensino Médio e em lidar com as diferenças no contexto da sala de aula, pois, em muitas situações, elas se fizeram presentes e foram fundamentais no processo de escolarização dos alunos.

O capítulo 3, *A adolescência*, fez-se necessário para a compreensão do jovem e sua relação com o saber, uma vez que o estudo girou dentro da sala de aula de adolescentes. Em muitos comportamentos, a fundamentação teórica

responde à realidade apresentada. Apresentou-se a adolescência buscando-se evidenciar os aspectos psicológicos, educacionais e sociológicos, e a relação entre juventude e escola.

No capítulo 4, *O Ensino Médio*, mostrou-se a contextualização histórica desse segmento e a proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais que norteiam a instituição pesquisada. Deu-se enfoque à proposta de atendimento à inclusão dos PCNs, uma vez que, no contexto da sala de aula e da instituição pesquisada, essa realidade se fez presente. Foram apresentadas também, nesse capítulo, as discussões e debates acadêmicos em torno do Ensino Médio, além de uma breve exposição sobre as necessidades dos jovens no contexto da política de igualdade para essa faixa etária da educação básica.

O capítulo 5, *A pesquisa: a materialidade do currículo na escola x*, tem a finalidade de dar visibilidade à pesquisa empírica conduzida numa unidade escolar do Ensino Médio.

Nas considerações finais foram apresentados os aspectos pesquisados neste trabalho e os resultados obtidos.

## 1 O CURRÍCULO: SUAS DIMENSÕES E IMPORTÂNCIA NA ATUALIDADE

Currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar que seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz. (BERTICELLI. *In*: COSTA, 1998:161.)

### 1.1 Conceito e dimensões do currículo

Há diferentes perspectivas para se entender o que é currículo e sua gênese. Pode-se abordar a gênese do campo do currículo na perspectiva de entender a evolução dos sistemas escolares. Isso foi possível através dos estudos da História da Educação na Europa, que desvendou a oferta escolar, as práticas escolares e o papel dos professores.

Hamilton (1992) apresenta o contexto da escolarização como uma relação educacional de estruturas frouxas. Primeiro, havia um professor particular e um grupo de alunos individuais. Os estudantes apresentavam-se em níveis de competência diferenciados, portanto, a organização do ensino era individualizada, influenciando diretamente na organização geral da escolarização da seguinte maneira:

- não havia indicação de que os estudantes estavam aprendendo no mesmo tempo e o mesmo conteúdo;
- não havia cobrança para que os alunos ficassem presentes junto ao professor durante todo o tempo do ensino;
- não havia expectativas de que os alunos dessem continuidade a seu processo de escolarização.

De maneira gradual, essa realidade foi se modificando e se reorganizando através dos centros educacionais, como as universidades e as escolas leigas e religiosas, destinadas a grupos sociais distintos. (GOODSON, 2005).

No currículo escolar, a manifestação de mudança apresentou-se através do surgimento da matéria escolar. De acordo com Goodson (2005:35),

Se a classe e o currículo passaram a integrar o discurso educacional quando a escolarização foi transformada numa atividade de massa na Inglaterra, o sistema de sala de aula e a matéria escolar emergiram no estágio em que a atividade de massa se tornou um sistema subsidiado pelo Estado. E apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. Na era moderna já tratamos o currículo essencialmente como matéria escolar.

Segundo Hamilton (1992), as noções de classe e de currículo aparecem através da escolarização de massa, e o ensino e a aprendizagem se abrem ao escrutínio e ao controle externo, levando a ordem estrutural absorvida no currículo a formar relação entre conhecimento e controle. Essa ação política se desenvolve tendo como sustentação os seguintes aspectos: a produção do conhecimento no contexto social e a tradução deste para o ambiente educacional.

De acordo com Hamilton (1992:43),

... *curriculum* parece ter confirmado a idéia - já refletida na adoção de classe de que os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única. Qualquer curso digno do nome deveria corporificar tanto disciplina (um sentido de coerência estrutural) quanto orto (um sentido seqüência interna). Assim, falar de um *curriculum* pós-Reforma é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude seqüencial.

(...) *curriculum* referia-se ao curso inteiro de vários anos seguidos por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta.

Sendo assim, ao longo de uma trajetória de escolarização, o currículo prescrito é o determinante e o diferenciador do que deveria ser repassado em sala de aula evidenciando os padrões seqüenciais de aprendizagem. A epistemologia dominante que caracterizava a escolarização do Estado no começo do século XX combinava a trilogia pedagogia, currículo e avaliação, tornando os efeitos do currículo generalizados e duradouros.

Conforme Sacristán (2000), o conceito de currículo é muito recente, considerando sua significação apresentada em outros contextos culturais e pedagógicos. Entretanto, sua prática é uma realidade já estabelecida nos comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos, em que já estão inseridos teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores.

Amparado em Grundy<sup>5</sup> (1987), Sacristán (2000:14) afirma que

o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. E, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Partindo dessa perspectiva de conceituação curricular, Sacristán (2000:14) apresenta as seguintes conceituações para o currículo:

(...) o currículo como experiência, como guia da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de experiências de aprendizagem planejadas, dirigidas ou sob supervisão da escola, ideadas e executadas ou oferecidas pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola utiliza com a finalidade de alcançar determinados objetivos.

(...) currículo como definição de conteúdos da educação, como planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta.

(...) programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode ter.

Essas conceituações remetem a uma imagem do currículo num sentido de um conjunto de matérias a serem vencidas pelos alunos em um dado segmento educacional com atividades planejadas, seqüencializadas e ordenadas metodologicamente.

Quando se definiu currículo, descreveu-se a concretização da instituição em que este está sendo desenvolvido, e a forma específica de enfocá-lo em um dado momento histórico e social. Dessa forma pode-se dizer que o currículo, num âmbito dimensional, “relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social”. (SACRISTÁN, 2000:15). Através do currículo expressam-se ritos, mecanismos, valores e culturas específicas de cada sistema educacional. Historicamente, o currículo passa a ser o identificador principal de diferenciação social.

Numa outra vertente, procura-se explicar o currículo como o campo de organização e planejamento da escola para responder às demandas sociais, nos

---

<sup>5</sup> GRUNDY,S. Curriculum:producty or práxis. Lewes the Falmer Press.1987.(Traducción Castellana:Producto o práxis del curriculum.Madrid,Morata,1991

Estados Unidos da América, no final do primeiro quartel do século XX.

No ano de 1900 e início do século XX, a América era líder na produção industrial do mundo. A influência da industrialização era notória na sociedade americana, principalmente nos valores: sociais, econômicos e relacionados à escola e à escolarização. O aspecto tecnocrático, isto é, “uma nova sociedade organizada em torno de uma competência técnica de uma nova linhagem de homens” (DOLL, 1997:56) era o ideal de uma sociedade política americana que disseminava esses valores, através de teorias educacionais e de currículo, sustentados pela orientação de produtividade e eficiência, oriundas da administração científica do mundo fabril.

Essa sociedade seria de “produção eficiente, tomadas de decisões científicas e comportamento organizado.” (DOLL, 1997:56). No século XX, esse pensamento foi incorporado pela literatura social e tomou formas na sociedade americana, configurando-se como o modelo de gerenciamento científico de Frederick Taylor – o Taylorismo, programado e usado para os funcionários da Bethlehem Steel Company, em Baltimore, Maryland, na década de 1900. (DOLL, 1997) O desenvolvimento das atividades profissionais dos operários consistia em trabalhos em grupo com direção de um capataz. Para modificar essa realidade, Taylor desenvolveu estudos em relação ao tempo e à produção nas fábricas e criou o método de gerenciamento científico, cujo objetivo era o “estado máximo de eficiência” (DOLL, 1997:57). Para atingir esse objetivo, o gerenciamento científico fundamentava-se em quatro deveres:

- ter uma ciência para cada elemento do trabalho de um homem;
- serem os trabalhadores cientificamente selecionados e treinados;
- assegurar-se de que todo o trabalho é feito de acordo com os princípios desenvolvidos;
- e, finalmente, haver uma divisão igual de trabalho e de responsabilidade entre funcionários e administradores.

Nessa concepção de administração científica proposta por Taylor, “a produtividade é central e o indivíduo é simplesmente um elemento no sistema de produção”. Fundamental a concepção de administração científica de Taylor é o pressuposto de que o homem é motivado pelo lucro econômico e é capaz de muitos sacrifícios, quanto à satisfação no trabalho e ao bem-estar físico, para alcançar esse lucro. Todavia, os princípios científicos deveriam ser aplicados ao trabalhador assim como ao trabalho e isso envolvia um estudo cuidadoso das habilidades e limitações específicas do trabalhador. (KLIEBARD, 1985:109).

O indivíduo na concepção taylorista era objeto de constante e cuidadosa atenção e investigação, objetivando obter maior produtividade. A administração científica tinha como fundamentação “a fragmentação e a análise do trabalho e sua posterior reorganização na seqüência mais eficiente possível.” (KLIEBARD, 1985:110).

O gerenciamento científico espalhou-se por toda a comunidade norte-americana, influenciando diretamente as escolas. Nesse contexto, podem-se identificar dois elementos estruturantes do campo do currículo: gerenciamento das escolas e currículo científico.

A educação americana passou por transformações após o início do século, entretanto, há discordância em relação à natureza e aos efeitos das mudanças estabelecidas. As reformas concretizadas na primeira metade do século XX se associaram ao movimento intitulado Educação Progressiva. “John Dewey surge como força dominante na prática educacional norte-americana, representando uma pedagogia sem disciplina e centrada na criança, dubiamente a ele atribuída” (KLIEBARD, 1985:107). Mas a sociedade norte-americana que buscava eficiência, não podia assumir essa perspectiva na educação. Em contrapartida, o que se desenvolveu foi uma orientação pragmática e cientificista para pensar a função da escola, seus objetivos e sua programação. Nesse sentido, a orientação fabril de perspectiva taylorista se fez presente na educação norte-americana.

... Nossas escolas são, de certo modo, fábricas nas quais a matéria bruta (crianças) deve ser modelada e transformada em produtos que satisfaçam as diversas exigências da vida. As especificações da fábrica provêm das demandas da civilização do século XX e é responsabilidade da escola formar seus alunos segundo as especificações estabelecidas. Isso exige boas ferramentas, maquinaria especializada, mensuração contínua do produto para verificar se está de acordo com as especificações, eliminação de perdas na manufatura e grande variedade nos resultados. (KLIEBARD, 1985:108).

Fica evidente que o modelo de administração científica das indústrias logo foi também incorporado pelos administradores escolares. Houve adaptação desde o vocabulário até as técnicas empregadas na administração escolar. A preocupação das escolas também girava em torno de maior aproveitamento da área escolar, e o educador passou por modificações que o transformaram em educador de negócios. O movimento pela busca da eficiência ultrapassou a administração escolar e se efetivou em profundidade na teoria do currículo.

## 1.2 Gerenciamento das escolas

Foi através de Franklin Bobbit e Ewood Webberley que o gerenciamento científico se infiltrou nas instituições educacionais, dando forma e orientação a área de currículo. Bobbit desenvolveu um modelo curricular linear com claros objetivos específicos e delimitação do tempo para concretização desses objetivos. Adaptou “as técnicas do mundo dos negócios para uso na escola” (KLIEBARD,1985:112). Estabeleceu quatro princípios de administração científica para serem desenvolvidas nas escolas. São eles:

- usar toda a área durante todo o tempo objetivando o uso do espaço escolar integralmente durante o horário escolar;
- redução do número de trabalhadores ao mínimo, objetivando o máximo de sua eficiência profissional, refletindo na divisão de tarefas e especialização de funções na escola;
- trabalhar o material bruto tornando-o produto final para o qual é mais adequado, isto é, no contexto educacional significa proporcionar educação ao indivíduo de acordo com suas potencialidades.

A extrapolação desses princípios da administração científica para a área do currículo transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola. Ela passou a ser o material bruto, a partir do qual a escola-fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade. O que de início era simplesmente uma aplicação direta dos princípios de administração geral a administração das escolas tornou-se uma metáfora central em que se fundamentaria a teoria moderna do currículo” (KLIEBARD,1985:113).

Estruturava-se, através dessa teoria curricular, uma relação da utilidade social com a escola, pois, cabia às escolas apontar cientificamente fatores biográficos, psicológicos e sociais dos indivíduos, com a finalidade de prepará-los para desenvolver funções específicas em nossa sociedade. Com a urbanização e com o grande processo de industrialização, houve a necessidade de se obter um núcleo comum de organização do ensino, atribuindo à formação um caráter mais homogêneo, mais científico e sistematizado. A grande tendência funcionalista dessa época concebia uma educação voltada para atender às demandas sociais de uma determinada sociedade e por isso, pensava-se, de um lado, em um currículo

muito mais prático e centrado nos interesses dos alunos, e de outro, que preparasse o aluno para a sociedade industrial<sup>6</sup>.

No ano de 1920, instituiu-se um grande movimento de reformulação no currículo. Bobbit enfatizou a administração como predeterminante da padronização que levava, com exatidão, à qualidade do produto. Este mesmo pensamento foi levado ao currículo conforme Kliebard (1985:117) apresentou:

Há uma noção cada vez mais forte na profissão educacional de que devemos especificar os objetivos da educação. Devemos também institucionalizar a predeterminação até onde as condições de nosso trabalho permitirem desenvolver uma técnica de predeterminação dos resultados específicos a serem obtidos.

A reforma curricular, que foi iniciada em 1920, teve como base “a análise de atividade para eliminar o que não era funcional, o peso morto no currículo”. (KLIEBARD,1985:117).

Ainda, no início do século XX, Bobbit liderava a reforma administrativa de acordo com o movimento científico de Taylor e de modo explícito fizera a transposição dos princípios da administração científica à administração das escolas, estendendo-se ao contexto da teoria curricular. Defendia que deveria ser estabelecido padrão qualitativo e quantitativo para o produto.

Dois anos após o primeiro quartel do século XX, este princípio já estava sendo aplicado às disciplinas escolares, fazendo com que estas passassem para o contexto da eficiência burocrática. Uma grande preocupação de Bobbit foi em relação à previsibilidade, esta preocupação gerou nas instituições escolares como nas indústrias a “padronização da atividade ou unidade de trabalho” (KLIEBARD,1985:115).

No campo curricular, concepções vagas quanto aos objetivos da escola passaram a ser inaceitáveis e a especificação dos objetivos educacionais tornou-se uma máxima. O currículo tornou-se algo a ser descoberto, progressivamente, através da análise científica das atividades da humanidade (KLIEBARD,1985:115).

Desta forma, para elaborar um currículo, era necessário observar a humanidade e o mundo dos negócios, com a finalidade de desenvolver habilidades, atitudes e

---

<sup>6</sup> Nesse contexto, destaca-se a obra de Barry Franklin que também utiliza as categorias de controle e eficiência social e que fundamentou as primeiras teorias do pensamento curricular americano. Seus estudos geralmente são focados nos discursos elaborados nas universidades americanas, pelos grandes especialistas do campo curricular.

hábitos específicos que os indivíduos necessitam. Estes passariam a ser os objetivos do currículo.

Em vez de ser apenas o depositário da herança intelectual do homem, o currículo passava agora a abarcar a gama da experiência humana, a totalidade dos hábitos, habilidades, capacidades, formas de pensamento, valorações, ambições etc, que seus membros necessitam para o desenvolvimento de suas atividades vocacionais.(KLIEBARD,1985:116)

O uso eficiente do tempo foi o ponto em torno do qual girou todo o problema da reforma educacional. Assim, iniciou-se o padrão de planejamento do currículo em unidades pequenas, e medidas. A eficiência técnica, especialmente na linha de montagem, serviu de modelo para múltiplos propósitos nas escolas. No lugar das salas de aula com vários níveis, por exemplo, abriram-se níveis de série separados. O dia escolar holístico foi fragmentado em unidades temporais variando um tempo de 35 a 45 minutos.

### **1.3 O campo do currículo no Brasil**

Os estudos no campo do currículo no Brasil foram, na sua fase inicial, fortemente influenciados pelos autores americanos. Alguns deles, como John Dewey, William Kilpatrick, Ralph Tyler, Hilda Taba, são os mais reconhecidos. Destaca-se o pensamento de Ralph Tyler, que fundamentou a organização curricular do ensino na década de 70, e a influência de Dewey e Kilpatrick nas idéias escolanovistas já nos anos 30, mas dominante ainda entre os anos de 1945 e 1960.

As origens do pensamento curricular no Brasil podem ser identificadas, segundo Moreira (2004), nas décadas de 20 e 30, época marcada por importantes transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. Nesse período, o Brasil viveu um momento de muitas tensões, pois foi um período marcado pela difusão das idéias liberais, anarquistas, socialistas e comunistas, pela repressão governamental e pela grande expansão do processo de urbanização e industrialização

O caráter elitista do ensino e do currículo começou a ser questionado após a Primeira Guerra Mundial. Nesse contexto, surgiu a necessidade de uma reorganização do processo educacional, e o governo decidiu levar a educação à

classe trabalhadora, visando a uma maior especialização de mão-de-obra e controle das camadas populares em favor do poder político do país.

Após o período da guerra, a influência norte - americana na América Latina aumentou ainda mais, e, no Brasil, esse fato foi marcado pela emergência das idéias liberais no campo educacional e pela ocasião em que várias reformas foram organizadas tentando-se implementar em nosso país o ideário escolanovista.

O cenário de muitas tensões e mudanças que o Brasil vivia no período pós-guerra fez com que a educação brasileira começasse a tomar um novo rumo no campo educacional. Nesse contexto de muitos conflitos, surgiu em alguns estados brasileiros um grande movimento educacional promovido pelos pioneiros da Escola Nova, o qual marcou o processo de sistematização do processo curricular no Brasil. Os pioneiros marcaram o rompimento com a escola tradicional, procurando, através de suas reformas, renovar o processo escolar. Apesar de as reformas não terem proposto um plano curricular, elas detalharam procedimentos e diretrizes para a prática curricular no Brasil.

O movimento escolanovista não deixou de ser uma reação contra a velha estrutura de ensino existente. A educação assumiu um caráter mais democrático, abrindo suas portas para todos sem distinção, passando a exercer uma função essencialmente pública. As idéias escolanovistas permaneceram adormecidas com o regime do Estado Novo e mesmo com a influência dos pioneiros no INEP, criado em 1938, quando o conservadorismo voltou a dominar o cenário brasileiro.

Já na década de 50, o Brasil voltou a sofrer forte influência americana, e no campo de currículos e programas um importante acordo foi assinado entre Brasil e Estados Unidos, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, o PABAE. Segundo Moreira (2004), as décadas seguintes marcaram a difusão do campo do currículo no Brasil com a introdução da disciplina currículos e programas nos cursos de Pedagogia e de especialização de professores. O sistema educacional brasileiro foi ficando mais complexo; a demanda de professores aumentou e foi emergindo a necessidade de formação para os professores nesse campo.

Nos anos 60 e 70, a grande preocupação era introduzir a disciplina Currículos e Programas nas universidades brasileiras. Isso só aconteceu em 1962, quando a disciplina foi introduzida nos cursos de Pedagogia, e o currículo passou a ser objeto de estudo dos supervisores escolares, pois se fundamentava nas abordagens

escolares. Embora essa disciplina não tenha se difundido devido à falta de professores, esse movimento de demarcar a disciplina na formação de professores espelhava a maturidade do campo do currículo, alcançada fora do país. Franklin (1974), citado por Moreira (2001:122) ressalta “que o campo adquiriu sua maturidade no início da década de 70”. Outro fator que veio reforçar a área foi, segundo Moreira (2004), o surgimento dos cursos de mestrado nas diversas universidades brasileiras.

Em meio aos conflitos políticos e internacionais, em especial a revolução cubana, que contribuiu para as modificações dos mecanismos de influência americana na América Latina, iniciavam-se no Brasil questões educacionais, como educação para jovens e adultos, criação de centros culturais populares e movimentos para educação de base. As idéias de Paulo Freire ganharam notoriedade e o Brasil teve suas questões educacionais analisadas com uma abordagem sociológica.

O pensamento curricular de Freire enfoca “conhecimento e currículo a partir de um interesse em emancipação.” (MOREIRA, 1990:129) A década de 60 caracteriza-se no campo curricular com uma falta de foco nacional ou único, buscando-se ora um enfoque curricular mais autônomo ora modelos estrangeiros. Com o golpe militar de 1964 e o aumento da influência americana, o tecnicismo dominou o campo do currículo, elevando essa influência até a década de 70.

Na década de 80, a influência americana em nosso pensamento curricular se fragiliza e o referencial funcionalista, visto nos programas de currículo, apresenta-se abalado. Isso se deve ao processo inicial de redemocratização do Brasil e ao enfraquecimento da guerra fria. A educação brasileira começa a ter influência da produção de língua inglesa e prestigia autores norte-americanos, como Michael Apple e Henry Giroux; bem como europeus ligados à Nova Sociologia da Educação (NSE)<sup>7</sup>, como Basil Bernstein e Michael Young (ingleses), trazendo o debate sobre as relações de poder praticada de forma explícita e implícita nas escolas, e, dentro desse referencial, a discussão do currículo. Esse processo se desenvolveu através de trabalhos de pesquisadores brasileiros que buscavam referências nesses

---

<sup>7</sup> NSE significa Nova sociologia da Educação. De acordo com Moreira e Silva (1995), NSE constitui-se a primeira corrente sociológica de fato voltada para os estudos sobre currículo. Propõe uma “desconstrução” dos saberes escolares, isto é, uma crítica radical à educação tradicional. Tem como marco emergente o livro editado por Michael Young, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971). Nessa obra, foram reunidos diversos artigos de autores diferenciados.

autores, tornando mais acessível a influência da literatura da língua francesa e teóricos do marxismo europeu.

Essas vertentes estenderam-se para os anos 90. Com isso os estudos curriculares passaram a ter uma predominância sociológica. Os estudos curriculares também no Brasil passaram a entender o currículo como “espaço de relações de poder” (LOPES; MACEDO, 2005:14) e as discussões sobre currículo a relação entre currículo e conhecimento. “A idéia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica”. (LOPES; MACEDO, 2005:14). Os estudos curriculares privilegiando a característica administrativo-científica foram abolidos pelos estudiosos. O campo do currículo foi dado como complexo e necessitado de várias redes de referenciais para seu entendimento.

Moreira (2001) enfoca que, também nos anos 90, há uma oscilação entre a valorização do prestígio acadêmico de um campo, recorrente do aumento de produção teórica, e a preocupação com esse aumento de produção na resolução de problemas práticos.

Conforme Berticelli (1998), a partir de 1990, o Brasil começou a utilizar as teorias firmadas em vários países desenvolvidos, não como transferência educacional, mas como base para uma análise crítica dos problemas curriculares no Brasil. Os estudos curriculares de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva foram relevantes trabalhos no Brasil sobre a crítica e análise do currículo, com críticas fundamentadas sobre o estudo curricular no Brasil e divulgação das perspectivas críticas nos anos 1980 e 1990 e das tendências predominantes no momento: os estudos culturais.

Além disso, no final da década, o Brasil demonstrou passos importantes para definir uma política oficial de currículo, tendo elaborado os PCNs em 1999.

#### **1.4 O campo do currículo na atualidade**

No campo teórico, de acordo com Lopes e Macedo (2005), na segunda metade da década de 90, a grande identidade do currículo é o hibridismo de tendências. As teorias globalizantes, funcionalistas e marxistas deram lugar à multiplicidade de perspectivas da contemporaneidade. Diversas tendências e

orientações que se inter-relacionam para oferecer a compreensão das relações sociais e os sujeitos na vida social e acadêmica produziram uma referência sobre currículo, também, categorizada como “híbridos culturais.” (LOPES; MACEDO, 2005:16).

Surge também uma dificuldade em entender o que é de fato currículo. O pensamento curricular procura se adequar ao debate sociológico de orientação pós-moderna e pós-estruturalista. Autores como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin são incorporados ao pensamento curricular. Nessa década, Tomaz Tadeu da Silva lidera o grupo de estudiosos de currículo na UFRGS sob uma perspectiva pós-estruturalista. Acentua-se como eixo principal dos estudos daquele momento “a análise das conexões entre processos de seleção, organização e distribuição dos currículos escolares e a dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista.” (LOPES; MACEDO, 2005:21). A partir dessa questão principal, são levantados estudos que procuram entender:

- a análise e a ação política centradas em alternativas curriculares;
- o entendimento do sujeito e as conseqüências do descentramento deste para o projeto educacional ;
- a questão da identidade e da diferença baseada em estudos culturais.

Nessa época também foram desenvolvidos estudos curriculares ligados às áreas de alfabetização e estudos culturais na UFRJ e na Universidade Federal Fluminense. Essas vertentes vêm se intensificando até os dias de hoje.

Lopes e Macedo (2005:47-48) apresentam como tendência atual do pensamento curricular:

O agrupamento entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica que são associadas à perspectiva teleológica de um futuro de mudanças, fundamentada na filosofia do sujeito, na filosofia da consciência e na valorização do conhecimento como produtor dos sujeitos críticos e autônomos, com o descentramento do sujeito, a constituição discursiva da realidade e a vinculação constitutiva entre saber e poder.

Outras importantes tendências referem-se à re-demarcação dos discursos criados fora do campo educacional, que vem contribuindo para a criação de novas identidades no campo. De acordo com as autoras, o momento atual é de redefinição

do campo do currículo que, junto com as tendências já apresentadas, traz à tona a construção de novas preocupações.

Nesse sentido há a valorização em torno da discussão sobre cultura e multiculturalismo que coloca em andamento um processo de virada cultural que associa a educação e o currículo aos processos culturais mais amplos, contribuindo para uma certa imprecisão na definição do campo intelectual do currículo. (LOPES; MACEDO, 2005:49)

A perspectiva crítica continua presente, tendo como principal representante o introdutor dessa perspectiva no Brasil, Antônio Flávio Moreira. Além de continuar trazendo para o debate os autores clássicos dessa tendência, como Apple, Moreira dialoga com autores atuais, ingleses portugueses e canadenses, que asseguram a importância da perspectiva crítica na contemporaneidade.

No tocante ao debate sobre a relação da escola com a sociedade atual, APPLE (1998) chamou a atenção para o cotidiano estar envolvido em uma crise econômica de dimensão mundial que terá efeitos culturais, políticos e econômicos duradouros. Essa crise estaria afetando as verdades sobre valores da educação, do trabalho, sexualidade, política e etc. A crise foi resultado do desemprego, crises na área da saúde, violência, revoltas populares, medo, bolsa de valores oscilantes, crises relacionadas à segurança, ou seja, a crise capitalista mostra-se presente. Não havia distribuição de riquezas; as maiores empresas tinham uma grande porcentagem do lucro total do país, e o lucro torna-se mais valorizado que as próprias pessoas, além da exploração ao trabalhador, que é um dos passos para o lucro das empresas. Segundo Apple (1998) o currículo, tanto explícito quanto oculto, tem exercido um importante papel na reprodução dessa ordem social em diferentes partes do globo.

Essa situação continua dez anos após a denúncia de Apple. O sistema educacional é um elemento muito importante na manutenção das relações dominantes na sociedade, e entender as escolas e atuar nelas não é suficiente, assim como ignorá-las também não. É preciso desenvolver ações dentro delas abordando as diferenças e a multiculturalidade, pois não é possível falar em currículo sem falar em poder, inclusão, exclusão e cultura. Um grande desafio a ser superado é o de compreender a dominação dos conhecimentos e tradições e como estes reforçam as desigualdades, reproduzindo os sistemas de dominação nas instituições educacionais.

A escola é um lugar privilegiado de troca de idéias, de encontros, de legitimação de práticas sociais e de interação. Isso se deve à sua ação sistemática de transmissão de conhecimentos. A tradição que instituiu as grades curriculares e o forte valor simbólico conferido aos conhecimentos escolares exigiu a criação de rígidos mecanismos de controle daquilo que envolve sua transmissão e assimilação. Em torno das diferentes disciplinas ensinadas e aprendidas no colégio, novas regras são estabelecidas, comportamentos determinados, normas organizadas, valores aferidos e elementos de diferentes culturas postos em contato.

Sacristán (1998) dá voz à necessidade de se entender a cultura escolar como um jogo de interesses e interações estabelecidos no diálogo transmissão/assimilação de conteúdos escolares. Esse jogo de interesse que Sacristán enfatiza remete, a todo o momento, às diferenças culturais das classes dominantes em contraposição das classes dominadas e o papel da escola frente a isso, já que muitas vezes a cultura reconhecida pela escola é a erudita. A valorização da cultura dominante pode fazer com que o aluno que vivencia uma cultura popular, desvalorizada pela sociedade, não se identifique com o processo educacional. Nesse contexto, pode-se constatar a exclusão proporcionada pela escola.

É nesse espaço que se afirmam e se fortalecem as diferenças utilizadas como argumentos lógicos, naturais, que têm funcionado como justificativa para a desigualdade e a exclusão. Por meio da linguagem, modela-se a compreensão de por que e como as coisas são como são. As escolhas feitas são lingüisticamente determinadas e passam a ter importância excepcional quando se começa a pensar na multiplicidade de linguagens e de textos culturais (filmes, obras literárias, publicidade, programas de rádio e TV, músicas, quadros, ilustrações, livros didáticos, leis, manuais, museus, centros de compras...) aos quais se está sujeito.

Hoje, o problema mundial das questões étnicas e raciais colocou a temática como um dos focos preferenciais das análises dos Estudos Culturais no currículo. Estar atento a essa análise e reflexão pode ser uma boa maneira de participar dessa luta política por uma sociedade mais inclusiva.

Atualmente, há um intenso debate em torno da pluralidade de culturas presentes na sociedade contemporânea. Acontecimentos no mundo inteiro têm evidenciado tensões entre movimentos de globalização, radicalismos, atentados

terroristas, enfim, reações de intolerância da humanidade. Em meio a esses acontecimentos, ganha espaço um movimento teórico e político que busca respostas para os desafios dessa pluralidade – o multiculturalismo.

Canen (2005) afirma que o multiculturalismo contribui com os debates em torno das formas de se trabalhar no cotidiano escolar para uma sociedade mais justa; ele permite buscar meios de fugir dos radicalismos ou dogmatismos que perpetuam as discriminações.

Moreira e Canen (2001) alertam que, para referir-se ao multiculturalismo, é necessário ter clareza de que ao termo cultura podem ser dados variados significados. Devem-se analisar os diversos sentidos do multiculturalismo, para que as práticas que a ele se filiam não acabem por perpetuar a construção das diferenças que tanto desejam combater.

Por outro lado, a natureza multicultural das sociedades existe e representa uma condição peculiar na contemporaneidade, ou seja, não pode ser negada. Existem, no entanto, diversas formas de conceber e lidar com o denominado multiculturalismo.

Em uma perspectiva multiculturalista liberal, as diferenças são respeitadas e toleradas porque sob a aparente diferença existiria uma mesma humanidade. Moreira (2001) aponta que nessa abordagem a aceitação dos diferentes é considerada necessária, mas as relações de poder e controle social, atreladas à construção dessas diferenças, não são colocadas em análise.

Para Lopes (2003), a questão do desafio de se trabalhar na perspectiva do pluralismo cultural é que os diferentes termos, utilizados muitas vezes como sinônimos: multiculturalismo e interculturalismo, pluralidade cultural e diversidade cultural, nem sempre têm o mesmo significado. A autora destaca os seguintes enfoques de políticas multiculturais:

- Perspectiva assimilacionista: Cultura dominante assimila a dominada em condições desiguais.
- Perspectiva multiétnica: para diminuir preconceitos de uma sociedade para com a sua minoria étnica.
- Multiculturalismo como pluralidade cultural: Trata-se de olhar a sociedade que se constitui pluralmente; seria a aceitação do diferente e do diverso com base nas relações sociais democráticas.

- Relativismo social: Toda e qualquer perspectiva cultural é igualmente válida.

Lopes (2003) enfatiza que os saberes não são hierarquizáveis *a priori*, mas partem de contextos diversos, historicamente definidos, e dependem de embates sociais para a sua aceitação e legitimidade. Diante dos diferentes sentidos atribuídos aos termos, a autora propõe tratá-los, seja o pluralismo cultural ou a diversidade, bem como outros termos que remetem à questão das políticas multiculturais, como uma aceitação do diverso e do diferente com base nas relações democráticas. Acrescenta-se a isso a perspectiva da racionalidade, tratando-os como uma pluralidade de razões capazes de fundamentar os diferentes saberes, pois ela critica a proposta atual que apresenta uma perspectiva limitada à diversidade étnica e objetiva a construção de um contexto de consenso, em detrimento das questões de gênero e de classe social.

O multiculturalismo surge, assim, em meio a uma série de críticas em relação às formas pelas quais a escola reproduz a desigualdade social. Ele busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida, incluindo a educação. Em relação ao conhecimento, visa à construção de uma ciência mais aberta a vozes de grupos culturais e étnicos plurais.

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade (APPLE, 2005).

A nova orientação no pensamento curricular traz implicações para a função da escola e sua face de operar a seleção cultural através do conhecimento escolar e práticas pedagógicas.

## 2 A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS – DE ONDE VÊM?

a escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local - o local por excelência nas sociedades modernas - de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos. (FORQUIN, 1992:28)

### 2.1 O currículo real e o currículo prescrito

É sabido que a seleção de conteúdos se dá num âmbito de sentido de decantação e de uma cristalização (FORQUIN, 1992:29), isto é, aquilo que é considerado desnecessário cai no esquecimento e o que prevalece, a escola identifica, toma para si e transmite. A seleção cultural vem da transmissão da herança cultural do passado que se institucionaliza como uma função da educação na sociedade, o que significa que apenas uma pequena parte da experiência humana se faz presente nas escolas, através de um processo arbitrário de imposições do que é estabelecido.

Forquin (1992), em acordo com Willians<sup>8</sup> (1961) enfatiza que o trabalho de decantação e de cristalização de uma tradição está longe de obedecer tão somente àquilo que se poderia chamar de motivação intrínseca ou de exigências de excelência e de universalidade. Sabe-se muito bem que a forma como uma sociedade representa o passado e gere sua relação com seu passado constitui uma dinâmica altamente conflituosa e depende de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos. A seleção que está no fim de toda tradição comporta sempre uma parte do arbitrário e supõe, na verdade, um questionamento contínuo da escola. Isto evidencia o caráter de reinvenção constata da memória cultural, isto é, coisas semelhantes valem para determinada parte da memória coletiva, que é absorvida nas instituições de educação através dos programas de ensino, que sofrem alterações de acordo com época, sociedade, níveis de estudo, clientela, ideologias pedagógicas, relações de forças controladoras das transmissões educacionais (material didático) e a própria modalidade escolar da qual o indivíduo é herdeiro.

---

<sup>8</sup> WILLIAMS, R. **The long revolution**. Londres, Chto and Windus, parte 1, cap. 2 (The analysis of culture), 1961.

Sacristán (2006:118) evidencia que

a ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo. Pode-se proceder a esse controle por meios de regulação administrativa, através da ordenação de como deve ser a prática escolar, ou sob forma de avaliação curricular através de inspeção ou avaliação externa dos alunos, a título de informação. Sabe-se que nenhuma dessas propostas assegura resultados eficazes para melhorar a qualidade do sistema educativo, mas contribui com repercussões no estabelecimento de um sistema de relações de domínio misturadas com a imposição ou propostas de modelos de funcionamento pedagógico.

Broadfoot<sup>9</sup> (1983) *apud* Sacristán (2006:119) apresenta duas formas de realização do controle curricular centrado no ponto de referência do qual se fixa o poder:

- O controle do processo de desenvolvimento curricular através das relações burocráticas entre o agente que controla e o professor ou escolas controladoras, supervisionando, através da inspeção, a qualidade da prática do próprio processo educativo.
- Avaliação ou controle centrado nos produtos ou rendimentos que os alunos obtêm que, para ter valor de contraste e comparação entre escolas, grupos de alunos etc., deve ser realizado desde fora, não sendo válidas as avaliações que os professores realizam.

Esses modelos incidem sob dois aspectos, nas condições do ensino e nos produtos da aprendizagem; entretanto, cada modelo tem suas vantagens e desvantagens. O modelo centrado no processo de desenvolvimento curricular e na prática educativa é o adotado no sistema educacional básico brasileiro. Esse modelo corre o risco de produzir a homogeneização nas escolas e nos próprios conteúdos de ensino, ao ser desenvolvido através da regulação dos materiais didáticos. Ele tem a função de ordenar e regular as condições da prática, entretanto, não permite saber se é feito ou não o cumprimento das condições estabelecidas, pois não regula e não ordena a prática docente.

O controle sobre os produtos, realizados por agentes exteriores, dá teoricamente mais autonomia ao sistema e aos professores para se organizarem, mas, ao legitimar uma norma de qualidade e de cultura nas provas que realiza para os alunos, acaba provocando, em alguma medida, a sujeição do processo pedagógico ao tipo de conhecimento e rendimento avaliado desde fora (SACRISTÁN, 2006:119)

---

<sup>9</sup> BROADFOOT, P. Assessment constraints on curriculum practice: a comparative study. *In*: HAMMERSLEY, M. **Curriculum practice**: Some sociological case studies. London, The Falmer Press, 1983

As diretrizes curriculares onde estão prescritos os meios didáticos, são os controladores diretos de conteúdos e de métodos pedagógicos. Operam através da transferência direta dos códigos pedagógicos aplicados a determinados conteúdos. A intervenção no processo pedagógico como expressão do controle curricular se realiza fundamentalmente através da intervenção na criação de materiais, pois é através deles que os conteúdos e os códigos pedagógicos chegam a professores e alunos. Esse modelo tem grande potencialidade, embora não consiga determinar o que se pode desenvolver nas aulas.

De acordo com Sacristán (1998), a cultura escolar (conhecimento – disciplina e práticas) sofre interferência no processo de seleção cultural, no processo de elaboração do currículo e no contexto onde se realizam as práticas. Para esse autor, a seleção do conteúdo ou conhecimento escolar tem relações que correspondem com o contexto histórico-social de determinadas culturas e instituições escolares.

A seleção implícita e explícita no currículo é reelaborada nos processos e contextos nos quais se forma, bem como no ambiente em que se desenvolve praticamente. A cultura escolar é distribuída em instituições pedagógicas preexistentes, por meio de relações e métodos pedagógicos assentados em tradições e crenças, por professores/as que atuam concretamente, apoiando-se nas elaborações que realizam, por exemplo, o livro-texto, num modelo escolar no qual o poder de decisão está distribuído ente diferentes agentes, etc. Todos esses âmbitos são contextos prévios a qualquer proposta ou seleção curricular que acabarão filtrando-o (SACRISTÁN,1998:128).

Um outro aspecto a ser ressaltado de acordo com Forquin (1992) é que a seleção cultural<sup>10</sup> escolar não emerge unicamente de uma herança do passado, ela apresenta-se também sob um dado momento da cultura<sup>11</sup> de uma sociedade, isto é, “o conjunto dos saberes, das representações das maneiras de viver que têm curso no interior desta sociedade e são suscetíveis, por isso, de dar lugar a processos (intencionais ou não) de transmissão e de aprendizagem.” (FORQUIN,1992:31). Isto significa que diferentes seleções culturais podem emergir no interior de uma cultura de diferentes escolas.

Sendo assim, a seleção cultural e sua organização no currículo não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada e particularizada.

---

<sup>10</sup> O termo seleção cultural é empregado de acordo com Forquin como sendo a função do currículo.

<sup>11</sup> O termo cultura foi empregado neste momento por Forquin em um sentido antropológico.

Na elaboração do currículo são introduzidos elementos para moldar a cultura escolar. A formulação desse texto<sup>12</sup> é condicionada a um processo de diversos agentes. Isto quer dizer que não existe uma correspondência total entre o que é o saber externo e a transmissão e elaboração dos saberes existentes no currículo. Assim, as unidades escolares produzem e revelam suas formas particulares de decidir o que constitui como currículo; operam sua própria seleção cultural.

Sacristán (1998) apresenta o contexto social, econômico, político e cultural, representados no currículo como primeiro referencial para análise e avaliação de um currículo, pois o currículo proposto para o ensino surge das opções vindas dessas práticas políticas, sociais, culturais e econômicas.

Este não é o único contexto externo à prática mediadora do currículo real. As decisões administrativas sobre como desenvolver o ensino, a elaboração de materiais didáticos, a participação família, a influência dos grupos acadêmicos que pressionam para que sua especialização esteja representada na cultura escolar são, entre outras, forças ou práticas de intervenção que condicionam a cultura escolar. Esses âmbitos medeiam o currículo que se costuma apresentar à instituição escolar, para que o desenvolva. A cultura contida nos currículos já formulados ou planejados para a escola sofre outra série de modificações quando se desenvolve num meio escolar concreto, em contextos que poderíamos chamar internos. Podemos apreciar o currículo elaborado e formulado num documento oficial ou num livro – texto como algo objetivo, por exemplo, nas prescrições que a administração faz, mas esses conteúdos são transformados, por sua vez, dentro de contextos escolares concretos (o contexto de realizações). Estamos frente a outra condição que mostra a falta de correspondência entre a cultura exterior, a que se elabora no currículo explícito e a que se leciona na prática real. (SACRISTÁN, 1998: 129).

Os docentes não ensinam um conhecimento abstrato, mas reconstruções dos currículos que estão inscritos em instituições e em práticas cotidianas. Por isso faz-se necessário esclarecer os âmbitos que são elaborados e desenvolvidos nas salas de aula para assim entender o currículo real, pois, “do contrário, estaríamos falando de um objeto retificado à margem da realidade” (SACRISTÁN, 1998:129). É necessário entender o que afeta os conteúdos de ensino, pois os docentes e discentes não são os únicos agentes do desenvolvimento curricular

De acordo com Sacristán (2006), a idéia da existência de um projeto cultural de conteúdos escolares que abranja todos eles apresenta dificuldades que vão desde a objeção à sua existência até aos inconvenientes no sistema escolar que

---

<sup>12</sup> Sacristán (1998) refere-se ao currículo como texto a ser seguido na escola, ou currículo prescrito como texto.

opera com suas regras próprias para definir que conteúdo e que práticas vai realizar. Uma grande dificuldade que se enfrenta é a de ter de decidir o que é essencial para aprender dentro de uma dada sociedade e cultura ou de uma matéria escolar. Entre muitos outros, a diversidade cultural apresenta-se como fator complicador e relevante na seleção de um currículo comum, pois é importante considerar as vastas atividades produtivas de uma sociedade, diferentes visões de mundo, diversidade de desenvolvimento do conhecimento, diversificação de crenças, ideais, formas de expressão, gostos e interesses. Todos esses fatores conscientizam a respeito das dificuldades de seleção de um currículo com base comum; entretanto, essa seleção é necessária, pois, caso o currículo comum seja homogêneo, oferecerá significados diferentes para os alunos, acarretando oportunidades desiguais, propagando uma visão unilateral, embora se saiba que conseguir uma seleção cultural de valor universal é utópico. Ao planejar os elementos culturais em um currículo comum, não se pode selecionar campos neutros que venham desrespeitar a diversidade cultural, pois não há possibilidade de selecionar produtos culturais neutros pensando que seria possível não desrespeitar a diversidade cultural; essa neutralidade não existe. É importante que as diversidades façam parte do currículo comum e que se desenvolvam formas de comunicação e de valores, objetivando o diálogo entre as subculturas e o respeito entre elas.

O currículo comum não deve ser entendido apenas como a soma de conteúdos que todos estão de acordo que sejam objetos de ensino; menos ainda deve-se cair num totalitarismo que apague toda a diferença individual ou de grupo. A cultura comum deve admitir a tolerância frente à dissensão e incorporar uma dimensão multicultural para entender a diversidade de valores, crenças, modos de entendimento e de vida. (SACRISTÁN,1998:173)

O autor conceitua currículo comum prescrito como “o conjunto de conhecimentos, competências e valores de que todos podem tirar proveito.” (SACRISTÁN,1998:173). O currículo prescrito estabelece o controle sobre seus conteúdos, no momento em que decide e ordena seu desenvolvimento, por esse motivo não pode ser considerado uma determinação centralizada de conteúdos fechados, nem estar inserido fora do contexto em que se configura, pois dessa forma pode gerar a incompreensão da realidade em que está inserido. De acordo com o autor, a prescrição e diretrizes curriculares em um sistema educativo pressupõem um projeto de cultura comum para uma determinada comunidade,

afetando a escolaridade obrigatória. “Dessa cultura comum fazem parte os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas para o sistema, a escolarização de conteúdos para um determinado ciclo de estudo etc.” (SACRISTÁN, 1998:111). O currículo prescrito apresenta o conteúdo base da ordenação de um sistema educacional, estabelecendo a seqüência de evolução ao longo da escolaridade e das especialidades que o constituem.

Perrenoud<sup>13</sup> (1984) e Jamati<sup>14</sup> (1990), citados por Forquin (1992), definem “currículo formal” e “currículo real” em dois níveis de seleção no interior da cultura. O currículo formal do ponto de vista dos elaboradores dos programas oficiais e o currículo real do ponto de vista dos docentes nas salas de aula, ou seja:

Os conteúdos prescritos pelas autoridades – o currículo formal (ou oficial) – são o produto, ao longo do tempo, de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada, um trabalho de reorganização, de mudança das delimitações de abalo das hierarquias entre as disciplinas. (PERRENOUD *apud* FORQUIM, 1992).

Quanto aos conhecimentos em via de serem elaborados, os autores de programas, ao menos quando eles não se atrasam em demasia, transpõem-nos em função principalmente da idéia que eles fazem dos públicos escolares. Mas as prescrições não podem ser mais que indicativas. Todo capítulo de programa presta-se a muitas interpretações. Por isso vemos os docentes, por sua vez, selecionar temas, enfatizar tal ou qual aspecto, apresentar os saberes sob diversos modos. Cada sala de aula segue assim seu currículo real que, no limite, é diferente dos outros. (JAMATI *apud* FORQUIM, 1992:32)

Outro elemento importante no processo de organização do conhecimento escolar bem como de seu desenvolvimento é a relação existente entre um saber ou conhecimento com outras disciplinas. Relação que muitas vezes, não está prevista no currículo prescrito ou não se efetiva no currículo real. Essa colocação pode ser evidenciada no contexto da sala de aula de Física, quando o professor aborda um conteúdo que necessita de conhecimentos matemáticos. Neste momento, fica aparente a necessidade do contato entre as disciplinas, estabelecendo-se, assim, a relação de dependência uma da outra.

<sup>13</sup> PERRENOUD, P. **La fabrication de l'excellence scolaire**. Genebra, Droz, 1984.

PIAGET, J. & INHELDER. **Logique et connaissance scientifique, encyclopedie de la pléiade**. Paris: Gallimard, 1976.

<sup>14</sup> JAMATI, Viviane I. **Lés savoirs scolaires: enjeux sociaux dès contenus d'enseignement et de leurs reformes**. Paris: Éditions Universitaires, 1990. p.9-10.

Aqui eu tive que ajudar um por um a fazer, vamos lá, espera um pouquinho, calma uma coisa de cada vez, se não vocês não conseguem pular a etapa, primeira coisa vocês não viram o gráfico de Matemática, então vocês estão tendo uma dificuldade tremenda de colocar um número no lugar, (...) ali vamos tentar resolver isso (...) (aula de Física, 1ª série EM, 19/04/2007)

Observação feita pelo professor dentro da sala de aula com a pesquisadora:

Você percebe que muitas vezes a dificuldade deles não é na Física, a maior parte da dificuldade deles é a insegurança na Matemática. O embasamento matemático é quase zero assim em termos de conhecer um gráfico, seleção de gráfico, seleção décima (...) tudo isso pesa e como você trabalha com a dificuldade na Matemática com eles, eu vou ter que pegar alguns(...) levar pra casa (...) aí a gente vai poder fazer um trabalho intensivo com eles pra isso, aí eu vou ter que ir dando pista pra ela por que a gente vê que parte das aulas de matemática (...) pra solucionar esse problema, se não trabalhar em equipe Física, Matemática, Química, monitoria não consegue nada. É um trabalho muito forte que eu estou fazendo, atualmente o rendimento dessa turma está assim aquém do que você esperava, tá sim bem acima, numa parte, quando chega nas questões de Matemática vai lá embaixo. E o problema deles em Matemática parece que é a insegurança, se a gente não pegar agora e trabalhar agora, não vai ter jeito quando precisar de Matemática deles não vem. (aula de Física, 1ª série EM, 19/04/07)

Conversa do professor com os alunos em sala, durante a correção de exercícios:

(...) não é necessário tá, inclusive nós vamos ter um treinamento porque eu tô detectando que nós estamos, enquanto grupo, muitas pessoas têm dificuldade em matemática, então nós precisamos sanar essa dificuldade, tá bom, então nós vamos montar um esquema. (aula de Física, 1ª série EM, 11/04/07).

Da mesma forma, está presente na disciplina História.

Em entrevista com o professor de História, este evidencia a necessidade do saber interpretar textos para se entender a disciplina de História. Isso evidencia mais uma vez a inter-relação necessária entre as disciplinas.

**Pesquisadora:** A questão então da interpretação de texto na História é um fator relevante para os alunos na aprendizagem dessa disciplina?

**Professor:** Penso que sim, muito relevante, porque a História ela é a verdade histórica, ela é bem relativa, né, então existe uma (...) de alguns historiadores que dizem que a História é para quem paga ou por quem vence, então o que que o aluno precisa de fazer? Interpretar. (entrevista com professor de História, 04/07/2007)

Essa situação é contemplada no debate no campo do currículo, dentro daquilo que se convencionava chamar de interdisciplinaridade, às vezes como proposta de ensino, às vezes como contingência da dinâmica existente no plano de

trabalho, objetivando atender ou dar respostas à dinâmica social. Que visão e perspectivas de interdisciplinaridade estão presentes no debate no campo do currículo?

## **2.2 A Interdisciplinaridade**

Para algumas pessoas, a interdisciplinaridade tem sua razão de ser na busca de uma grande teoria, uma nova etapa do desenvolvimento da ciência caracterizada por uma reunificação do saber em um modelo que possa ser aplicado a todos os âmbitos atuais do conhecimento. Para outras, o caminho rumo a maiores parcelas de interdisciplinaridade é provocado por dificuldade, que se torna mais evidente a cada dia, de delimitar as questões que são objeto deste ou daquele campo de especialização do saber (SANTOMÉ,1998:45).

### **2.2.1 Abordagem histórica**

Desde a antiguidade, pode-se observar que existiu, apenas em maior ou menor medida, certa busca de aproximação na unidade do saber. Na época clássica, foi denominado pelos gregos Paidéia cíclica ou enciclopédica o conjunto das ciências. Segundo Santomé (1998) pensadores renascentistas ou metacientistas já vislumbravam a necessidade de unificação do saber e no século XVII, foi apresentada uma aposta na cosmovisão ou unidade do saber. Ainda nesse século, intelectuais mostraram preocupação com a fragmentação do conhecimento nos diversos campos de especialização. Por esse motivo, muitos desses intelectuais buscaram propostas, objetivando estabelecer maiores parcelas de unificação desses campos.

No século XVIII, o iluminismo modificou o modelo da enciclopédia “em uma defesa da unidade e condensação da diversidade de saberes e práticas” (SANTOMÉ, 1998:47). Havia entre os enciclopedistas a preocupação com a explicitação das conexões que o saber mantinha entre si. Buscava-se ligar ciência, técnica, razão e prática social, pois

a unidade das diferentes áreas do conhecimento facilitaria um desenvolvimento mais harmonioso da cada disciplina em relação com as demais, permitindo assim solucionar de um modo mais eficaz os problemas inerentes ao desenvolvimento da sociedade. (SANTOMÉ, 1998:47).

Contrapondo a este ideal, as necessidades industriais desenvolveram, através de modelos econômicos capitalistas, das revoluções industriais e de processos de transformação das sociedades agrárias, os caminhos da disciplinaridade do conhecimento. Isso se deu devido à necessidade de especialistas<sup>15</sup> nos processos de produção industrial e comercialização. À medida que se desenvolviam as revoluções industrial e tecnológica, surgiram novas especialidades e subespecialidades, que se destinavam a novos ramos específicos de um campo de conhecimento ou nova metodologia ou tecnologia de pesquisa (SANTOMÉ, 1998).

De acordo com Santomé (1998), evidenciam-se neste momento histórico contradições, pois em cada uma das sociedades que vivenciavam o processo de industrialização havia o paradoxo de existirem dois ideais: a pessoa culta e a pessoa educada, pois ter cultura significava ter conhecimento em todas as especialidades do saber, diante de um mercado profissional que exigia domínios profissionais específicos. Nesse período, surge a dicotomia entre os especialistas e os profissionais que apoiavam propostas de formação mais generalistas.

Em meados do século XX, com o ritmo acelerado do conhecimento e da tecnologia, evidencia-se “a busca de um saber absoluto, uma espécie de ciência das ciências.” (SANTOMÉ, 1998:48). Sendo assim, durante meados desse século constata-se, de acordo com Santomé (1998:50), dois momentos interdisciplinares no campo das ciências sociais.

Um primeiro momento, compreendido entre a 1ª Guerra Mundial e os anos 30, caracterizado pelo empréstimo (ou cópia, poderíamos dizer com maior rigor) de técnicas e instrumentos de pesquisa, especialmente o que hoje é conhecido como metodologias quantitativas, dominantes em um primeiro momento nas ciências físico-naturais. Um segundo momento em prol de uma integração das ciências sociais surge mediante o apoio prestado por departamentos universitários e de pesquisa, cursos e publicações constituídos com orçamentos interdisciplinares.

---

<sup>15</sup> SANTOMÉ (1998, p.48) define o especialista como “aquela pessoa que sabe muito de um campo científico cada vez menor, delimitado”

Certas disciplinas ou áreas do conhecimento passaram a partilhar espaço físico e/ou horário, a justapor seus conteúdos, etc., porém sem chegar a um autêntico intercâmbio ou a uma autêntica integração de conceitos, metodologias, modelos, etc. (SANTOMÉ 1998:50).

Nesse contexto, o autor afirma que a filosofia interdisciplinar apresenta-se mais como rótulo/*slogan* do que como realidade prática.

### **2.2.2 Disciplina e Interdisciplinaridade – conceitos**

*A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. (SANTOMÉ 1998:66)*

Goodson (2005) apresenta as matérias escolares não se moldando como entidades monolíticas, mas como amálgamas possíveis, pois são influenciáveis por tradições que provocam mudanças na prescrição curricular. O processo de constituição de uma matéria escolar denota a evolução de uma comunidade, que promove objetivos pedagógicos e utilitários para a definição de uma matéria como disciplina. Nesse contexto, Tomkins<sup>16</sup> (1986) citado por Goodson (2005:117) define o currículo como

(...) curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assentos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – metas e objetivos, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constituem as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado.

Morin (2001:105) conceitua disciplina como “categoria organizadora dentro do conhecimento científico”. Nesse contexto, ele evidencia a instituição da divisão e especialização do trabalho correspondendo à diversidade das áreas abarcadas pela Ciências. A disciplina inclina-se a uma autonomia para uma delimitação de fronteiras, de linguagem e técnica que se formam, elaboram e são utilizadas por suas próprias teorias, isto é, cada disciplina tem uma história de nascimento, institucionalização, evolução e esgotamento. Essa história está inscrita na história da universidade, que, por sua vez, está ligada à história da sociedade, resultando seu

---

<sup>16</sup> TOMKINS, G.S. **A Common Countenance:** Stability and change in the Canadian Curriculum. Scarborough, Prentice Hall, 1986.

nascimento na sociologia das ciências e na sociologia do conhecimento. Portanto, de acordo com Morin (2001:105), “a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo”. Devem-se levar em conta as questões culturais e sociais, isto é, saber em que meio as disciplinas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se (MORIN, 2001).

Santomé (1998:65) define interdisciplinaridade “como um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade”. A interdisciplinaridade reúne um estudo coletivo, faz implicações de vontades e compromissos para uma elaboração de contextos gerais, em que cada disciplina, entrando em contato, é modificada passando a estabelecer uma relação de dependência umas das outras. Morin (2001:115) afirma a necessidade de uma disciplina ser “ao mesmo tempo, aberta e fechada”. Como se pode constatar, essa dinâmica presente no currículo real pode também ser prevista na proposta curricular, como se revela nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

### ***2.2.3 A proposta de interdisciplinaridade para o Ensino Médio de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais***

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram o resultado de discussões que giraram em torno de um novo olhar para esse segmento e que se ampararam em constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos. Não se configura na mera prescrição de conteúdos e sim numa proposta de parâmetros para embasar a formação do cidadão e sua inserção no mundo do trabalho.

Têm como objetivos o apoio e a busca da reflexão sobre a prática docente dos professores, o planejamento de aulas e, sobretudo, o desenvolvimento do currículo das instituições. Buscou-se também com os PCNs dar um novo significado ao conhecimento científico, usando como ferramentas a contextualização e a interdisciplinaridade, o incentivo ao raciocínio e à capacidade do aprender,

cumprindo, assim, o papel de orientar o professor e sua prática no momento em que propicia a busca de novas abordagens e metodologias.

Apresentam como novo perfil o amparo em competências básicas para a inserção dos jovens na fase de vida adulta. Colocam em primeira instância a formação do aluno, “a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.” (BRASIL, 1999:15)

Têm como finalidade a formação geral, opondo-se à formação específica; o desenvolvimento nos jovens da capacidade de pesquisa, a busca por informações bem como analisá-las e selecioná-las, e o desenvolvimento do raciocínio em oposição à memorização (BRASIL, 1999).

Macedo (2003) aborda criticamente os PCNs e os temas transversais, previstos neles, expondo vários questionamentos em relação à reafirmação que o documento faz às disciplinas clássicas, deixando lacunas sobre o tratamento dos temas transversais. A autora questiona que as disciplinas tradicionais não se mostram suficientes para abordar todas as áreas do conhecimento. Apresenta questionamentos também em relação à forma de apresentação dos temas transversais como algo a ser integrado e perpassado pelas disciplinas, ficando assim desarticulado e sem um lugar de importância no contexto das disciplinas, e mesmo no conjunto da proposta.

Apesar dessas questões, os Parâmetros Curriculares Nacionais procuraram especificar o tratamento da Interdisciplinaridade no currículo. Neles, a interdisciplinaridade deve “ir além da mera justaposição de disciplinas<sup>17</sup>” (BRASIL,1999:88), evitando sua segregação em generalidades. Propõe que se relacione as disciplinas com as atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação e que a interdisciplinaridade seja vista como prática pedagógica e didática em acordo com os objetivos do Ensino Médio.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. (BRASIL, 1999:88)

---

<sup>17</sup> A expressão “disciplina escolar”, de acordo com os BRASIL (1999:88) refere-se a uma seleção de conhecimentos que são ordenados e organizados para serem apresentados ao aluno, recorrendo, como apoio a essa apresentação, a um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos e de avaliação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) enfatizam o envolvimento da interdisciplinaridade com os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem, isto é, as relações nas disciplinas podem ir desde a comunicação de idéias à mútua integração de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados, podendo perpassar as diversas formas do conhecimento. A interdisciplinaridade, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio apresenta uma suposição de um eixo integrador como objeto de conhecimento de investigação e um plano de intervenção. Nesse sentido,

ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 1999:88-89).

O artigo 8º das diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, homologadas em 26 de junho de 1998, pela resolução CEB nº 3/98 explicita a proposta da interdisciplinaridade nesse segmento:

Art. 8º Na observância da interdisciplinaridade as escolas terão presente que:

I – a interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

II – o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;

III – as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;

IV – a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

V – a característica do ensino escolar, tal como indica no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a

constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

Dessa forma, a interdisciplinaridade mantém sua individualidade, evidencia a integralidade do conhecimento objetivando a compreensão da complexidade dos fatos reais. Mas, de acordo com Moura (2007:48), “não há paradigma curricular que dê conta de abarcar todas as disciplinas e suas múltiplas formas de interação”. Faz-se necessária a contextualização, pois essa leva em conta que o conhecimento se vale da mediação didática em aspectos da realidade para a devida apropriação dos alunos na realidade escolar. A contextualização pode ser um recurso para conseguir a interdisciplinaridade na medida em que se assuma que todo conhecimento envolve a relação entre sujeito e objeto. A contextualização do conhecimento é um recurso que a escola tem para que o aluno deixe a condição de “espectador passivo” (BRASIL,1999:91). Quando bem trabalhado, o conteúdo do ensino instiga aprendizagens significativas, mobilizando o aluno e estabelecendo relações de reciprocidade.

Uma das situações evidentes na sala de aula foi a permanente presença de situações que demandam a interdisciplinaridade como metodologia de trabalho pedagógico.

### 3 A ADOLESCÊNCIA

*A juventude é apenas uma palavra.*  
Bourdieu (1983:112)

Atualmente, depara-se no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude, que influencia na maneira de compreender o jovem. A juventude é vista com uma condição de transitoriedade, isto é, o jovem é visto como um “vir a ser”<sup>18</sup>(DAYRELL, 2003:40) apresentando no futuro e em sua passagem para a vida adulta o sentido de suas ações do presente. Essa visão está inserida na escola onde o “vir a ser” do aluno se configura na aspiração ao diploma e em seus projetos futuros. Há nesse sentido, uma tendência de negação do momento atual vivido pelo jovem que alia-se a uma outra tendência que delimita o tempo da juventude com critérios etários rígidos e definidos. Isso delimita também suas posturas e as políticas públicas que não atendem às necessidades atuais da juventude. Dayrell<sup>19</sup> (2003:4) chama a atenção para a impropriedade dessa referência de abarcar o entendimento da juventude:

Considero a categoria juventude não mais presa a critérios rígidos, mas como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, fazendo com que os jovens construam determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

---

<sup>18</sup> Grifo da autora

<sup>19</sup> Juarez Tarcísio Dayrell é hoje um pesquisador de referência no Brasil, sobre o tema juventude. É graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Em 2006 realizou o pós-doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Atua como professor adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais e é coordenador do Observatório da Juventude da UFMG. Está integrado à Pós-Graduação da Faculdade de Educação na linha de pesquisa: Movimentos Sociais, educação e cultura, desenvolvendo pesquisas em torno da temática Juventude, Educação e Cultura.

Uma outra visão da juventude é a romântica, que veio se enraizando a partir da década de 1960. Resultou, principalmente, do crescimento da cultura de massa e do mercado de consumo direcionado para os jovens. Nessa visão, a juventude se configura como um momento de liberdade, prazer e expressão de comportamentos diversos. É um tempo de experimentações e irresponsabilidades em que se apresentam momentos de crises, fases difíceis dominadas por conflitos com a auto-estima e com a personalidade, conforme Dayrell (2003).

Com isso, há uma tendência de se olhar a juventude sob um reducionismo, apenas para o campo das culturas, ou seja, percebem-se as expressões juvenis somente em finais de semana ou em movimentos/atividades culturais. (DAYRELL, 2003)

Outeiral (1994:6) define adolescência como um fenômeno psicológico e social, isto é, uma fase do desenvolvimento humano de diferentes características que se apresentam conforme o ambiente social, econômico e cultural em que o adolescente se encontra e se desenvolve. Considerando esse conceito, deve-se pensar na adolescência sob dois aspectos:

- o primeiro é que temos de considerar que existem distintas experiências adolescentes, e estas, embora com elementos em comum, dependem dos aspectos psicológicos e sociais de onde vive o adolescente;
- o segundo é que necessitamos compreender que a adolescência tem diferentes fases e que estas tem características muito particulares. OUTEIRAL (1994:6)

Nerici (1961: 30), apoiando-se em Spranger<sup>20</sup> (1946), conceitua a adolescência como não sendo somente

*a fase de desenvolvimento da vida do homem, situada entre a meninice e a maturidade, ambas no sentido fisiológico, mas é aquela idade que se encontra entre a típica estrutura psíquica da criança ainda não diferenciada, e a estrutura psíquica já bem diferenciada do homem e da mulher.*

Esse mesmo autor, apoiando-se em Garrison<sup>21</sup> (1946:30), apresenta adolescência como “o período de vida durante o qual começa a ser alcançada maturidade, principalmente a de procriação”.

---

<sup>20</sup> SPRANGER, E. Psicología de la edad Juvenil. **Revista de occidente Argentina**.p.31,1946.

<sup>21</sup> GARRISON, Karl. **The psychology of adolescence**. N.Y.: Ed. Prentice Hall, 1946.

Na adolescência, o indivíduo está obrigado a desenvolver passivamente uma série de transformações que se processa em seu corpo e seu ego.

Cria-se um sentimento de impotência frente a esta realidade que poderá ser vivido de uma forma persecutória (com o corpo e seus órgãos, transformando-se em um depositário de intensas ansiedades paranóides e confusionais), maníaca (com a negação onipotente de toda a dor psíquica que inevitavelmente acompanha o processo) ou fóbica (com uma evitação que coloca as transformações corporais tão distantes que nem o próprio adolescente ou seus familiares devem mencioná-las).(OUTEIRAL, 1994:10).

É uma fase de crescimento somático, psíquico, biológico e social. Por apresentar essas diversas modificações, é considerada também como uma fase de desequilíbrio, pois há uma necessidade de readaptação do indivíduo a essas novas transformações. O desenvolvimento mental na adolescência passa a criar conflitos interiores decorrentes, principalmente, do desenvolvimento do espírito crítico, pois valores e fatos já estabelecidos e tidos como certos são colocados em dúvida. (NERICI, 1961). Nesse momento de evolução, o adolescente vive a perda de seu corpo infantil, porém preserva uma mente infantil. Essas modificações corporais são absorvidas como invasoras e ameaçadoras, que determinam fantasias e ansiedades, de acordo com Outeiral (1994). Inaugura-se, também, na adolescência a consciência da sexualidade, situação que é, muitas vezes, desconsiderada ou falsamente considerada por aqueles que lidam com os jovens.

Mas, de acordo com Outeiral (1994), a sexualidade na adolescência se constitui de grande importância, tanto para o adolescente quanto para a família e a sociedade como um todo.

A identidade sexual, que começa a se organizar desde o nascimento, adquire sua estrutura, seu perfil definitivo, na adolescência. É nesta etapa da vida que ocorre a passagem da bissexualidade (infantil) para a heterossexualidade (adulta). Esta passagem se dá como uma vivência muito importante, tanto socialmente como para o mundo interno do indivíduo (OUTEIRAL, 1994:20).

No plano do desenvolvimento cognitivo, o adolescente encontra-se no estágio de desenvolvimento das operações formais, que lhe permitem uma nova relação com o mundo adulto. Segundo Wadsworth (1997), esse estágio tem início por volta dos 11 ou 12 anos de idade. Tem como característica essencial a distinção entre o real e o possível, isto é, ao tomar em consideração um problema, o adolescente já é capaz de prever possíveis relações procurando determinar por experimentação e

análise qual dessas possui validade real. “Em lugar de limitar-se a organizar o que lhe chega através dos sentidos, o adolescente tem a capacidade potencial de imaginar o que poderia estar ali.” (GOULART, 2002:47). Há nesse momento a liberação do pensamento concreto em proveito dos interesses orientados para o abstrato e o futuro. Essa descentração do pensamento concreto para o pensamento abstrato implica o descobrimento de hipóteses que devem ser confirmadas ou refutadas, ou seja, o adolescente já é capaz de desenvolver a estratégia cognitiva hipotético-dedutiva. Ele é capaz de imaginar transformações possíveis para determinados dados e pô-los à prova empírica, interpretando-os de maneira lógica, conforme Goulart (2002).

Salomon (2001), apoiada em Piaget&Inhelder<sup>22</sup> (1976), aponta esse período do desenvolvimento humano como um momento de grandes ideais e projetos futuros. A criança que até esse momento precisava sustentar-se em manipulações concretas para pensar liberta-se desse real, passando a pensar o possível e a raciocinar abstratamente. O jovem já é capaz de ter uma consciência reflexiva, mediatizada pelo pensamento e elaboração de teorias e projetos. No início da adolescência, há uma nova fase na vida social em que é apresentada crescente colaboração, que inclui intercâmbio de pontos de vista, isto é, os jovens criam o hábito de colocar-se em pontos de vista não sustentados anteriormente. Admitem suposições e a discussão dá origem a uma conversação interiorizada em forma de deliberação ou de reflexão.

O desenvolvimento afetivo do adolescente durante o nível das operações formais surge da mesma fonte do desenvolvimento das estruturas cognitivas, pois ambos guardam uma matriz comum.

O desenvolvimento afetivo não é independente do desenvolvimento cognitivo. Assim como o desenvolvimento cognitivo alcança um limite máximo com a plena consolidação das operações formais, o mesmo ocorre com o desenvolvimento afetivo. As principais construções afetivas durante o estágio das operações formais são edificadas sobre aquelas do estágio operacional concreto. O desenvolvimento dos sentimentos normativos, autonomia e vontade no estágio das operações concretas conduzem à construção do sentimento idealista<sup>23</sup> e ao posterior desenvolvimento da

---

<sup>22</sup> PIAGET, J. & INHELDER. *Logique et connaissance scientifique*, encyclopedie de la pléiade. Paris: Gallimard, 1976.

<sup>23</sup> O adolescente explora um pensamento em discussão e os modos de reformar a sociedade. Na perspectiva de Piaget, esse desenvolvimento ocorre não por força da puberdade, mas pelo desenvolvimento intelectual e afetivo normal e necessário, que tem lugar durante a aquisição das operações formais.

personalidade durante o estágio das operações formais. A formação da personalidade tem suas raízes na organização infantil das regras e valores construídos de forma autônoma. A personalidade reflete os esforços individuais para se adaptar ao mundo social do adulto. Ela é, em parte, uma submissão do eu à disciplina. (WADSWORTH, 1997:153).

Carrano<sup>24</sup> (2003), outro pesquisador brasileiro do tema juventude, apresenta a juventude como um momento de difícil definição, quando afirma que a juventude pode ser resultante de experiência social em variados tempos históricos. “A maneira mais simples de uma sociedade definir o que é um jovem é estabelecer critérios para situá-lo numa determinada faixa de idade na qual se circunscreve o grupo social da juventude” (CARRANO, 2003: 109-110). Nas sociedades ocidentais, é comum definir a juventude através de critérios relacionados com idéias que vinculam a faixa etária com a imaturidade psicológica. Nesse contexto, Carrano (2003:110) procura compreender a juventude “como uma complexa variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais”.

Dessa forma, de acordo com Carrano (2003), não se pode definir o jovem apenas pela idade biológica, é essencial que sua definição esteja permanentemente relacionada com o adulto. A indefinição sobre o conceito de jovem deve ser levada em consideração quando se buscam referências ao jovem. Deve-se considerar essa fase transitória de inúmeras descobertas e particularidades. Ser jovem na pós-modernidade significa ser mais do que uma “condição biológica” (CARRANO, 2000: 16), significa ter uma definição cultural que se caracteriza por formas de se relacionar, linguagens e regras particulares. Nessa interdependência das redes comunicacionais, os jovens formam suas identidades que vão além da circunscrição das etapas da vida biológica.

Carrano (2003), afirma que os jovens sempre formam uma consciência de si como um grupo de idade, isto é, raramente há uma transformação da consciência de coletividade em consciência individual ao que é compartilhado a um destino comum. Também afirma que não há atribuição dos conflitos da adolescência à psicologia. Considera que há uma inadaptação social geradora de um choque entre a vida do adolescente e os valores da vida adulta. Isto significa que os conflitos surgem de fora da unidade emocional e cognitiva da vida familiar dos adolescentes.

---

<sup>24</sup> Paulo César Carrano é graduado em Educação Física e Desportos na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolveu pesquisas de mestrado e doutorado em torno dos sentidos das ações coletivas dos jovens na cidade. Atualmente desenvolve atividade docente na Universidade Federal Fluminense e atua como pesquisador do CNPQ.

Apoiando-se em Mannheim, ele ressalta que

Até a época da puberdade, a criança vive principalmente no seio da família e suas atitudes são reguladas pelas tradições emocionais e intelectuais ali predominantes. Na fase da adolescência, entra em contato com a vizinhança, a comunidade e certas esferas da vida pública. Assim, o adolescente não está apenas biologicamente num estado de fermentação, mas sociologicamente penetra num mundo em que os hábitos, costumes e sistemas de valores são diferentes dos que até aí conhecera. O que para ele é uma novidade desafiadora, para o adulto é algo com que já está habituado e aceita com naturalidade. Por isso, esta penetração vinda de fora torna a juventude especialmente apta a solidarizar-se com movimentos sociais mais dinâmicos que, por razões bem diferentes das suas, estão insatisfeitos com o estado de coisas existentes. A mocidade ainda não tem interesses adquiridos, quer no senso econômico, quer em função de hábitos e valorizações, ao passo que a maioria dos adultos sérios já os têm. Esta é a explicação do fato peculiar de que em sua adolescência e no prolongamento desta, tantas pessoas são ardorosos revolucionários ou reformadores, enquanto muito comumente elas mesmas, logo que se instalam num emprego e constituem família, passam para a defensiva e intercedem em favor do *status quo*. (MANNHEIM. In: CARRANO, 2003:111).

O autor chama a atenção que o adolescente enfrenta atualmente incertezas próprias da idade atreladas às incertezas das perspectivas temporais, das possibilidades sociais atuais e da variação dos cenários em que se encontram as escolhas de sua vida futura. É um momento em que ele se encontra em orientação para o futuro. (CARRANO, 2003).

A temporalidade dos adolescentes configura-se em um observatório de como as relações culturais organizam a experiência do tempo. A vida social se diferencia em variadas experiências em que cada uma se caracteriza por formas de relacionamento, linguagens e regras distintas, abrindo possibilidades no que se refere à capacidade individual de cada um (CARRANO, 2003:116).

A experiência se apresenta menos como um dado e mais como uma realidade construída através de representações e relações, menos como um fato e sempre mais um fazer-se. É dessa maneira que a adolescência pode prolongar-se para além dos limites de idade, tornando-se uma espécie de nômade no tempo, no espaço e na cultura.

Isso significa que a maneira como os jovens se enfeitam, os gêneros musicais e as escolhas dos grupos a que pertencem apresentam-se como linguagens provisórias e variáveis, entretanto, os indivíduos se identificam com elas e emanam sinais de reconhecimento ao mundo exterior.

Atualmente, é visto nos fenômenos juvenis contemporâneos a apresentação explícita de um processo “que considera a cultura na sua complexidade e que

comporta uma crescente individualização do social e, de modo paralelo, uma espécie de hipersocialização da experiência individual” (CARRANO, 2003: 118).

Esse processo de individuação apresenta-se como produto essencial à experiência da incerteza, que, por sua vez, tem como característica fundamental a possibilidade da reversibilidade e da inovação, isto é,

aquilo que hoje para o indivíduo se apresenta como limites poderá amanhã ser possibilidade e vice-versa. (...) A experiência da decisão une possibilidade e limite. Decidir significa escolher o possível sacrificando o possível: a decisão é um paradoxo porque a experiência fundamental é aquela de viver contemporaneamente responsabilidade e limite. (CARRANO, 2003: 119).

De acordo com esse autor, nas experiências vividas pelos adolescentes entrelaçam-se desvio, conflito e inovação. Nesse sentido caracterizam-se as experiências dos adolescentes como “laboratórios de inovações”, isto é, os adolescentes deixam de projetá-las e passam a praticar essas experiências. Essas experimentações têm como principal objetivo para os adolescentes um sentido de mudança no tempo presente e não a construção de metas para um mundo futuro.

### **3.1 O jovem contemporâneo e as condições sociais**

Para Carrano (2003), os comportamentos, gostos e atitudes apresentados atualmente pelos adolescentes identificam-se pela multiplicidade e ambivalência. Sendo assim, pode-se dizer que a juventude contemporânea, na perspectiva desse autor, caracteriza-se pela disponibilidade, flexibilidade e mobilidade, fazendo com que os sentidos de fluidez e abertura se manifestem em todas as áreas da vida.

Carrano (2003) considera que é impossível estabelecer um mínimo de igualdade para caracterizar uma possível cultura juvenil, pois é notória a diversificação de comportamentos e atitudes por parte dos jovens num mesmo contexto social. Enfatiza que a juventude se mantém atualmente como uma categoria sociológica inventada pelos adultos, o que torna seus sentidos a cada dia mais difícil de serem totalizados. Caracteriza o cotidiano dos jovens “por inúmeras redes de interesses cotidianos com os grupos e redes de relações elaborando seus próprios estímulos e pontos de vista” (CARRANO, 2003:134).

O autor também enfatiza que os conflitos que envolvem a juventude são frutos da defesa e de uma reivindicação da identidade, em que se caracteriza um confronto ou adesão a aparatos sociais distantes e impessoais, isto é, os conflitos investem prioritariamente no espaço, nas relações e no ser do indivíduo.

A relação do jovem com o trabalho apresenta-se em um sentido de ambivalência, oscilando entre o desejo e a desconfiança, pois não se pode considerar mais o trabalho regular como ordem estrutural.

A desvinculação do desenvolvimento econômico da base da ocupação regular e a conseqüente realidade da desocupação ou da ocupação precária transformaram radicalmente as relações da juventude com o sentido do trabalho" (CARRANO, 2003: 135).

Isso significa que a realidade atual do trabalho reserva ao jovem o vínculo entre o trabalho e a incerteza. Esse quadro de incerteza social no mundo do trabalho evidencia a indeterminação da passagem da adolescência à vida adulta.

O modelo cultural de entrada do jovem na vida social mais ampla sofreu uma sensível transformação. A passagem à vida adulta estava fundada no princípio da concordância necessária de três significativos momentos: o início da vida profissional, o matrimônio e a saída da família de origem. Os jovens se encontram confinados num retalhado espaço social entre a família e a vida social autônoma, vivendo uma socialidade que se coloca entre duas idades: entre a idade centrada exclusivamente sobre a família e sobre a escola e uma outra, orientada pela vida da união sexual e as relações de trabalho. (CARRANO, 2003:137).

Ainda segundo o autor, essa incerteza e indeterminação do mundo do trabalho atual superam as etapas de transição escolar, pois esse prolongamento constitui-se o principal suporte do modelo adolescente das classes médias do século XX. "Passou-se de uma subcultura da frivolidade para um modo de vida da flexibilidade." (CARRANO, 2003: 137). Esse tempo de flexibilidade e indeterminação característico dos anos 90 é um tempo fluido que não vincula o jovem à vida econômica, mas que o quer como cidadão e consumidor, emancipado ou não da família de origem.

Dayrell (2003) chama atenção sobre a importância de uma reflexão por parte dos educadores em relação aos tempos da vida numa perspectiva pedagógica e um diálogo com a antropologia. Nesse sentido, o autor afirma:

Refletir sobre os tempos da vida nos leva a interrogar sobre a nossa condição de humanos, matéria-prima da pedagogia. Não se pode esquecer de que a educação diz respeito aos processos de construção do ser humano como tal, nos quais educar é humanizar. Assim, os processos educativos estão intrinsecamente ligados às diferentes temporalidades humanas, demandando posturas e metodologias próprias a cada uma delas.

É importante inicialmente conhecer a juventude e reconhecer suas dificuldades para entender suas ansiedades, dificuldades, sonhos e ideais, e desenvolver atitudes/estratégias pedagógicas que propiciem aos jovens buscar seu desenvolvimento e sua emancipação.

### **3.2 A relação do jovem com o saber: perspectiva de Bernard Charlot**

De acordo com Charlot (2007), o saber configura-se num âmbito de entendimento da relação do saber com o mundo. O aprender se apresenta mais amplo do que o saber, pois há maneiras de aprender que não se apropriam de um saber que estabelece relações com o mundo. Aprender o saber permite assegurar um determinado domínio com o mundo no qual se está inserido. Possibilita viver novas experiências, estabelecer comunicação entre os indivíduos e diversos seres, dividir os mesmos espaços para se tornar mais independente e seguro de si.

Dessa forma, Charlot (2007: 60) afirma que “a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta com a pluralidade das relações que ele mantém com o mundo”. Pelo sujeito de saber são desenvolvidas atividades que lhes são próprias e que são ações do sujeito sobre si mesmo. Essas atividades desenvolvidas implicam em suas formas de relação com os outros. Para o autor, não há saber e sujeito de saber em uma relação com o mundo que não seja uma relação consigo mesmo e com o outro, implicando uma forma de atividade através de uma relação com a linguagem e com o tempo. Nesse sentido,

Não há saber que não esteja inscrito em relações com o saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens. Não obstante os homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são homens de ciência) relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais (...). (CHARLOT, 2007:63)

A relação com o saber é uma relação de sentido e de valor. O indivíduo valoriza ou desvaloriza o saber e as atividades que se relacionam em função do sentido que elas lhe conferem.

No âmbito pedagógico, a relação com o saber não deve ser somente o acúmulo de conteúdos intelectuais. Esse processo deve adotar uma relação de saber com o mundo enquanto uma educação intelectual. É um *momento*<sup>25</sup>, ou seja, “é um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro” (CHARLOT, 2007: 68). Tal processo deve levar o educando a uma relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros com prazer, porém implica renúncia provisória ou profunda de formas de relação com o outro, o mundo e consigo mesmo. As situações de aprendizagem são marcadas por um momento e não somente por um local ou pessoas. Aprende-se em diversos momentos, portanto qualquer que seja o momento de aprendizado, este é um espaço – tempo dividido com outros indivíduos. Dessa forma, são postas em evidência as relações com os outros e consigo mesmo. O saber é uma questão identitária que vai além do processo cognitivo e didático, conforme Charlot (2007).

Sob a ótica da didática, isto é, das condições de transmissão de um saber e das condições de aprendizagem, Charlot (2001:18), apoiando-se em Chevallard (1992), enfoca que “ a questão da relação com o saber é também aquela das formas de existência nas instituições e dos efeitos que essas formas implicam”. Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é também um lugar que induz à relação com o(s) saber(es).

De acordo com Charlot (2001), a relação do jovem com o saber apresenta-se sob três esferas: os ensinamentos familiares, os saberes de natureza ético-moral e os saberes intelectuais. Aos ensinamentos familiares atribuem-se os cuidados pessoais que, no ambiente escolar, apresentam-se em forma de programas de orientações pedagógicas desenvolvidas em programas de saúde, orientação sexual etc. No conjunto de saberes de natureza ético-moral não se desprezam os ensinamentos familiares, mas evidenciam-se aqui os ensinamentos de conduta e o

---

<sup>25</sup> Grifo da autora

aprender a compartilhar os espaços sociais e a se relacionar com o próximo. Na terceira esfera, Charlot (2001a) apresenta a cultura, a escrita e o estudo como saberes teóricos e intelectuais. Dessa forma, fica claro o reconhecimento dos jovens, da importância de atividades fundamentais do cotidiano humano. Dentro dessa perspectiva de relação do jovem com o saber, Charlot (2001: 41) enfatiza que

o saber valorizado pelos jovens, aquele que na sua experiência de vida considera o mais importante, é o saber necessário a um tipo de sociabilidade, a um certo tipo de vida coletiva. E sua importância estratégica parece estar na garantia do reconhecimento – reconhecimento de um sujeito pelo outro e vice-versa.

A escola para os jovens é vista como o lugar do encontro, é um espaço de socialização. Nessa perspectiva, a escola é vista como cumpridora de seu papel, pois se apresenta como o lugar de ajuda a crianças e jovens no aprendizado da convivência e passagem do mundo infantil para o mundo adulto. Apresenta-se também para os jovens numa visão ambígua, pois há momentos em que os jovens se sentem livres nesse espaço, entretanto, em outros momentos se sentem em um lugar de conflitos gerados entre eles e os professores e eles próprios, de acordo com Charlot (2001).

Segundo o autor, atribuem à escola a responsabilidade de transmissão e aquisição dos saberes, entretanto, não destacam os conhecimentos especificamente escolares. A aprendizagem para os jovens não aparece lincada aos conteúdos das disciplinas escolares com relevância. Os jovens se referem aos conteúdos trabalhados como ao modo como eles são trabalhados, isto é, avaliam se o conteúdo foi trabalhado ou não, a atenção do professor diante de suas dificuldades em sala de aula, as aulas iguais e repetitivas.

Entender a relação do jovem com o saber foi de extrema importância neste trabalho, pois permitiu a compreensão de como se configura a relação de reciprocidade do jovem com o conhecimento. Em observação na sala de aula, pôde-se comprovar a necessidade que o jovem tem de entender o porquê e a importância de aprender os conteúdos curriculares, pois o que ele consegue apreender no sentido de sua aprendizagem, ele valoriza e com esse conteúdo se envolve. Entretanto, há a tendência de desprezar conteúdo(s) ou disciplina(s) que não consegue apreender tal importância. Nesse sentido, Charlot (2001: 47) afirma: “(...) talvez o pouco valor que os jovens conferem ao aprendizado de conteúdos

curriculares não seja resultante do seu desinteresse, e sim da sua dificuldade de encontrar um sentido para aquilo que os professores ensinam (...)."

Em conversa informal com um grupo de alunos, no pátio da instituição x eles falaram o seguinte:

Para que estudar História? Não vou usar nunca mais depois que passar no vestibular. A Física pelo menos serve para entender muita coisa que acontece no nosso dia-a-dia (...) (aluno do grupo em conversa no pátio, 18/06/2007)

O professor de Física fala pra gente por que é importante estudar Física. A Física serve para toda sua vida, a História é o que passou. Coisa que eu nem vivi eu tenho que estudar (risos)." (aluna do grupo em conversa no pátio, 18/06/2007)

Essa necessidade do adolescente reflete no grau de importância que ele transmite para o conhecimento, e com isso dar maior ou menor valor a determinado conteúdo e/ou disciplina, e se permitir receber esse conhecimento. É necessário apresentar aos jovens o porquê e a importância dos conteúdos curriculares. Fica evidente a necessidade de que o currículo real desperte o interesse do aluno, em especial daqueles que apresentam dificuldades em acompanhar as atividades regulares. Nesse sentido, Hargreaves (2001) *et al* apresentam a necessidade de o professor estar diversificando sua prática pedagógica, para que o currículo não seja alvo de pouco valor para os jovens. É importante que o professor apresente o currículo na sala de aula, de maneira que este seja interessante e motivante para o aluno, para que se comecem a compreender "algumas das dificuldades que os alunos com talentos, configurações ou habilidades diferentes experimentam na escola de Ensino Médio, em particular, aqueles que não apresentam o rendimento esperado." (HARGREAVES *et al*, 2001:104), e, assim, começar a pensar e desenvolver práticas pedagógicas que incluam e ajudem a melhorar o processo de escolarização desses alunos.

Salomon (2002), apoiada em Charlot (2000), apresenta duas origens da manifestação da relação com o saber no grupo de alunos da sua pesquisa. Conforme já foi dito, a relação com o saber é de sentido e de valor, isto é, o indivíduo valoriza ou desvaloriza o saber e as atividades relacionadas, em função do sentido que elas têm para si. Charlot (2000) apresenta dois tipos de lógicas distintas produtoras de sucesso ou de possíveis fracassos na escola: a lógica institucional do progresso e a lógica cultural da aprendizagem e do desenvolvimento.

Na lógica do progresso, encontram-se os alunos que têm maior probabilidade de insucesso escolar, pois não valorizam o saber que não apresenta utilização prática e que não possa ser de imediato transferido para uma situação prática. Não extrapolam em suas atividades escolares, isto é, apresentam limitações somente para cumprimento de determinações escolares, respeito às regras de comportamento, execução dos deveres da escola e tarefas e freqüência às aulas.

Na lógica da aprendizagem e do desenvolvimento encontram-se aqueles alunos que vêem nas atividades e exercícios escolares a oportunidade de uma real atividade de desenvolvimento pedagógico de um trabalho descontextualização/recontextualização.

Dessas elaborações, os saberes se emancipam das situações e das atividades onde são adquiridos. Em conseqüência podem ser reconhecidos e mobilizados dentro de outros contextos e podem, ainda, ser construtivos de outras situações e experiências. (SALOMON, 2002:44)

Esses alunos se permitem questionar o sentido das disciplinas e objetivos dos exercícios e das atividades escolares na busca da compreensão dos princípios que os sustentam, dando a essas atividades valores e sentidos que vão além da simples tarefa de cumpri-los. Eles têm, intuitivamente, consciência do caráter progressivo e incompleto das aprendizagens e a realização desta aprendizagem participa de um trabalho de desenvolvimento e de transformação de si e de elaboração da experiência pessoal. (SALOMON, 2002)

### ***3.2.1 A discrepância entre as práticas e propostas da escola e os anseios da juventude***

De acordo com Salomon (2002), o fracasso escolar se faz presente em todas as classes sociais. Entretanto, nos meios favorecidos surge com outra face, isto é, aparece sob a forma de desvio de conduta, desajuste emocional, rebeldia. Nos últimos tempos, uma forma de comprovação desse fracasso tem sido a transferência de alunos de meios sociais favorecidos para outras escolas particulares de menor expressividade, objetivando sua aprovação e continuidade dos estudos. Segundo a autora,

Um número expressivo de alunos de meios sociais favorecidos vem apresentando dificuldades de adaptação sócio escolar nas boas escolas privadas onde iniciaram seus estudos. Essas dificuldades se expressam através de perturbações comportamentais e relacionais e de uma baixa produtividade escolar. Em decorrência, muitos destes alunos têm sido convidados a deixarem a escola ou mesmo são expulsos, sendo transferidos para outros estabelecimentos de ensino. (SALOMON 2002:1)

A possibilidade de sucesso escolar desses alunos manifesta-se em um estado de dependência da família, uma vez que os jovens necessitam da ajuda dos pais para sanar tanto as dificuldades individuais quanto as deficiências escolares. Essas famílias se caracterizam pelo recurso econômico abastado e cultural, entre os quais se destaca o tempo disponível e o alto nível de escolarização, em especial da mãe, que é a figura familiar mais presente no acompanhamento e assistência dos filhos, segundo Salomon (2002).

Salomon (2002) evidencia uma realidade escolar em que os jovens atribuem pouco valor aos conhecimentos científicos e ao processo de escolarização em geral. Por terem esse comportamento diante da escola, sentem dificuldade em conceituar conhecimento, aprendizagem e saber no momento em que se relacionam apenas os saberes escolares, desconsiderando outras formas de aprendizagem.

O papel que atribuem à escola fica, nestes casos, confinado à obtenção de um diploma que funciona como um passaporte, ora para um estudo mais valorizado, o universitário, ou, na maioria das vezes, apenas para a obtenção de *status*, de poder. (SALOMON; VILELA, 2002:4).

O que motiva e dá sentido à escola e ao processo de escolarização para esses alunos são as notas, isto é, os pontos que recebem do professor nas atividades avaliativas. Nesse sentido, Salomon e Vilela (2002:5) afirmam que “o conteúdo é encarado apenas como um meio para o verdadeiro fim: passar de ano”.

No cotidiano da sala de aula, os alunos vão construindo estratégias próprias para suportar as aulas, que consideram, em geral, uma chatice e para dar conta das exigências da organização escolar. O que parece mesmo ajudar a passar o tempo são as conversas e brincadeiras, o ritmo alternado de concentração e desconcentração, as aulas “que o professor não compareceu” e as atividades livres (Educação Física, Artes, laboratório de informática, excursões). Na percepção desses alunos, o positivo é a indisciplina, o clima de liberdade, poder fazer o que se quer quando se quer. (SALOMON; VILELA, 2002:5)

Na pesquisa realizada pela autora desta dissertação, dentro da sala de aula, pôde-se perceber o extremo valor da nota para os alunos, que esperavam com muita ansiedade o retorno das atividades com as notas. Durante toda a aula perguntavam insistentemente ao professor sobre os resultados das provas. Era comum, ao receberem as provas, compararem as notas entre si e em algumas situações não aceitarem a nota dada pelo professor.

**Aluno:** Professor hoje você vai devolver as provas?

**Professor:** sim, a prova (...) nós vamos terminar isso aí então (...) não tá, estou fazendo agora, ótimo, galera rapidão aqui que nós precisamos terminar o trabalho.

**Professor:** O Pietro, eu estou aguardando.

**Aluno:** Professor, e as provas?

**Professor:** Eu vou devolver, tá bom? Se não, não consigo dar a aula. Lucas taí?

**Aluno:** Epa.

**Professor:** Paola taí?

**Aluno:** Tá.

**Professor:** Paola, Tais?

**Aluno:** Tá.

(aula de física, 11/04/2007, 21B, 1ª série EM)

**Aluno:** Professor?

**Professor:** Oi (...) não

**Aluno:** Que dia nós vamos receber a prova?

**Professor:** Breve

**Aluno:** Vai entregar a prova, professor?

(aula de História, 09/04/2008, 21B, 1ª série EM)

Os jovens não apresentam grandes expectativas futuras muito bem traçadas, apenas no âmbito do sonho e da fantasia. “Nesses casos, percebe-se que os projetos estão revestidos do seu valor mercadológico e de poder, e é nesse plano que revelam o sentido que atribuem à escola e suas experiências no cotidiano escolar.” (SALOMON; VILELA, 2002:8).

Os jovens apresentam uma situação de não saberem o que querem ser ou fazer, qual profissão exercer e os valores do conhecimento científico para tal conquista. Nesse sentido, Salomon e Vilela (2002:2) afirmam uma “falta de clareza que estes jovens revelam frente a um projeto de vida escolar para qual ainda não têm um plano que sirva de referência”. Sendo assim, a formação superior é reconhecida e valorizada apenas para uma melhora de vida e garantia de uma profissionalização, o que identifica uma falta de entendimento sobre os estudos universitários no âmbito de conhecimento, formação e realização pessoal.

Essa postura pode ser entendida como uma falta de maturidade e uma extrema confiança num futuro que supõem será assegurado como na realidade, isto é, como se fossem ter para sempre suas necessidades atendidas e sanadas pela família. Faltam-lhes a maturidade e a percepção para entenderem que um dia serão emancipados e precisarão lutar pela sua sobrevivência.

A ética do estudo - trabalho parece estar em crise e o discurso de muitos desses jovens parece indicar que eles procuram uma nova identidade, que pode estar sendo construída por meio de uma certa forma de resistência às regras e aos projetos construídos pelos pais. Não aceitam o estudo como tradição, imposto, querem um mundo de informações cada vez mais novas, mais transitórias, que lhes dêem a sensação de autonomia, de escolha, rejeitam as tradições, o velho, o antigo. (SALOMON; VILELA, 2002:3)

Amparada por Piaget<sup>26</sup> (1972), Salomon (2002) enfatiza que, ao falar de projeto, há uma menção a que este surge na adolescência relevando a grande influência do tipo de pensamento dessa fase de desenvolvimento sobre a sua elaboração. De acordo com a autora,

o adolescente constrói planos de vida e sistemas cheios de altruísmo, onipotência ou egocentrismo e estes são as bases para seus projetos de vida. Essa construção, no enfoque piagetiano, envolve a atividade do sujeito, ou seja, sua ação sobre o mundo. A base da ação humana é sempre o interesse e o afeto que fornecem a energia da atividade. (SALOMON, 2002)

Salomon (2002), em acordo com Piaget (1972), enfatiza que os programas e planos dos adolescentes estão em um campo teórico, pois os fazem com o pensamento e a imaginação, e também como uma maneira de inserirem-se nas sociedades dos adultos, objetivando surpreendê-los ou superá-los.

Na adolescência, os jovens começam a perceber os pais incapazes de guiá-los diante do mundo externo e descobrem a existência de uma nova moral a partir dos grupos de colegas, vizinhos e da mídia. Os programas televisivos têm um potencial de força socializadora muito poderoso e oferecem modelos alternativos, além dos familiares. Esses modelos caracterizados pela imagem e pela tecnologia da informação contribuem para mutações nos modos de percepção e de estruturação psíquica dos jovens. (SALOMON, 2002:8)

Ainda segundo a autora, é na adolescência que se inicia a construção de um projeto de vida e profissional, mas é necessário que o jovem tenha consciência de si

<sup>26</sup> PIAGET, Jean. **EL juicio y el razonamiento en el niño** : estudio sobre la logica del niño. 1972.

mesmo, da influência familiar e do meio em que se insere e que busque informações que contribuam para um projeto de escolarização inserido nas relações sociais dinâmicas.

## 4 ENSINO MÉDIO E INCLUSÃO

### 4.1 Breve histórico do Ensino Médio

É a partir da reforma de Francisco Campos<sup>27</sup>, que o seguimento secundário foi contemplado com políticas educacionais voltadas para esse segmento. A partir dessa reforma, o Ensino Médio apresentou-se com um currículo seriado, com dois ciclos, fundamental e complementar, sendo de frequência obrigatória. Tornou-se exigência a conclusão do ensino secundário para o ingresso na educação superior. (RAMOS, 2005)

Na gestão do ministro Gustavo Capanema foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, que o evidenciou como propedêutico ao ensino superior e aristocrático, uma vez que declaradamente era destinado à elite, à sua preparação e perpetuação, conforme Ramos( 2005).

Com a constituição de 1946 houve a necessidade de nova regulamentação do sistema educacional, duramente criticado como seletivo e elitista. A nova constituição, de caráter democrático, exigia a demolição das barreiras à democratização escolar, tanto no plano social quanto na própria estrutura do sistema escolar. Como consequência do longo debate sobre a necessidade de democratização da educação no país, resultou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961<sup>28</sup>, que tentou dar respostas a vários elementos da questão. As discussões no âmbito dessa lei giraram em torno do conflito entre escola pública e particular e sobre tendências consideradas insuficientes para a vinculação da educação ao desenvolvimento. Ficou explícita, através de críticas, a necessidade de elaboração de projetos para dar condições à criação de um sistema educacional voltado para as condições e realidades brasileiras. Na Lei de 1961, a estrutura do Ensino Médio se configurava da seguinte maneira: dois ciclos. O ginásio, que se apresentava com quatro anos, com exames de admissão e seleção, para escolas públicas e privadas, e o segundo ciclo, que se apresentava com dois

---

<sup>27</sup> Lei de 15 de outubro de 1927, no interior dos processos de discussão das reformas da instrução mineira e carioca, em 1927/1928.

<sup>28</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961.

cursos paralelos: Clássico, voltado para área de humanas, e o Científico, para as áreas de Exatas e Biomédicas, tendo cada um duração de três anos. O Ensino Médio de modalidade técnico profissional, que até então só permitia o acesso a faculdades isoladas com correspondência do ramo profissional, foi reconfigurado. Essa situação de exclusão dos egressos dos cursos técnicos à continuidade dos estudos superiores foi reorganizada com a LDB de 1961, que estabeleceu regras para o acesso desse segmento ao ensino superior.

Como condições da equivalência foram definidos cursos universitários aos quais os alunos já formados no ensino técnico poderiam se candidatar. Além disso, foi estabelecida como condição que os alunos que tinham concluído o curso técnico deveriam ter cursado disciplinas de caráter geral ou certificar sua aprovação em exames dessas mesmas disciplinas nos estabelecimentos de ensino federal ou equiparado. “A equivalência estabelecida pela Lei nº 4024/61 veio, então, conferir maior homogeneidade escolar a este campo e, ainda, um caráter mais universal ao ensino técnico”. (RAMOS, 2005:232)

No que se refere às normas curriculares, promoveu-se a abertura para os Estados admitirem que seus estabelecimentos de ensino anexassem disciplinas optativas ao currículo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, conforme Ramos (2005), que assegurassem a formação geral exigida para aqueles que pretendiam continuar os estudos.

Na primeira metade dos anos de 1960, é notória a preocupação de atendimento de ensino devido às demandas criadas pelas transformações do sistema econômico. Num contexto de concentração de capital, internacionalização da economia e contenção de salários, a formação técnica assumiu um importante papel no âmbito da formação educacional, pós-golpe militar de 1964. Nesse panorama, em 1965 foi criada a equipe de Planejamento do Ensino Médio (Epem), que tinha como objetivo assessorar os Estados na formulação de planos para o Ensino Médio. Paralelamente criou-se pelo Ministério do Trabalho o Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra, destinado a preparar operários qualificados. Não se pode desprezar a influência norte-americana nesse programa, através de acordos assinados com a United States Aid International Development (USAID) e com o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP). Intencionava-se ampliar as matrículas nos cursos profissionalizantes e aumentar a formação de mão-de-obra para servir a indústria em desenvolvimento

acelerado e atender as exigências da divisão internacional do trabalho (CUNHA, 1977; RAMOS, 2005). Nesse contexto, o ponto de maior relevância para o Ensino Médio foi a reforma de 1971, a Lei nº 5.692/71, que colocou como propulsória a profissionalização em todo o ensino secundário.

De acordo com Cunha (1977), a Lei 5692/71 objetivou que o Ensino Médio tivesse a terminalidade<sup>29</sup> como característica básica, manifestada através do ensino profissionalizante para conter a crescente demanda de vagas no ensino superior. Nesse momento, aparece a contradição da crescente função propedêutica do Ensino Médio com o propósito contenedor de acesso ao ensino superior. Nesse aspecto, Ramos (2005:233) afirma que:

O ensino técnico, realmente, assumiu uma função manifesta e outra não manifesta. A primeira a de formar técnicos; a segunda, a de formar candidatos para os cursos superiores. Diferentemente do período pré-industrial, nessa fase o projeto de ascensão da classe média não se dava mais pelas iniciativas individuais em pequenos negócios, mas deslocou-se para a hierarquia das burocracias públicas ou privadas. Portanto, se numa etapa de desenvolvimento incipiente o curso universitário significava o coroamento de uma trajetória social de condições socioeconômicas estáveis e consolidadas, na etapa de industrialização acelerada e de concentração de renda esse curso passou a ser condição necessária para a possibilidade de ascensão social. A Lei 5692/71 carregou em si a função de conter essa demanda mesmo que tal propósito não apareça claramente.

Focando o tratamento dos aspectos mais complicados da reforma de 1971, foram instituídos programas de desenvolvimento do Ensino Médio (Prodem), que foram objeto de contratos e empréstimos com o Banco Mundial (Bird). Devem-se ressaltar três grandes projetos: o primeiro culminou nos Centros Federais de Educação Tecnológica<sup>30</sup> e teve claramente o propósito de conter a demanda por vagas nas universidades (CUNHA, 1977); o segundo objetivou a implantação de colégios agrícolas, centros interescolares, colégios integrados e ampliação das escolas técnicas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAI e SENAC), existentes desde 1945, visando ao aumento de matrículas em cursos profissionais fora do sistema de educação regular,

---

<sup>29</sup> CUNHA (1977, p.125) define terminalidade como “a característica de um curso (o médio, no caso) de dar aos seus concluintes um benefício imediato que eles não colheriam se não o tivessem concluído.” ou “A possibilidade de conseguir ocupações mais vantajosas que outras, dada em consequência do curso”.

<sup>30</sup> Transformação das Escolas Técnicas e Federais em Centros de Excelência de Formação Profissionais e criação de outros centros, ampliando a oferta de formação profissional sob a responsabilidade do Estado.

que atendesem de forma mais direta e imediata as demandas do setor produtivo, e o terceiro, direcionado para as regiões Norte e Nordeste, envolveu o 1º grau e implantou centros interescolares e colégios integrados, conforme Ramos (2005).

A sustentação do caráter manifesto de formar técnicos fez-se com base no mercado de trabalho, voltado para o oferecimento aos jovens que não ingressavam nas universidades a possibilidade de vida economicamente ativa após o término do 2º grau. Entretanto, esse não era o projeto social de ascensão da classe média, que rejeitou a função contenedora do ensino técnico. Como consequência dessa rejeição, medidas de ajustes curriculares nos cursos profissionalizantes foram tomadas e reconhecidas nos pareceres do Conselho Federal de Educação, o que acarretou a extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau pela Lei nº 7044/82, de acordo com Ramos (2005) e Cunha (1977).

Após o fim da ditadura civil-militar, a sociedade civil e a comunidade educacional se apresentavam organizadas e mobilizadas à frente do tratamento a ser dado à educação na nova Constituição. Enfatizava-se um significativo avanço no Ensino Médio, no sentido de um tratamento unitário à educação básica abrangendo desde a educação infantil até esse segmento, como última etapa da educação básica. Afirmava-se, através dos debates teóricos, a necessidade da vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo. O papel do Ensino Médio passaria a ser o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Sob esse olhar, o Ensino Médio se concentraria “nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (RAMOS, 2005:235), caracterizando, assim, a formação de alunos politécnicos<sup>31</sup> (SAVIANI, 2003). Essa perspectiva de formação politécnica objetivava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica e resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade. Essa proposta defendeu um ensino integrador da ciência e cultura, humanismo e tecnologia, vislumbrando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas e orientando os objetivos profissionalizantes de maneira que estes não teriam fim em si mesmo nem se pautariam pelos interesses do mercado, mas, entretanto, dariam melhores possibilidades para os estudantes e uma formação mais ampla e geral, como

---

<sup>31</sup> De acordo com Dermeval Saviani, politécnica significa a formação de alunos com o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003:140)

condição para atuação posterior em qualquer ramo da atividade produtiva. Apesar dos avanços, o debate sobre a impropriedade do sistema escolar para sustentar a democratização da sociedade e suas demandas de desenvolvimento continuaram e se firmam nessa década (anos 80), segundo Ramos (2005); Saviani (2003); Cunha (1977).

No ano de 1988 foi apresentado um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases contendo reivindicações dos educadores progressistas, inclusive referentes ao Ensino Médio. Ao longo do tempo, estenderam-se debates que culminaram na apresentação de um novo projeto, apresentado pelo senador Darcy Ribeiro e aprovado como Lei nº 9.394, em 20/12/1996. Essas novas diretrizes da educação regem atualmente nosso sistema educacional e têm como marcos conceituais de grande relevância, de acordo com RAMOS (2005, p. 236):

- o alargamento do significado da educação para além da escola;
- uma concepção também mais ampliada de educação básica, nela incluindo o Ensino Médio;
- a caracterização do Ensino Médio como etapa final da educação básica, responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania.

No tocante ao Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases o responsabiliza pelo aprimoramento do educando como pessoa humana e também fica de sua incumbência propiciar aos educandos a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Dessa forma, conforme o artigo 35 e 36 da Lei 9.394/96, o Ensino Médio

deveria destacar a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (RAMOS, 2005:237).

Essa lei também colocou o Ensino Médio como responsabilidade dos Estados. O ensino técnico passou a ter organização curricular própria independente do Ensino Médio e regulamentaram-se áreas profissionais com maior flexibilidade e abrangência.

O currículo do Ensino Médio foi organizado em áreas de conhecimento de acordo com cada propósito; Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos. Cada área de conhecimento apresenta estrutura tecnológica com derivação do respectivo objeto de conhecimento. A noção de competência centralizou-se como orientações curriculares, que foram descritas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais apresentadas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos elaborados pelo Ministério da Educação, de caráter não obrigatório, apresentado a seguir.

#### **4.2 Atual proposta curricular do Ensino Médio**

As bases legais do Ensino Médio são afirmadas nos artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases. Nestes artigos ficam estabelecidas sua finalidade, os caminhos para a organização curricular para esse segmento e o perfil de saída do educando.

Art: 35: O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art: 36: O currículo do Ensino Médio observará o disposto na sessão I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Parágrafo primeiro. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Parágrafo segundo. O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo terceiro. Os cursos de Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

Parágrafo quarto. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL,1996)

Outra base legal para o Ensino Médio são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio que estabelece sua política curricular:

o currículo, enquanto instrumentação de cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.(BRASIL,1999:29)

Assim, integra-se como diretriz geral e de orientação da proposta curricular as premissas apresentadas nas reuniões patrocinadas pela UNESCO, que elaboraram o eixo estrutural da educação atual:

- Aprender a Conhecer.
- Aprender a Fazer.
- Aprender a Viver.
- Aprender a Ser.

Aprender a conhecer pode ser considerado como um meio e como uma finalidade de vida, pois essa aprendizagem visa não tão somente a um repertório de conhecimento codificado, e sim ao domínio dos próprios instrumentos pedagógicos. É considerado meio de vida humana, porque se almeja que cada indivíduo aprenda a entender o universo que o rodeia, ou pelo menos na dimensão em que lhe é necessário para ter uma vida digna, no sentido de poder desenvolver suas capacidades profissionais e de comunicação. Como finalidade humana, porque se

compreende aqui o fundamento do prazer de compreender, de conhecer e de descobrir. “Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento.” (DELORS, 1999:90).

Aprender a Fazer constitui-se a ligação à formação profissional no sentido de como ensinar o aluno a pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro, num mundo em que não se pode prever ao certo qual será a sua evolução futura. Significa também ir além da simples transmissão de práticas “mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar.” (DELORS, 1999:93). Essa diretriz apresenta a proposta de não somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais abrangente de fazer com que o jovem adquira competências que o tornem um cidadão apto a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe e também no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que lhe são oferecidas, seja espontaneamente, “fruto do contexto local ou nacional” (DELORS, 1999:102), seja formalmente, como resultado do desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a Viver remete à proposta de desenvolver a compreensão do outro, e à percepção das interdependências, isto é, realizar projetos comuns e preparar os jovens para gerenciar conflitos, dentro do respeito pelos valores, multiculturais, de compreensão mútua e da paz (DELORS, 1999).

Aprender a Ser enfatiza o temor da desumanização mundial relacionada com a evolução técnica, no sentido de

alienação da personalidade patente nas formas obsessivas de propaganda e publicidade, no conformismo dos comportamentos que podem ser impostos do exterior, em detrimento das necessidades autênticas e da identidade intelectual e afetiva de cada um. (DELORS, 1999:99)

Nesse sentido, com a finalidade de não se deixar levar por essa desumanização, a educação deve contribuir para o desenvolvimento global da pessoa no que se refere ao espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Sendo assim, enfatiza a importância de a educação não negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para

comunicar-se, sejam elas de maior ou menor intensidade em um indivíduo, de acordo com Delors (1999).

Tendo como referência essas diretrizes gerais, o currículo articula-se ao redor de eixos básicos com o objetivo de orientar a seleção de conteúdos significativos, com as devidas competências e habilidades pretendidas para o Ensino Médio. Divide-se em duas bases, que se estruturam da seguinte forma:

#### **4.2.1 A base nacional comum**

Presente na proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tem como finalidade assegurar a base do conhecimento científico das disciplinas e áreas do conhecimento e a preparação do sujeito para o trabalho conforme exigência apresentada nos artigos 35 e 36 da LDB/96. Essa preparação deve ser desenvolvida num nível de aprofundamento básico, isto é, “aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho.” (BRASIL, 1999:70). Referenciar-se-á nas mudanças cotidianas do mercado de trabalho, não se orientando apenas para aquelas profissões que já se encontram no mercado de trabalho e as que se encontram a curto prazo neste, nem para uma preparação com exercício de profissões específicas. Dessa forma, entende-se que a preparação do trabalho não está relacionada a nenhum componente particular curricular.

A presente organização curricular da Base Nacional Comum do Ensino Médio objetiva formatar um “currículo de base, mandatório e comum” (BRASIL, 1999:103), capaz de abarcar as características dos alunos em determinada realidade. Essa organização curricular apresenta-se num âmbito de currículo proposto, pois o currículo real será feito dentro nas salas de aula. (BRASIL, 1999)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), “o currículo ensinado” (BRASIL, 1999:104) é o trabalho desenvolvido pelos professores nas salas de aula. Deve estar em sintonia com os níveis da proposição e da ação, sendo indispensável o conhecimento por parte do docente dos princípios legais, filosóficos, políticos e pedagógicos que fundamentam o currículo proposto nacional e da instituição ao qual está inserido. Não há por parte do currículo proposto o controle

formal do currículo real, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999:104), “não há controle formal nem proposta pedagógica que tenha impacto sobre o ensino em sala de aula, se o professor não se apropriar dessa proposta como seu protagonista mais importante.” Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999:104) enfocam:

Uma proposta nacional de organização curricular, portanto, considerando a realidade federativa e diversa no Brasil, há que ser flexível, expressa em nível de generalidade capaz de abarcar propostas pedagógicas diversificadas, mas também com certo grau de precisão, capaz de sinalizar ao País as competências que se quer alcançar nos alunos do Ensino Médio, deixando grande margem de flexibilidade quanto aos conteúdos e métodos de ensino que melhor potencializem esses resultados.

A Base Nacional Comum destina-se também para o cumprimento da formação holística do educando de maneira que assegure as finalidades propostas na lei. O Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina como obrigatoriedade da Base Nacional Comum os

estudos da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da Arte de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, e a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola. (BRASIL, 1999:31).

Essa divisão do conhecimento foi estruturada em áreas, uma vez que a proposta é de articulação dos conhecimentos em um constante processo de interdisciplinaridade<sup>32</sup> e transdisciplinaridade.

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é considerada como “capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 1999:32-33). Essa nova proposta curricular prioriza a Língua Portuguesa como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo. No que se refere à Língua Estrangeira, confere como uma oportunidade de relação com outras culturas,

---

<sup>32</sup> De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999:36), a interdisciplinaridade tem uma função instrumental, recorrendo-se a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. Deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe através da prática escolar que se estabeleçam interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência.

novas informações e relacionamentos sociais. A informática aparece como meio de integração a informação, comunicação e resolução de problemas. Às artes, inclui-se a Literatura, “como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e de uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens” (BRASIL, 1999:33), e as atividades físicas apresentam-se como forma de se expressar e de se comunicar. Apresentam-se no artigo 10 das Diretrizes<sup>33</sup> Curriculares Nacionais para o Ensino Médio as seguintes competências e habilidades dessa área:

- a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- e) Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
- f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que dão suporte aos problemas que se propõe solucionar.
- g) Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.
- h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Sobre a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, a proposta curricular para o Ensino Médio busca desenvolver nos educandos aprendizagens de concepção científica atualizada do mundo físico e natural, além do desenvolvimento de estratégias de trabalho centradas para solução de problemas da área, integrando o educando ao trabalho de investigação científica e tecnológica. Apresenta a Matemática como uma linguagem “que busca dar conta de aspectos do real e que é instrumento formal de expressão e comunicação para diversas

---

<sup>33</sup> Cury (2002, p.20) conceitua diretrizes neste contexto como “o modo pelo qual o órgão normativo deu seqüência à normatização da Lei de Diretrizes de Bases no que se refere aos componentes curriculares.”

ciências.” (BRASIL, 1999:33). Também a aprendizagem nessa área deve elucidar a compreensão e utilização dos conhecimentos científicos objetivando a explicação do funcionamento do mundo.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas nessa área, de acordo com o artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, têm como objetivo fazer com que o educando aproprie-se dos conhecimentos da Física, da Química, da Biologia e suas relações e desdobramentos “como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional” (BRASIL, 1999:105). São elas:

- a) Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.
- b) Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências naturais.
- c) Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para a produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.
- d) Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades.
- e) Identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas, realizando previsão de tendências, extrapolações, interpolações e interpretações.
- f) Analisar qualitativamente dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos.
- g) Apropriar-se dos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural.
- h) Identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade.
- i) Entender a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram solucionar.
- j) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na sua vida pessoal, nos processos de produção no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- k) Aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
- l) Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

No que se refere à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, o currículo propõe desenvolver nos jovens a consciência crítica e criativa, vislumbrando a

capacidade dos educandos de corresponder com respostas adequadas diante dos problemas atuais e novas situações. Como competências e habilidades a área objetiva desenvolver nos alunos o entendimento de uma sociedade humanizada desenvolvendo-se num processo contínuo através de gerações, reconhecimento do espaço ocupado pelo homem e seu processo de socialização e sua individualidade, buscando a formação do cidadão como agente social que intervém em sua própria sociedade capaz de avaliar e intervir no processo socializador e na estruturação da sociedade. De acordo com Brasil, (1999:34), nessa área de conhecimento configuram-se os saberes de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Direito, entre outros. Sobre a Sociologia e Filosofia, far-se-á o desenvolvimento dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania conforme a legislação. São competências e habilidades dessa área, de acordo com o artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

- a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros.
- b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- c) Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.
- d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e a distribuição dos benefícios econômicos.
- e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- f) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.
- g) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a Cida social.
- h) Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe.
- i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida.

#### **4.2.2 A parte diversificada**

Complementa a Base Nacional Comum e destina-se ao atendimento às realidades regionais e locais da sociedade no âmbito da cultura econômica e clientela. Por ter essa finalidade, fica a critério de cada instituição sua proposta de trabalho. Poderá ser desenvolvida sob formas de projetos e estudos direcionados à solução de problemas da equipe escolar, desde que estejam ligados ao currículo. (BRASIL, 1999).

Tem como objetivos o desenvolvimento e a consolidação dos conhecimentos das áreas numa formatação contextualizada com atividades das práticas sociais e produtivas. Busca o enriquecimento, ampliação, diversificação e desdobramento. Nessa estrutura curricular, poderão ser aglutinados os conteúdos da base nacional comum ou parte deles, desde que sejam selecionados e nucleados em áreas ou não e que estejam sempre de acordo com a proposta pedagógica do estabelecimento.

#### **4.3 Entender os PCNs do Ensino Médio na perspectiva da educação para a formação social, como educação inclusiva**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), a prática administrativa e a prática pedagógica das instituições escolares devem estar articuladas com os valores estéticos que inspiram a constituição e a LDB, que são sensibilidade, igualdade e identidade.

A estética da sensibilidade vem para substituir a estética da repetição e padronização presentes nos anos das revoluções industriais. Traz o estímulo da criatividade, espírito inventivo, curiosidade pelo inusitado e afetividade, facilitando a constituição de identidades capazes de suportar as inquietações, a convivência com as incertezas, os imprevistos e o diferente. Evidenciando as expressões de identidade nacional, a estética da sensibilidade tem como objetivo facilitar o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural de nosso país, bem como “das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País” (BRASIL, 1999:76). Entende-se dessa

forma que a estética da sensibilidade se propõe aberta à diversidade dos dicentes e docentes, não se isentando da responsabilidade da constituição da cidadania e de dar significado universal aos conhecimentos científicos valorizando a qualidade e o aprimoramento constantes. “Numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados” (BRASIL, 1999:76). É nesse contexto de busca de garantia de uma educação social plena que se pode entender a dimensão da política de igualdade presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A política de igualdade tem como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, fundamentando assim a preparação do educando para a vida. Valer-se-á na busca da equidade, no acesso à educação, ao trabalho, à saúde, ao meio ambiente saudável, a todos os outros contextos sociais benéficos e à erradicação do preconceito e discriminação de raça, etnia, sexualidade, religião, cultura, condição econômica e física, de acordo com Brasil (1999).

Como finalidade prioritária, a política de igualdade se traduz pelas condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo próximo e pelo público, isto é, “respeito ao bem comum com protagonismo.” (BRASIL, 1999:77).

Tem como fundamento a estética da sensibilidade quando faz a denúncia de estereótipos, reconhece a diversidade e afirma a necessidade de oportunidades iguais para todos, e visa a promover tratamento diferenciado objetivando a promoção de igualdade entre os desiguais, conforme Brasil (1999).

Apresenta-se como conteúdo de ensino e inspiradora de todos os conteúdos curriculares sempre que se fizer presente nas artes, ciências e nas linguagens temas relacionados à pessoa humana, respeito, responsabilidade e solidariedade, “e sempre que os significados dos conteúdos curriculares se contextualizarem nas relações pessoais e práticas sociais convocatórias da igualdade” (BRASIL, 1999:78). Dessa forma, de acordo com Moura (2007), a política de igualdade e a cidadania se configuram como eixos transversais no currículo proposto ao Ensino Médio. Moura (2007) reconhece a política de igualdade e a cidadania, bem como a preparação para o mundo do trabalho como Temas Transversais, enfatizando que estas não se apresentam vinculadas a nenhuma disciplina.

A ética da identidade tem como objetivo mais relevante a autonomia e o reconhecimento da identidade do outro, o que desperta o senso de responsabilidade e solidariedade. A educação através da ética não se restringe somente ao ensinamento de valores morais, mas a criar condições para que se constituam identidades através do desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito a igualdade. (BRASIL,1999).

A autonomia se associa à ética da identidade na busca da incorporação da responsabilidade e solidariedade pelo ser humano, e tem como pressuposto a cumplicidade com os alunos no intuito de fazer do cotidiano da aprendizagem um voto de confiança na capacidade cognitiva de todos para aprender. Nesse sentido, “a ética da identidade supõe uma racionalidade diferente daquela que preside à dos valores abstratos, porque visa a formar pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas.” (BRASIL, 1999:79). Na sala de aula, o professor construirá sua identidade com ética e autonomia. Inspirando-se na estética da sensibilidade, buscará a qualidade e o aprimoramento de seus alunos. e com a política de igualdade desenvolverá constante esforço para garantir a todos oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento de acordo com a necessidade e característica de cada um, de acordo com Brasil (1999).

#### **4.4 Alguns debates sobre o Ensino Médio na atualidade**

O principal marco das pesquisas existentes desenvolve-se em torno da reforma do Ensino Médio no Brasil; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996. Como já apresentado, essa Lei deu voz aos educadores progressistas que reivindicavam oferecer aos jovens uma educação que preparasse para o trabalho e para o exercício da cidadania e que, ao mesmo tempo, possibilitasse o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, visando ao ingresso na educação superior.

Nesse contexto, o eixo de discussão em torno do currículo se dirige aos Parâmetros Curriculares Nacionais, isto é, discute-se a base nacional comum, que foi dividida em áreas do conhecimento, e a parte diversificada, que fica a critério de cada instituição que pode definir as políticas pedagógicas de desenvolvimento no

contexto educacional. Discute-se, ainda, a interdisciplinaridade e a contextualização como ferramentas para melhor aprimoramento do desenvolvimento curricular na sala de aula. Ainda sobre as áreas de conhecimento já apresentadas, discutem-se também suas competências, que devem vislumbrar mais do que o acúmulo de informações e dar enfoque ao constante aprendizado, fazendo com que os próprios conteúdos sejam ferramentas para a elaboração das competências. Objetiva-se também nessas discussões a busca do fim do currículo enciclopédico e o alcance da transdisciplinaridade. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003)

É também objeto de discussão no Ensino Médio a busca de uma identidade própria para esse segmento, pois se acredita que o Ensino Médio deve ir além de uma passagem para a educação superior e profissionalizante que durante muito tempo marcou historicamente esse segmento. Defende-se que ele seja capaz de desenvolver nos jovens educandos competências cognitivas necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem, da convivência, da produção e da definição de uma identidade própria. Valores humanísticos também agregam essa discussão, tais como o desenvolvimento da cidadania, a ética e aspectos contemplados nas disciplinas de filosofia e sociologia, presentes no currículo atual. A busca constante pela formação continuada dos docentes objetivando estratégias de ensino voltadas para o desenvolvimento do raciocínio e capacidade para desenvolver nos educandos o estímulo para a aprendizagem, através de atividades que interagem teoria e prática também, são focos de discussão sobre esse segmento (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Discutem-se, também, oportunidades e propostas de trabalho pedagógico que favoreçam a igualdade entre todos, afirmando o que a lei apresenta e buscando o aprimoramento da docência para atuar frente às diversidades presentes no cotidiano escolar. Nesse contexto, agregam-se ideais humanistas enfatizando a importância do afeto e da criatividade para um melhor trabalho com as diversidades e o atendimento à educação inclusiva. Discute-se a formação de cidadãos mais autônomos em suas escolhas, capazes de assimilar as mudanças com menor resistência, mais solidários e mais abertos às diferenças.

No tocante à avaliação, as discussões giram em torno do SAEB<sup>34</sup> e do ENEM<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para maior conhecimento, ver Abramovay; Castro (2003).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica foi implantado em 1990 pelo Ministério de Educação e Cultura e intermediado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Tem o objetivo de coletar e sistematizar dados e análises de informações sobre o Ensino Fundamental e Médio no Brasil. Tem como ferramenta de avaliação provas elaboradas com um grande número de itens, cobrindo uma ampla parte dos conteúdos e habilidades, além de questionários contextuais que permitem conhecer as características da escola, do diretor, dos alunos e da turma que participam da avaliação.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem como finalidade principal ofertar aos alunos e instituições uma referência para auto-avaliação partindo das competências e habilidades da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É um exame individual e de caráter voluntário, oferecido aos alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio.

Sob a ótica das discussões e debates acadêmicos sobre o Ensino Médio, as publicações enfatizam também discussões sobre a sua reforma, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CEB/CNE nº03/98, CEB/CNE nº15/98). No que se refere às diretrizes curriculares, até o marco referencial de 2000 a 2007, há grande provocação de discussão em torno dessas diretrizes, que são alvo de diversos questionamentos, principalmente no que se refere a sua consistência e pertinência como guia pedagógico. Outro alvo de discussão são as maneiras de como as reformas estão sendo impostas, ou seja, sem a devida negociação com os atores sociais, sem condições materiais e institucionais para sua implementação e com políticas insuficientes para a formação de professores. (ABRAMOVAY E CASTRO ,2003).

Martins (2001) apresenta discussões em torno das mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em três dimensões:

Primeiramente, aborda o cenário político e econômico como contexto gerador da última etapa de reformas no âmbito da educação, nos anos 90.

A segunda discussão gira em torno da escolha por um modelo de reforma de estrutura (no caso brasileiro mais restrito ao Programa de Reforma da Educação Profissionalizante – PROEP).

---

<sup>35</sup>Exame Nacional do Ensino Médio.

E aparece como terceira discussão o currículo, em que os temas encontram justificativa no contexto econômico, social, cultural e político contemporâneo. Discute-se neste momento a utilização de um “modelo” que toma por base experiências desenvolvidas em outros países, e por referência teórico-metodológica as orientações internacionais de organismos multilaterais, desconsiderando as peculiaridades e injunções do sistema administrativo-político brasileiro. Nesta terceira dimensão, discutem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tomando como referência metodológica a proposição de Bardin (1977) para os modelos de análise estrutural, procurando relevar os valores implícitos e as conotações dos textos legais.

Kuenzer (2000) apresenta debates sobre o caráter ideológico do discurso oficial, no qual é afirmado que o novo Ensino Médio agora é para a vida, substituindo o modelo que, ao integrar educação geral e profissional em uma mesma rede, era para o trabalho, entendido como “não vida”. A autora mostra que, contrário ao discurso, a nova proposta atende os interesses dos incluídos, na perspectiva das demandas da acumulação flexível, apresentando o interesse de uma classe como interesse universal. Defende uma proposta que permita a todos ter acesso a todas as áreas do conhecimento, mostrando a possibilidade de a escola pública, ao usar diferentes mediações, minimizar os efeitos das desigualdades decorrentes da precarização cultural em face das diferenças de classe.

Domingues (2000); Toschi (2000); Oliveira (2000) discutem a nova formulação curricular do Ensino Médio e a realidade do ensino público baseando-se em três aspectos: currículo, formação de professores e gestão. Fazem uma análise do processo de diversificação e flexibilização na nova organização curricular e a formulação da estrutura curricular escolarizada, destacando os conceitos de interdisciplinaridade e de contextualização.

Pesquisas e discussões também se configuram em torno da temática da juventude e da inclusão na área da educação em menor escala e da psicologia em maior volume.

Audi (2006) analisou a maneira como as expectativas de inclusão em um mercado de trabalho marcado por incertezas influenciam nos projetos de jovens de classes sociais distintas. Também procurou contribuir para o entendimento da adolescência na sociedade atual.

Garcia (2005) apresentou estudos com o tema juventude e o espaço-tempo escolar. Teve como eixo de discussão a escola de Ensino Médio como espaço de protagonismo juvenil, podendo se constituir “agora para a vida”. O objetivo principal do trabalho centrou-se em perceber se a escola de Ensino Médio converge com as aspirações da juventude que nela se encontra. Na tentativa de entender o que acontece no interior da escola, o foco do olhar tentou captar o lugar da escola na vida dos jovens e o lugar dos jovens na vida da escola. Os interlocutores empíricos foram professores e jovens que se encontram no espaço-tempo do Ensino Médio de duas escolas públicas.

Neto (2002) apresentou um estudo sobre a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Buscou a compreensão dos saberes sociológicos produzidos no espaço escolar, e como eles contribuem para a leitura crítica da realidade em que esses sujeitos sociais estão inseridos. O estudo foi desenvolvido no Instituto de Educação Lourenço Filho em Rio Branco, Estado do Acre.

No âmbito da produção acadêmica de Mestrado e Doutorado, o tema juventude e escola e a situação do Ensino Médio começam a ser representativos, inclusive no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas.

Fortes (2005) desenvolveu um estudo na busca pela compreensão das ações do cursinho pré-vestibular como unidade escolar de mediação entre o Ensino Médio e a universidade para alunos provenientes de camadas médias e populares, egressos de escolas públicas e privadas.

Bahia (2003) apresentou estudos que tiveram como tema a análise dos desdobramentos das reformas do Ensino Médio e, principalmente, da educação profissional, e como elas estão impactando administrativa, funcional e pedagogicamente uma instituição de educação profissional de Belo Horizonte.

Domingos (2005) apresentou estudos objetivando conhecer, analisar e interpretar sentidos e significados produzidos por alunos no cotidiano de uma escola regular que conta com alunos com necessidades educacionais especiais.

Eugênio (2004) apresenta os resultados de uma pesquisa em que verificou como está organizado o currículo na educação de jovens e adultos e qual o sentido atribuído ao conhecimento escolar dos jovens, procurando relacioná-lo ao convívio com a escola, a família, o trabalho e os projetos de vida desses alunos. Buscou conhecer quem são os jovens atendidos pela EJA e o que esperam da escola para proceder à análise do desenvolvimento curricular.

Moura (2007) apresentou estudos sobre o Ensino Médio enfocando a gestão pedagógica de escolas privadas de Ensino Médio em Belo Horizonte, objetivando verificar o grau de adesão dessas instituições às demandas das políticas públicas para esse segmento.

Ribeiro (2001) investigou as abordagens pedagógicas de prevenção do uso indevido de drogas por adolescentes. O interesse do estudo foi analisar motivações, posturas, atitudes e percepções dos adolescentes frente a propostas de prevenção desenvolvidas em escolas.

Salomon (2001) discutiu a situação de fracasso escolar, estatisticamente improvável, de jovens sem distúrbios cognitivos e provenientes de meios sociais favorecidos.

Carli (2004) investigou e analisou as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no período de 1990/2000, atendo-se a todo um universo de produção teórica de progressão dos direitos e suas respectivas classificações. A preocupação maior se deu no campo da compreensão da garantia à educação, especificamente para os jovens e adultos que, ao longo dos anos, foram alijados desse direito. Partiu-se do pressuposto de que a ampliação dos direitos, como à educação, mesmo que dentro de um processo mais lento aqui no Brasil, compôs um movimento que extrapolou os limites do território nacional.

#### **4.5 A discussão sobre a inclusão: inclusão social e inclusão na escola/ legislação e tendências**

##### **4.5.1 Legislação, discussão e tendências**

”O fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a educação especial é entendida como relevante para uma área tão pouco evidenciada no contexto das políticas públicas brasileiras.” (FERREIRA, 1998). Nas leis 4.024/61 e 5.692/71, embora essa modalidade de educação tenha sido abordada, não há uma explicitação de uma política de inclusão dessa parcela da população. Além disso, há

de se registrar que a LDB de 1961 acaba criando mecanismos de exclusão, pois, contraditoriamente à afirmação de que o sistema regular de ensino contempla a educação especial, ela isenta essas pessoas da frequência à escola. Podemos observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 1961:

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

Souza (2008) afirma que a década de 1960 foi um grande momento do início da integração dos portadores de necessidades em nossa sociedade e no campo educacional, e ressalta a legislação.

No início da segunda metade do século XX, a importância dada à Educação Especial pode ser dimensionada, pela sua referência em leis como a 4024/61 (BRASIL, 1961) e a 5692/71 (BRASIL, 1971). A Lei 4024/61 (BRASIL, 1961), primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, concebeu a educação como direito de todos, recomendando a integração da educação especial ao Sistema Regular de Ensino e, em 1971, a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), que reformulou a referida LDB, reafirmou a necessidade de se conferir um tratamento adequado aos alunos com necessidades especiais (OLIVEIRA; AMARAL *apud* SOUZA, 2008).

É notório que apenas o registro legal não assegura direitos, entretanto, é importante ressaltar a referência específica em uma lei geral da educação. Ainda que não seja em forma de capítulo, é importante em nosso país, onde o acesso à educação das pessoas com deficiência é escasso e revestido do caráter da concessão e do assistencialismo. (FERREIRA, 1998).

Em 1994, a discussão na Conferência de Salamanca, na Espanha, reforça a necessidade de contemplar a educação especial. Foram incluídas na pauta das discussões da referida conferência questões relativas à educação especial dentro do princípio básico da Educação para Todos. Sendo assim, foi ressaltado:

(...) O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa (Sic). O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

A conferência definiu que os indivíduos com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular e que esta deve promover um ambiente capaz de atender as suas necessidades, ou seja, isto cabe aos projetos de escolarização.

O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Referindo-se ao conceito de necessidades educacionais especiais, a declaração evidencia que, nos últimos tempos, houve necessidade de ampliação desse conceito, pois foi necessário incluir todas as crianças que não conseguem se beneficiar com a escola, seja por qual motivo for. Dessa forma, o entendimento do conceito de necessidades especiais passa a englobar um leque vasto de sujeitos. Souza (2008:41) afirma que

o termo necessidades educacionais especiais vem acarretando uma aproximação dos sistemas de ensino regular e especial na medida em que essa nova definição supõe que todos nós possuímos ou podemos possuir temporária ou permanentemente necessidades educacionais especiais.

A declaração evidencia a necessidade de se promoverem propostas pedagógicas que favoreçam a transição efetiva da escola para o trabalho, considerando aqui as particularidades de um grupo de jovens com demanda de inclusão no sistema escolar.

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornar economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

#### Sobre o currículo, a declaração evidencia:

O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveria ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselheiros vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

A presença da educação especial na Lei brasileira, certamente, reflete o crescimento da área em relação à educação geral nos sistemas de ensino, principalmente nos últimos 20 anos, e aponta a busca de sintonia da legislação educacional brasileira com as políticas das organizações internacionais para este setor. Os dispositivos assegurados na LDB de 24 de dezembro (Lei 9394), que passam a prever atendimento educacional do segmento da população categorizada anteriormente como portadora de necessidades especiais, são as mais precisas referências. Além da LDB/1996, outros dispositivos legais sintetizam o que deve ser feito no sistema de ensino.

De acordo com o artigo 5º da CNE/CEB nº 2/2001, são considerados educandos com necessidades educacionais especiais todos aqueles que apresentem no decorrer do processo de escolarização:

I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento de atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Nesse dispositivo, é anunciada a perspectiva abrangente de considerar quem, na escola, é portador de necessidades educativas especiais. Nesse sentido, não está considerada apenas a população anteriormente à nova nomenclatura definida em Salamanca como portadores de deficiências.

A partir dessa situação, colocam-se para os sistemas escolares dois desafios. O primeiro seria assegurar seu entendimento sobre quais alunos devem e podem ser incluídos na escolarização regular; o segundo é a necessidade de reordenar práticas pedagógicas para atender os deficientes.

O parecer CNE/CEB nº 04/2002 ressalta que

(...) a melhor forma de atender ao ordenamento jurídico vigente, de maneira a não incidir em discriminação, é expedindo-se diretrizes gerais para a educação nacional, e não para a educação especial, no sentido de que, a partir da conscientização da obrigatoriedade de se educar na diversidade, faz-se necessário que os estabelecimentos de ensino possuam métodos de ensino adequados às diferenças, oferecendo alternativas como salas de recursos e convênios com serviços especializados.

O parecer enfatiza, portanto, que a inclusão desses alunos exigirá do ensino regular e das escolas organização, adoção de recursos e meios que dêem conta das diferenças dos alunos, oferecendo alternativas de aprendizagem também aos portadores de deficiências, de tal maneira que “diferenciações no interesse do desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência não sejam obrigatórias e sim resultantes de uma escolha”. (CNE/CEB nº 04/2002).

Assim, a questão da inclusão na escola tem tomado força na sociedade contemporânea: está relacionada com o direito à educação plena, assegurada através do poder público, que zela pelo cumprimento do direito ao acesso da população à escola; e, ainda, às políticas e práticas curriculares que devem dar as bases para assegurar, dentro da escola, o pleno direito à aquisição dos bens educacionais, tais como o conhecimento, as habilidades e os certificados.

A LDB em vigência no Brasil, lei 9394/96 apresenta o conceito de educação especial como aquela destinada a alunos com necessidades especiais e, também, prioriza o atendimento a essa clientela nas escolas regulares. Ressalta que, para que seja cumprido esse dispositivo, é importante que sejam elaborados currículos, métodos, técnicas e recursos educativos diferenciados.

Apresenta-se como aspecto relevante na lei a proposta de igualdade nos programas de assistência aos educandos que estão inseridos no ensino regular.

Artigo 58 – Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

§ 1º – Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º – O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º – A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Artigo 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;

II. terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV. educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

Artigo 60 – Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas, sem fins lucrativos especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único – O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996)

O debate acerca da relação entre dispositivos legais e políticas curriculares procura explicitar tomadas de posição sobre o que as escolas devem incluir como ações de inclusão.

De acordo com Sacristán (2002), as ações pedagógicas e suas práticas têm razões que deveriam ser entendidas, entretanto, não estão sempre tão claras. Clarear o universo das diversidades é uma trajetória de descobrimento de práticas e objetivos abrindo caminhos para tomada de consciência da situação e que levem a se poder administrá-las de maneira mais reflexiva. As diversidades ou diferenças não são apenas manifestações do ser único que cada um é. Em muitos casos,

apresenta-se sob manifestações, possibilidades de ser ou de chegar a ser e de ter possibilidades de participar dos bens sociais, culturais e econômicos. Nesse caso, deve ser entendida também como direito de ter contemplado, na escola, o atendimento de particularidades de cada ser humano advindas de qualquer ordem: sociocultural e/ou cognitiva. Nessa discussão, é importante entender que todas as desigualdades são diversidades, mas nem todas as diversidades são desigualdades. Dessa forma, deve-se voltar as atenções para que, em nome da diversificação, não se contribua para manter ou provocar a desigualdade. As políticas e as práticas a favor da igualdade podem anular e estimular a diversidade e talvez consigam em alguns casos manter, mascarar e fomentar as desigualdades.

Segundo Sacristán (2002), a diversidade é considerada uma constante na história dos sistemas educacionais e no pensamento sobre a educação, exercendo permanente relação dialética com a proclamação e a busca da universalidade da natureza humana, da qual se deduz, entre várias coisas, o direito de receber o ensino em condições de igualdade. É importante ressaltar que a diversidade, assim como a desigualdade, são manifestações normais dos seres humanos acerca de fatos sociais, culturas e respostas frente à educação nas salas de aulas. A diversidade poderá aparecer em diferentes níveis, e deve-se não só acostumar-se com ela, mas trabalhar a partir dela. A heterogeneidade apresenta-se no contexto escolar e nas salas de aula porque existe na vida social externa. Da mesma forma, “a educação também é causa de diferenças ou da acentuação de algumas delas. Nós, professores e professoras, participamos da diversificação e da homogeneização, da equiparação e da desigualdade”. (SACRISTÁN, 2002:15).

A educação deve orientar-se reflexivamente por um projeto, e isso desenvolve o pensamento sobre o que fazer diante do tema-problema da diversidade e o que fazer também diante da universalidade. Cada ser tem uma individualidade única ao lado de outras tão singulares quanto a dele. Nesse sentido, segundo Sacristán (2002), a educação se faz entender como a capacitação para o exercício da liberdade e da autonomia, tanto no ponto de partida como no processo educacional. Esse olhar implica respeito com o sujeito, que é único, e com suas manifestações,

No pensamento de uma educação aberta para todos e com iguais oportunidades, Sacristán (2002, p.17) enfoca que

(...) o cultivo distintivo da individualidade tem um profundo sentido democrático ao ser concebido como fim da educação para todos e não somente para aqueles que podem ter uma educação prolongada. A educação é vista como uma atividade na qual as implicações dessas idéias podem ver-se reconhecidas e não só como meios de estimulá-las. Propõe-se a tolerância não só no trato com as pessoas e no funcionamento das instituições para que os processos educativos não se transformem em mordanças aprisionadoras da liberdade e da singularidade, mas a educação está sendo chamada a estimular essas condições dos seres humanos, o que é especialmente interessante levar em conta, porque tais aspirações coexistem de maneira conflituosa com processos culturais complexos, que tendem à homogeneização, provocados pelas pressões das instituições (entre elas as educacionais), pelos modos de produção, pela globalização da cultura e do consumo e pelos meios de comunicação.

Partindo da existência da singularidade individual, atua-se na vida social, familiar, escolar e em qualquer dimensão da vida, expressando as particularidades e fazendo renúncias às individualidades. A educação, compreendida como uma instituição formadora de cidadãos, é um fator decisivo na determinação da individualidade e na causa de peculiaridades que assemelham um indivíduo a outro e o diferencia de outros. Segundo Sacristán (2002), tem ideais e, muitas vezes, apresenta desempenho de funções que se apresentam contraditórias, por objetivarem a provocação da diferenciação individualizadora e, ao mesmo tempo, a socialização homogeneizadora, que possibilita compartilhar traços de pensamento, de comportamento e de sentimentos com os outros.

No que se refere à política curricular, esta vem insistindo na flexibilização das diretrizes que regulam os conteúdos. Como consequência, há a obrigatoriedade de os professores tornarem menos universais e mais particulares o currículo nas escolas e nas salas de aula, no sentido de atender o aluno real que está na escola. Nesse contexto, pode-se confundir a falta de regulação do currículo real com flexibilização, mas deve ser entendida apenas como liberdade e flexibilidade a organização dos conteúdos escolares, para que sejam coerentes com a realidade do sistema educacional. A pretensão de regulação do currículo real torna-se fictícia no âmbito de uma uniformidade total. Sacristán (2002: 21) afirma:

Os currículos, embora estabelecidos como pautas obrigatórias mais ou menos uniformes para todo o sistema escolar, sempre são objetos de interpretações moduladoras que concretizam seu conteúdo e seus objetivos, organizando-se em práticas realmente diversificadas.

Onrubia (2002) defende a necessidade de um conjunto de decisões organizacionais e curriculares no desenvolvimento e elaboração da ação docente. É

de extrema importância que se tenha um olhar para o trabalho do equilíbrio pessoal, da relação interpessoal, de inserção social, e para os objetivos das áreas de conhecimento, objetivando não reduzi-los de maneira que fiquem artificiais. Dessa forma preservam-se e valorizam-se as experiências de aprendizagem pelas quais passam os alunos.

De acordo com Sacristán (2002), as disposições curriculares são organizadas e concretizadas de forma particularizada em diferentes instituições, que dão significados diferentes a essas concretizações. Para o autor, é sempre possível algum grau de opção no currículo. Como exemplo, o livro didático, que, por mais que apresente semelhanças na orientação para uso, oferece variações na apropriação que os professores fazem nas salas de aula, quando eles imprimem a marca pessoal no currículo real. Também os próprios educandos impõem formas particulares na materialidade das propostas curriculares, uma vez que são agentes da sua educação.

Embora a diversidade da cultura pedagógica tenha positividade como expressão da riqueza do subsistema social e cultural elaborado pelas instituições educacionais, esta pode apresentar-se como meio de desigualdade, repercutindo em diferentes qualidades no sistema educacional. Nesse sentido, diversidade pode ser entendida como “criatividade prática, obrigação burocrática ou pressão para se singularizar e, em certos casos, pode levar à desigualdade do currículo proposto e, em outros, à falsa aparência de prática pedagógica variada.” (SACRISTÁN, 2002:22)

A sensibilidade pela heterogeneidade cultural caracterizou-se como uma das discussões de grande relevância sobre educação no século XX e permanece nos dias atuais, sendo um dos elementos mais constitutivos na produção na área do currículo. Essas discussões tiveram e têm projeções diferentes no pensamento educacional, na configuração do sistema escolar e na definição de conteúdos e objetivos curriculares. “O direito ao reconhecimento da identidade cultural modifica o conjunto de idéias e práticas já enraizadas nos sistemas educacionais, e isso coloca a educação e os educadores diante de desafios e dilemas diversificados.” (MOREIRA, 2001; MOREIRA; CANDAU, 2003).

No âmbito das políticas e da filosofia educacional, Sacristán (2002) apresenta uma das acepções da diversidade mais sistemáticas e profundas, ou seja, o grande desafio de “tornar compatível a igualdade entre todos na educação com o

reconhecimento da pluralidade de opções e de modelos de escola (...). (SACRISTÁN, 2002:23).

Assim, no âmbito deste trabalho, a compreensão de “inclusão” está relacionada com sua dimensão ampla, ou seja, a escola deve criar condições de acesso, de permanência e de êxito para todos, e não só para aqueles categorizados como portadores de necessidades educativas especiais, terminologia que, após a Declaração de Salamanca (1994), refere-se àqueles que, devido a diferentes condições, eram rotulados como deficientes.

O currículo amplia essa discussão, propondo uma escolarização ampla, profunda e efetiva a todos os grupos sociais que, historicamente, foram excluídos da escola, pois não tiveram nessa atuação as suas particularidades de grupo e, devido a isso, fracassaram ou abandonaram a escola, conforme Santomé (1998).

A Educação Inclusiva é a educação que postula abarcar e atender toda a gama de condições de aprender, ou seja, as diversidades educacionais.

#### **4.5.2 Falando de inclusão no Ensino Médio e da Prática Docente**

Primeiro: Todos os homens devem ser encaminhados para os mesmos fins da ciência, dos costumes e da santidade.

Segundo: Todos os homens, seja qual for a diferença que apresentem em suas qualidades, possuem uma única e mesma natureza humana dotada dos mesmos órgãos.

Terceiro: A declarada diversidade de qualidades não é senão excesso ou defeito da harmonia natural... (COMENIUS<sup>36</sup> In: ROSA 2002.)

Conseqüências básicas para a adoção de políticas e propostas de aprendizagens que atendam as diversidades educacionais são um currículo e uma ação docente que respeitem e adaptem-se às diferenças presentes no contexto educacional, na sala de aula e nos processos educativos. Sendo a aprendizagem escolar caracterizada como uma construção ativa por parte dos alunos, e o ensino visto como um constante processo de ajustes, essa construção remete diretamente à necessidade de um tipo de ensino que se adapte aos alunos e consagre o

---

<sup>36</sup> Didáctica Magna, Akal, 1986.

princípio de atenção à diversidade como eixo fundamental das propostas curriculares derivadas dessa concepção, de acordo com Onrubia (2002).

Segundo o autor, é de extrema importância que o princípio de atenção às diversidades seja um eixo norteador na atividade docente, principalmente no segmento de Ensino Médio, pois as diversidades entre os alunos dessa faixa etária apresentam-se bastante ressaltadas e são muito estreitas as relações que os jovens estabelecem com a aprendizagem e com o ambiente escolar, conforme apresentaram os estudos sobre a relação dos jovens com a escola, anteriormente abordados neste trabalho. A diversidade entre os educandos aumenta de acordo com seu processo de desenvolvimento, afeta diretamente no crescimento de sua bagagem de experiências e intercâmbio com o meio em que estão inseridos. Por essa bagagem entende-se a vida escolar do aluno, que pode apresentar sucessos e fracassos, todo o processo de relações cognitivas e afetivas com o fator aprendizagem, que tem como conseqüência a elaboração de um autoconceito global e acadêmico, a auto-estima, as metas e os enfoques relacionados à aprendizagem escolar, as expectativas de sucesso e fracasso acadêmico, enfim,

todo um conjunto de fatores que marcarão de maneira decisiva não só os significados que os alunos construirão graças ao ensino, mas também – e fundamentalmente – o sentido que atribuirão à sua própria aprendizagem no contexto escolar. (ONRUBIA, 2002:120)

Como resposta ao atendimento às diversidades nessa etapa da escolarização, Onrubia (2002) postula que sejam desenvolvidas situações de ensino-aprendizagem com um nível de elaboração e estruturação capaz de desenvolver e acompanhar as atividades e tarefas escolares no mais alto grau de amplitude, objetivando possibilitar e oferecer aos educandos diferentes pontos de entrada e de conexão que possibilitem seu envolvimento e participação nas atividades e durante as aulas. Para isso, é necessário que o professor facilite diferentes tipos de tarefas, estimule a autonomia e a adoção pelos alunos de um papel de constante atividade na gestão e no controle de sua aprendizagem, desenvolva estratégias de avaliação contínua durante o processo, adequando seus níveis e suas dimensões dentro deste. Dessa forma, propõe-se uma atuação habitual dos professores nas salas de aula dirigida ao conjunto de alunos e voltada à

obtenção dos objetivos curriculares definidos para as áreas e para o conjunto da etapa.

Onrubia (2002:120) defende:

(...) o eixo de uma prática docente que permita diminuir as taxas de fracasso e de abandono entre os alunos dessa faixa etária, possibilitar um ensino mais satisfatório para os alunos e para os próprios professores, melhorar a qualidade de vida, nas escolas e, definitivamente, fazer com que os alunos e professores possam realmente desenvolver sua tarefa de ensinar e de aprender.

Esse mesmo autor entende as diversidades no Ensino Médio como

algo que (assim como o significado das aprendizagens que o aluno realiza ou a adaptação da ajuda educativa que lhe é oferecida) é estabelecido sempre em termos de grau, que admite múltiplos processos, momentos e realizações parciais, que segue um curso temporal e que depende da situação de partida e das características específicas do contexto em que é realizado (ONRUBIA, 2002:120)

Nesse contexto de abordagem às diversidades, Sacristán (2002:20) as conceitua como “rendimento escolar desigual diante dos padrões de aprendizagem exigidos, concretizados em tipos e níveis de conteúdos, tipos de aprendizagens valorizadas, tarefas acadêmicas mais convenientes para consegui-los e formas de avaliá-los”. Como essa situação se revela numa escola? É o que será descrito no próximo capítulo.

## **5 A PESQUISA: A MATERIALIDADE DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA X**

### **5.1 Apresentação do Campo de Pesquisa**

Conforme já apresentado na introdução deste trabalho, o objetivo da pesquisa foi analisar no segmento Ensino Médio, como alunos que apresentam dificuldades no acompanhamento das atividades peculiares ao segmento, são atendidos pelo currículo prescrito e pelo currículo real. A escolha do campo da pesquisa recaiu em uma escola da rede particular, devido a algumas situações, também já registradas na introdução<sup>37</sup>.

Embora sua localização esteja em um lugar privilegiado, a clientela dessa instituição apresenta-se bastante diversificada no que se refere ao padrão socioeconômico e intelectual. De acordo com estudos feitos pela instituição X, em 1991, o preço das mensalidades já não condizia mais com o padrão socioeconômico da clientela da região, pois, naquela época, apenas uma minoria se apresentava com um padrão de vida que pudesse arcar com a mensalidade. Diante dessa realidade, a instituição X teve reduzido o número de matrículas. Para aumentar a clientela, a instituição reduziu os valores das mensalidades e deu início ao processo de transição da antiga marca fundadora para a nova marca, que, neste trabalho, apresenta-se como escola X. Pôde-se fazer a leitura de que o problema não estava na qualidade dos seus processos e sim no fator socioeconômico. No momento em que reduziu a mensalidade, atraiu novos grupos para fazerem parte do quadro discente. Ela apresenta-se heterogênea: alunos de classe B e C e uma minoria de classe A, conforme a categorização dos grupos sociais fornecida pela própria instituição. Segundo o diretor entrevistado:

---

<sup>37</sup> Ver página 19 e 23 dessa dissertação.

**Pesquisadora:** O que levou à mudança desse perfil da escola fundadora para o atual?

**Diretor:** É uma boa pergunta. Então eu vou começar dizendo o seguinte: na época da instituição fundadora, nós tínhamos predominantemente classes A e B; já na transição para o colégio anterior, a instituição X, foi diminuindo a classe A, diminuiu um pouquinho da classe B e passa a entrar a classe C. Eu falo muito que nós somos um perfil heterogêneo e precisamos incluir essa nova clientela que está chegando para nossa escola. Talvez, atualmente, nós contemos com os dedos de uma ou duas mãos quem é de classe A, muito raro isso aí, a classe A migrou daqui para outros lugares. Temos hoje alunos da classe B, a classe C ampliou muito.

O diretor também destacou situações que, segundo ele, explicam a mudança de clientela da escola:

Atualmente nós temos mais alunos de classe C e já começamos a ter uma minoria de alunos de classe B. E é interessante, não é porque o pai ou a mãe desses alunos de classe B conseguem arcar com as mensalidades. Em geral o que a gente vem percebendo são alunos que se destacam nas escolas públicas e que o pai ou a mãe pensa assim: vamos mudá-lo para uma escola privada de melhor qualidade. Então o pai ou a mãe não dão conta de pagar a mensalidade e vão buscar ajuda com parentes. Então nós temos alunos de classe B que gostam de estudar e a família se cotizando para pagar a mensalidade. Quando nós pensamos da mudança da instituição fundadora para a instituição X, nós dizíamos assim que estávamos assumindo um compromisso. Nós temos que provar para, não só para nossa clientela, mas também para aqueles que permaneceram conosco, aqueles que estão entrando aqui e também para o mundo exterior o cenário é (...). Nós temos que provar que podemos primar por uma educação de qualidade elevada com um baixo custo.

Dessa forma, o perfil dos alunos configura-se atualmente como sendo o dos que sobressaem nas instituições públicas e são transferidos por suas famílias para uma instituição privada de custo não muito alto. Sendo assim, a missão da escola X é a de primar por uma educação de qualidade com baixo custo, objetivando manter os alunos na instituição.

A estrutura física da instituição contempla 25 mil metros quadrados. São três prédios de salas de aula distribuídas da Educação Infantil ao Ensino Médio, e Superior, no período noturno. Possui dois laboratórios de informática, laboratórios de Biologia, Física e Química. Salas de aulas especializadas, como música, xadrez, artes e Educação Física. Possui ainda duas piscinas, uma grande e uma infantil, cantina, três pátios, duas quadras, sendo uma coberta, e uma sala de multimídia. Além dessa estrutura pedagógica, a instituição possui as dependências do setor administrativo pedagógico, serviço de apoio e uma vasta área verde com uma horta.

Percebe-se que, neste ano, foi feita uma reestruturação da parte física da instituição, objetivando atender a lei municipal de número 10.098/2000, que

estabelece as normas gerais e os critérios básicos para acessibilidade das pessoas com deficiência.

No prédio da frente, foi construído um elevador de acesso às alas da Educação Infantil, Fundamental de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, biblioteca, salas de reunião e dos professores, e um outro elevador no prédio do Ensino Médio que dá acesso às salas de aula e ao corredor do Ensino Fundamental de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Na portaria principal, foi construída uma passagem de acesso para cadeira de rodas.

O Ensino Médio localiza-se no prédio do pátio interno da escola. As dependências estão distribuídas em três andares. São sete turmas, duas de 1<sup>a</sup> série, três de 2<sup>o</sup> e duas de 3<sup>a</sup> série. As salas são amplas, bem iluminadas, com quadro branco, carteiras, aparelhos de multimídia com um computador em cada sala. De acordo com os dados fornecidos pela secretaria da instituição, as turmas de 1<sup>a</sup> série possuem em torno de 50 alunos em sua totalidade, sendo 12 fora da faixa etária e seis repetentes, distribuídos entre as duas turmas. Somam-se no total 189 alunos nas sete turmas do Ensino Médio. Sobre os alunos matriculados nas classes de 1<sup>a</sup> séries, a vice-diretora diz:

Olha, digamos que no 1<sup>a</sup> série os meninos que estão na escola tendem a se sair com mais tranquilidade, porque é um trabalho de transição, de adaptação, mas uma transição dentro da própria escola. Ela tende a ser mais amena, mesmo porque muitos dos professores são comuns, então já não rola uma coisa assim que choca, porque entra a Física, Química, Biologia de uma forma mais aprofundada, agora, a gente vê que, ainda assim, o nosso currículo precisa articular melhor isso aí. Há uma falha da 8<sup>a</sup> série para o Ensino Médio, como se fosse um outro mundo, e esse aluno precisa adaptar a esse novo mundo. É um processo um pouco desgastante, embora ele esteja acostumado a ver as matérias, quando vem de fora é pior ainda. Tem no 1<sup>a</sup> série muitos alunos novatos e é a série que mais recebemos alunos. Isso faz com que nossas turmas de 1<sup>a</sup> série fiquem heterogêneas. Trabalhar dentro da sala de aula com essas diferenças é o grande desafio para nós, pois, além dos nossos alunos, recebemos outros alunos com uma história pregressa acadêmica individual. (Entrevista cedida pela vice-diretora em 26/03/2007).

O primeiro aspecto que essa fala revela, é a confirmação da complexidade da educação de jovens no Ensino Médio, corroborando o que encontramos na literatura sobre a relação do jovem com a escola, no capítulo 03.

Em segundo lugar, essa fala da vice-diretora remete diretamente ao desenvolvimento do currículo real na sala de aula, pois, com o grande volume de alunos novatos, a heterogeneidade fica evidente no processo de desenvolvimento do currículo, e o professor se vê diante do desafio de trabalhar as diferenças. É

importante ressaltar que nenhum indivíduo apreende o conhecimento da mesma maneira, entretanto, é necessário por parte do docente propiciar situações na sala de aula para que o aluno consiga obter o conhecimento. Da mesma forma, esta fala anuncia como a escola procura se adequar ao discurso de uma educação inclusiva:

Trabalhar dentro da sala de aula com essas diferenças é o grande desafio para nós, pois, além dos nossos alunos, recebemos outros alunos com uma história pregressa acadêmica individual.

A estrutura pedagógica do segmento constitui-se de uma coordenadora, que faz o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, dos professores e o atendimento às famílias. Não se viu, no período da pesquisa, a figura do coordenador de conteúdo curricular. Há professores que atuam no Ensino Médio e Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Em relação aos professores envolvidos na pesquisa, o de História, o de Física, a vice-diretora apresenta o seguinte panorama:

O professor de Física tem formação acadêmica feita na Universidade Federal de Minas Gerais. É um estudioso, ele é adepto {?}, ele é humilde, ele gosta dos alunos e ele manifesta isso, ele se preocupa com os alunos, ele quer trazer sempre mais coisas e acrescentar em termos de prática de laboratório, ele incentiva os meninos a participarem dos concursos, maratonas de Física. É um professor muito aberto, que incentiva os meninos. (Entrevista cedida pela vice-diretora em 26/03/2007)

O professor de História, ele é novo na escola, ele estava no Japão, então, ficando no Japão por dois anos, ele ficou um pouco assim, desatualizado, Tudo que nós passamos em termos de estudo; a reflexão do ano passado, ele não participou. Então é como se ele tivesse pegando um bonde em andamento. Mas ele tá correndo atrás, às vezes eu vejo que ele é um pouco metódico, que vai mais pro tradicional, às vezes a gente tem que tá trazendo ele pra tá fazendo, estabelecendo essas relações com a História, uma História mais contemporânea. (Entrevista cedida pela vice-diretora em 26/03/2007)<sup>38</sup>

Todo o acompanhamento pedagógico do segmento de Ensino Médio é feito por uma coordenadora com formação acadêmica em Pedagogia. São atribuições dessa coordenadora pedagógica, de acordo com o regimento da instituição X do ano de 2007:

- atuar, junto aos demais setores do Colégio, na implementação, atualização e aprimoramento do Projeto Pedagógico da Escola;

---

<sup>38</sup> O professor de História, além de sua formação acadêmica, é pós-graduado em Psicopedagogia. Concluiu sua graduação no Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH.

- refletir com os professores da escola sobre as suas práticas pedagógicas – incluindo a preparação e a aplicação dos instrumentos avaliativos – sugerindo novas alternativas metodológicas com a finalidade de melhorar a qualidade das aulas e dos processos pedagógicos gerais da escola; coordenar estudos que visem melhorar a qualidade da atuação do professor na sala de aula; assegurar a articulação entre os conteúdos programáticos das diversas disciplinas, áreas de estudo e atividades no desenvolvimento de projetos;
- supervisionar as atividades desenvolvidas pelo Coordenador de Conteúdo Curricular;
- articular uma adequada coordenação de trabalhos realizados pelo Colégio, em consonância com o Projeto Pedagógico, tais como projetos de estudos sociais, comunitários, esportivos e outros;
- acompanhar o desenvolvimento das Propostas Curriculares das diversas disciplinas, propor atualizações e ajustes de acordo com as necessidades da comunidade escolar e demandas legais;
- desenvolver anualmente, em conjunto com os demais Coordenadores Pedagógicos, um plano de treinamento pedagógico e de conteúdo para as equipes da escola e implementá-lo;
- participar, se conveniente, dos Conselhos de Classe;
- articular a Coordenação de Segmento, os Orientadores Educacionais e os Coordenadores de Conteúdo Curricular quando necessário ou conveniente aos propósitos pedagógicos da escola;
- acompanhar o desempenho escolar dos alunos, propondo ações que visem a corrigir possíveis dificuldades de aprendizagem.

Essa coordenadora, por sua vez, recebe o apoio da vice-diretora pedagógica, que tem, de acordo com o Regimento Escolar da instituição do ano de 2007, as seguintes atribuições;

- elaborar, junto com a equipe pedagógica, o planejamento anual do setor em conformidade com o Projeto Pedagógico do Colégio, responsabilizando-se por sua implementação e acompanhamento;
- acompanhar e apoiar, em nível estratégico e operacional, os coordenadores pedagógicos de conteúdos curriculares e de série, para estimular a participação responsável dos integrantes do Colégio na criação de uma Comunidade Educativa, garantindo a alta qualidade dos serviços educacionais prestados;
- manter o Diretor informado sobre o desenvolvimento das questões relevantes que envolvam o cotidiano do Colégio, buscando estratégias para o aprimoramento dos processos;
- viabilizar, em nível operacional e administrativo, todas as demandas vindas do setor pedagógico;
- substituir o Diretor, quando necessário;
- zelar pelo cumprimento do Regimento Escolar;
- atender pais, alunos, professores e funcionários, quando solicitado;
- acompanhar o processo de avaliação de desempenho de alunos, professores e funcionários;
- acompanhar o processo de matrícula dos alunos;
- coordenar o processo de admissão de novos alunos e, se solicitado, de contratação e demissão de professores e funcionários.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, atentou-se para o trabalho da coordenadora pedagógica e da vice-diretora no que se refere ao currículo.

Sobre o trabalho da vice-diretora, pôde ser observado que esta, a todo tempo, se apega e se preocupa com o currículo prescrito. Ela recebe os planos de estudo anuais e da etapa, analisa-os, procura fazer o acompanhamento do desenvolvimento destes na sala de aula através das provas da etapa. Entretanto, é possível observar que este acompanhamento apresenta também uma conotação de controle do currículo. Ela recebe as provas dos professores e faz a revisão pedagógica. Nesse momento, também verifica se o que está na prova condiz com o plano curricular da etapa. Se assim estiver, ela entende que o conteúdo foi desenvolvido na sala de aula. Essas observações foram comprovadas nas entrevistas com os professores de Física e História, quando a autora deste trabalho procurou verificar se a escola oferecia acompanhamento pedagógico aos docentes.

**Pesquisadora:** Há uma profissional que faz o acompanhamento do conteúdo curricular ao longo do ano com os professores de História?

**Professor:** Não. Muitas vezes eu acho que nós temos a vice-diretora como esta pessoa. Apesar de ela estar no lugar de vice-diretora, ela tem uma ligação muito grande com a gente.

**Pesquisadora:** Pois é, mas eu falo de conteúdo mesmo, eu não falo de pedagógico, eu falo de conteúdo. Tem alguém que o acompanha, que entende o conteúdo de História, tanto quanto você? Que é capaz de discutir esse planejamento curricular anual? Discussão num âmbito de conteúdo de História, não apenas os aspectos pedagógicos?

**Professor:** Não. Apenas temos o acompanhamento pedagógico.

**Pesquisadora:** Como a vice-diretora faz o acompanhamento do conteúdo de Física?

**Professor:** No primeiro momento ela pede que os professores mandem as atividades e os planejamentos. Ela faz uma leitura desse planejamento ao final da etapa e do planejamento da etapa seguinte. Ela faz também uma leitura de todas as provas dos professores, então através dessas leituras das provas ela tem uma noção do que está sendo cobrado na prova e desenvolvido em sala. Se o que eu tô cobrando na prova é diferente do que eu escrevi no planejamento, ela vai detectar isso, e se o que eu tô cobrando na prova é igual ao do planejamento, eu tô conferindo isso na sala de aula.

**Pesquisadora:** Pois é, mas eu falo de conteúdo mesmo, eu não falo de pedagógico, eu falo de conteúdo. Tem alguém que o acompanha, que entende com apropriação o conteúdo de Física, tanto quanto você? Que é capaz de discutir esse planejamento curricular anual? Discussão num âmbito de conteúdo de Física sem discussão dos aspectos pedagógicos?

**Professor:** Infelizmente não.

No que se refere ao trabalho da coordenadora pedagógica, não se constatou uma participação interina e efetiva desta no processo de desenvolvimento curricular do segmento de Ensino Médio. Nem uma orientação desta junto aos professores, pois, em nenhum momento, foi observado e constatado que os professores tinham-

na como referência de coordenadora pedagógica do Ensino Médio, que respondesse com total conhecimento suas atribuições, entre elas as de

(...) refletir com os professores da escola sobre as suas práticas pedagógicas – incluindo a preparação e a aplicação dos instrumentos avaliativos – sugerindo novas alternativas metodológicas com a finalidade de melhorar a qualidade das aulas e dos processos pedagógicos gerais da escola; coordenar estudos que visem melhorar a qualidade da atuação do professor na sala de aula; assegurar a articulação entre os conteúdos programáticos das diversas disciplinas, áreas de estudo e atividades no desenvolvimento de projetos. (atribuição retirada do Regimento Pedagógico da instituição X)

As atribuições citadas, previstas para o papel do coordenador pedagógico, visando à constante releitura e avaliação do processo de transposição didática do currículo real e do desenvolvimento do currículo prescrito, não foram reveladas durante a pesquisa.

## **5.2 Documentos da escola e seus desdobramentos na ação curricular**

É importante ressaltar que todos os documentos da escola estiveram em posse da pesquisadora sob análise; entretanto, não foi permitido por parte da escola que todos fossem colocados como anexo. Portanto, estão no anexo os documentos autorizados pela instituição: plano curricular anual, plano curricular da etapa e estrutura curricular do segmento de Ensino Médio. Não constam as Diretrizes para os Professores – 2007, o Manual dos alunos e Família e, ainda, o Regimento Escolar.

### **5.2.1 Regimento Escolar**

O documento que facilitou o conhecimento da proposta pedagógica da instituição X foi o Regimento Escolar, pois não há um Projeto Político Pedagógico. Através do Regimento Escolar verificaram-se os propósitos educacionais que regem a instituição e a proposta pedagógica. O Regimento divide-se em duas partes: a

primeira define os ordenamentos básicos estruturais e funcionais da instituição, e a segunda parte apresenta a proposta pedagógica e curricular. Buscou-se, aqui, relatar fielmente todas as informações desse documento, pois as informações contidas nele e nas entrevistas com a vice-diretora foram confrontadas com as diretrizes curriculares apresentadas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, já apresentado no capítulo 4 deste trabalho.

Na primeira parte, o Regimento apresenta, com redação bem clara, as finalidades educativas da instituição. Pode-se comprovar, através de leitura e análise, uma sintonia, em parte, das finalidades educacionais dessa instituição com as orientações gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 apresentadas no documento. Foi apresentada, também nessa parte, a organização administrativa e pedagógica com os seguintes subitens: funções do diretor, vice-diretor, coordenador de segmento, coordenador pedagógico, orientador educacional e coordenador de conteúdos curriculares. Registram-se os direitos e deveres do pessoal docente e discente, do pessoal da biblioteca, de serviço de apoio administrativo, além do regime disciplinar da instituição, os deveres e normas da secretaria e do conselho de classe. Entre todas as funções apresentadas no Regimento, não se pôde constatar, na prática, a função de coordenador de conteúdos curriculares, pois não foi constatado a presença de um profissional exercendo essa função na instituição.

Como finalidade da Educação Nacional, o documento apresenta:

No desenvolvimento de suas atividades, a Instituição X orienta-se pelas normas legais quanto às finalidades da educação nacional, que, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade;
- o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- a preservação e a expansão do patrimônio cultural;
- a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. (Extraído do documento original)

Como finalidades educativas, o documento apresenta:

A Instituição X define como intenções educativas promover nos educadores e educandos:

- o desenvolvimento de uma atitude de curiosidade, reflexão e crítica frente ao conhecimento e à interpretação da realidade, seus códigos e suas tecnologias;
- a capacidade de utilizar, crítica e criativamente, as diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo;
- a compreensão dos processos naturais e o respeito ao ambiente como valor vital, afetivo e estético;
- o desenvolvimento de uma atitude de valorização, cuidado e responsabilidade individual e coletiva em relação à saúde e à sexualidade;
- a autonomia, a cooperação e o sentido de co-responsabilidade nos processos de desenvolvimento individuais e coletivos;
- a competência para atuar no mundo do trabalho dentro de princípios de respeito por si mesmos, pelos outros e pelos recursos da comunidade;
- o exercício da cidadania para a transformação crítica, criativa e ética das realidades sociais;
- a motivação e a competência para dar prosseguimento à sua própria educação, de forma sistemática e assistemática.

Essas finalidades estão operacionalizadas nas Propostas Curriculares. (Extraído do documento oficial da instituição)

É possível identificar na finalidade educativa da instituição preocupação com a formação humana, atuação no mundo do trabalho e uso da tecnologia, conforme proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Entretanto, **os PCNs apresentam na proposta de Finalidades da Educação Nacional a política de igualdade, o que não foi apresentado nas Finalidades Educativas da Instituição X.**

A política de igualdade tem como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, isto é, no momento em que uma instituição se propõe a trabalhar esses valores com seus jovens, está formando cidadãos conscientes e capazes de lidar com as diferenças cotidianas. Formará, também, jovens capazes de serem inseridos no cotidiano de uma educação globalizada, no mundo do trabalho cooperativo e na busca de um ambiente saudável, erradicando de sua formação preconceito, discriminação de raça, etnia, sexualidade, religião, cultura, condição econômica e física. Uma instituição que não documenta a política de igualdade deixa de colocá-la como prioridade e contribui para a abertura de lacunas na formação dos jovens, no que se refere à formação humana. Por não estar prescrito no documento que rege a instituição em sua proposta de trabalho, fica evidente que há um descompasso da proposta prescrita dessa instituição com os ideais educativos disseminados pela

vice-diretora a sua equipe de educadores, pois ela coloca a questão do atendimento às diferenças do cotidiano educacional como um grande desafio a ser superado.

Nossa proposta de trabalho passa muito por aquilo que a gente acredita em educação, é realmente voltar o nosso trabalho muito para o diálogo com o conhecimento, estar sempre fazendo o aluno pensar, interagir com esse tipo de conhecimento, desenvolver competências e habilidades para que ele possa argumentar, questionar, ser um cidadão do mundo, que atenda as demandas do mundo, enfim (...)

A segunda parte do documento retrata a proposta pedagógica da instituição. Apresenta como objetivo o envolvimento de todos os seus profissionais, vislumbrando uma construção coletiva, na busca da excelência da educação, partindo de valores, concepções, princípios e crenças que dizem respeito ao futuro do homem e da sociedade. Detalha com clareza a organização da educação da instituição X em todos os segmentos oferecidos, entretanto, será feito o recorte do Ensino Médio, que é o segmento de relevância para este trabalho.

O Ensino Médio apresenta-se com a seguinte proposta na instituição X:

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem duração mínima de três anos, com 2400 horas de efetivo trabalho. O currículo do Ensino Médio da escola será organizado abrangendo as áreas de conhecimento que compõem a Base Nacional Comum, desdobradas em disciplinas que desenvolverão de forma articulada.

#### **Áreas do Conhecimento**

##### **Linguagens e Códigos e suas Tecnologias:**

- Língua Portuguesa
- Língua Estrangeira
- Arte

##### **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias:**

- Biologia
- Física
- Química
- Matemática

##### **Ciências Humanas e suas Tecnologias:**

- História
- Geografia

A Parte Diversificada será organicamente integrada à Base Nacional Comum, desenvolvendo-se por contextualização, complementação, desdobramento e enriquecimento das disciplinas.(Parte extraída do documento original)

Nota-se a fidelidade da proposta curricular com os parâmetros Curriculares Nacionais e a LDB/96, no que se refere aos aspectos legais, entretanto, devem-se evidenciar lacunas nessa proposta. O documento apresenta o currículo prescrito conforme orientação dos PCNs, mas não apresenta a forma de trabalho, não evidencia o desenvolvimento interdisciplinar necessário tal como apresentado como proposta de trabalho nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não apresenta a contextualização como ferramenta de desenvolvimento curricular dentro e entre as disciplinas. Não apresenta proposta de eixo de trabalho com a tecnologia e a formação para o mundo do trabalho.

Há apresentação da parte diversificada e a manifestação de desenvolvê-la sob forma contextualizada, complementando a base nacional comum, no intuito de enriquecer as disciplinas. Não constam as disciplinas que compõem a parte diversificada, porém, analisando o plano curricular do ano de 1997, pode-se constatar que a parte diversificada incorpora as seguintes disciplinas: Literatura, Produção de texto, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Língua Estrangeira Moderna (Espanhol), Língua Moderna Estrangeira (Inglês e Espanhol), Filosofia e Sociologia.

Os temas transversais foram apresentados sob a forma de tópicos, que serão desenvolvidos de forma integrada aos conteúdos curriculares da Base Nacional Comum e da parte Diversificada. Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), pôde-se constatar que esses temas transversais não fazem parte da proposta curricular do Ensino Médio, entretanto, estão apresentados como proposta curricular desse segmento nessa instituição.

Sobre a proposta pedagógica de trabalho no Ensino Médio, a vice-diretora revela qual o sentido, para a escola, da proposta registrada no documento:

Nossa proposta de trabalho passa muito por aquilo que a gente acredita em educação, é realmente voltar o nosso trabalho muito para o diálogo com o conhecimento, estar sempre fazendo o aluno pensar, interagir com esse tipo de conhecimento, desenvolver competências e habilidades para que ele possa argumentar, questionar, ser um cidadão do mundo, que atenda as demandas do mundo, enfim (...) o professor deve ter aquele olhar para a construção do conhecimento do aluno, oferecendo sempre estratégias diferenciadas para repor algumas dificuldades que se apresentam no decorrer desse processo, fazendo uso de uma diversidade de instrumentos muito grande (...). Lógico que a gente não pode perder de vista os vestibulares, então nossa referência são as orientações da Federal. Lógico que a gente tenta preparar para qualquer vestibular porque o vestibular é uma consequência de um trabalho feito (...)

Analisando a fala da vice – diretora em relação à proposta pedagógica da instituição X, percebe-se que a escola apresenta o que está estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais como proposta de currículo da escola e o desenvolvimento deste. A vice-diretora evidencia que essa proposta é desenvolvida num âmbito do que ela própria acredita, pois não fideliza essa proposta nos documentos da instituição. Ela apresenta um modelo de educação que julga ideal para ela e procura disseminar isto no seu trabalho com a equipe de professores. Mas, o como fazer isto não se articula com a proposta escrita do documento oficial da instituição. Pôde-se constatar, também, na fala da vice-diretora, que há a intenção de desenvolver uma proposta educativa democrática, construtiva, com valores éticos e morais, conforme proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, embora ela deixe claro que considera os vestibulares fonte de orientação para o desenvolvimento do trabalho curricular no Ensino Médio. Não há clareza, nesse documento, das diretrizes curriculares, para que o professor desenvolva essa proposta na sala de aula. Fica explícito que o segmento visa ao vestibular para desenvolver o seu processo de ensino-aprendizagem.

Após uma leitura detalhada do documento, fica evidente que a apresentação da Proposta Pedagógica deixa a desejar para o professor como documento de orientação pedagógica, pois tem pouco embasamento para o norteamento das atividades curriculares de dentro da sala de aula. Ele contempla as bases legais, mas, como um documento de orientação, há lacunas, não oferece sustentação para a prática do professor. Por isso questiona-se o desenvolvimento de uma proposta de atendimento às diferenças educativas nessa instituição. Existe uma fala sobre esse atendimento, mas em que âmbito? Sob qual perspectiva?

A proposta de avaliação é concebida nesta instituição como somatória, processual, investigativa e auto-avaliativa. O ano letivo tem 200 dias, conforme a legislação educacional. Eles são divididos em três etapas, cada uma delas correspondendo a 1/3 do ano letivo, com a respectiva distribuição de pontos:

<b>ETAPAS</b>	<b>PONTOS DISTRIBUÍDOS</b>
<b>1ª</b>	<b>30</b>
<b>2ª</b>	<b>35</b>
<b>3ª</b>	<b>35</b>

Na análise e leitura do documento, interessava a proposta de atendimento aos alunos com dificuldades em acompanhar as atividades regulares no segmento do Ensino Médio, e as possíveis estratégias de trabalho. Constam no item “Estudos de Recuperação”:

- Recuperação dos alunos ao longo do processo
- Recuperação de etapa
- Monitorias

Sobre a recuperação ao longo ao processo, a proposta pedagógica diz:

A recuperação constitui oportunidade adicional para os alunos que não conseguiram o desempenho esperado num determinado espaço de tempo-aula, unidade curricular, período, série, ciclo, semestre, ou, até mesmo, um ano. É uma intervenção deliberada, intencional e uma consequência do processo de avaliação continuada. Sobre os estudos de recuperação, além do caráter obrigatório, a lei determina que eles devam ocorrer concomitantemente ao processo educativo.

**O papel da Escola na recuperação do aluno:** A escola promoverá os meios necessários para a recuperação dos alunos de menor rendimento. Os docentes zelarão pela aprendizagem dos alunos, bem como estabelecerão estratégias para sua recuperação. A escola e os educadores tomarão providências e oferecerão estratégias de recuperação, para que o aluno aprenda o que deveria ter aprendido.

**Fatores determinantes para o professor ao planejar e executar a recuperação:** Cada disciplina apresenta características peculiares. Além disso, dentro de uma mesma disciplina, cada unidade de estudo pode demandar tempo, estratégias e forma de abordagens diferentes. Em respeito às diversidades, o tempo durante o qual um assunto deverá ser tratado varia, dependendo das características dos alunos, do nível de compreensão que eles devem alcançar, do ritmo e de outras qualidades do conteúdo, bem como da sua relevância científico/tecnológica, social e pedagógica.

#### **ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO:**

A seguir, estão relacionadas algumas estratégias para a recuperação de aprendizagem. As três primeiras constituem possibilidades de procedimentos que deverão acontecer dentro da sala, no horário normal de aula, isto é, no processo.

- **Projetos de estudo:**

O professor, junto com o Coordenador Pedagógico, deverá criar um plano de estudos autônomos para alunos com defasagens. O acompanhamento do processo do aluno é muito importante, porque será a partir de dados levantados na sala de aula que o professor terá condições de detectar falhas na aprendizagem. O projeto de estudo deverá conter os conteúdos a serem estudados, com atividades que apliquem competências e habilidades básicas para o bom desenvolvimento do aluno naquele período. Deverá, também, ser um instrumento que oriente o aluno sobre os seus estudos, para que sejam bem produtivos. Tanto o professor quanto o coordenador

pedagógico deverão acompanhar esses estudos negociando com o aluno um momento de verificação da aprendizagem.

- Atividades Diversificadas:

O Plano de Avaliação fornecerá ao professor dados sobre a aprendizagem de seus alunos. Por meio desse instrumento, ficarão claros os conteúdos, competências e habilidades que não foram construídos no espaço de tempo proposto. Caberá ao professor, com apoio do Coordenador Pedagógico, criar atividades diversificadas para atender às dificuldades específicas de cada grupo de alunos. É importante ressaltar que, no momento em que o professor estiver trabalhando com o grupo em defasagem, o restante dos alunos deverá estar desenvolvendo atividades significativas para seus avanços em relação ao conteúdo. (Parte do regimento da instituição X)

- Monitoria:

(...) Outra estratégia de recuperação que poderá ser usada é a monitoria. Depois de detectada a defasagem dos alunos, o professor poderá lançar mão de alunos com domínio do conteúdo para auxiliar aqueles com dificuldades.

Também poderão ser aproveitados estagiários das universidades. No momento do cumprimento da carga horária correspondente ao estágio, o estagiário poderá auxiliar o professor no acompanhamento dos alunos com dificuldade. (parte do regimento da instituição X)

No que se refere à recuperação por etapa, a instituição X apresenta:

Após a utilização das estratégias citadas anteriormente, a escola poderá viabilizar um outro tipo de estratégia: a recuperação de etapa. Essa recuperação será concretizada por meio de aulas extracurriculares, no final das 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> etapas. Os conteúdos trabalhados nessas aulas deverão ser selecionados tendo em vista as habilidades e conteúdos essenciais para os estudos subsequentes. A recuperação de etapa virá acompanhada de um estudo dirigido contendo esses conteúdos considerados fundamentais. Poderão participar da recuperação de etapa os alunos com rendimento inferior a 80%. (Parte extraída do documento original)

Nota-se que, no que se refere às diretrizes avaliativas e de atendimento aos alunos que não acompanham as atividades regulares no segmento, o documento oferece embasamento para direcionar o professor em sala de aula. Pôde-se observar, no decorrer desta análise, que as diretrizes do processo de avaliação e recuperação se sobressaem no documento em relação à proposta curricular. Apresenta-se mais completa e com significado relevante de sustentação para a prática na sala de aula, e, de certa forma, está visando ao atendimento de todos para lhes assegurar condições de bom desempenho. O que se pode constatar é que os professores têm a tarefa de recuperar os alunos dentro da sala de aula, mas com o amparo de atividades extra - sala e as orientações da vice-diretora, que dissemina um ideal de educação que propicie o atendimento às diferenças, que ainda não está fidelizado em um documento prescrito.

Sobre o trabalho de atendimento aos alunos que não acompanham as atividades regulares no Ensino Médio, a vice-diretora diz:

Uma forma que a gente tá trabalhando com isso, são as recuperações paralelas. Nós estamos vendo que o professor tem monitorado e tem assentado conosco para vermos os resultados dos alunos, tanto qualitativo quanto quantitativo. Não é só os resultados apresentados em uma prova não, quando ele traz essa leitura que ele faz do aluno, a gente traça com ele o que pode ser feito, às vezes estudo dirigido, aprofundamento nas questões, as vezes a gente até oferece(...), as vezes oferece um curso instrumental para oferecer a base daquela disciplina naquilo que ele não domina e que é importante para que ele prossiga e avance no conhecimento. A recuperação até o ano passado, era desenvolvida apenas através de uma prova suplementar que tinha como objetivo a melhora da nota, mas observamos que ela não melhorava a aprendizagem. Esse ano, além da prova suplementar, estamos oferecendo ao aluno uma forma de rever os conteúdos através do estudo dirigido, que pode ser feito de forma autônoma, e na sala de aula o professor retira as dúvidas; ou através de um bloco de aulas extras para que o aluno possa estar buscando repor aquilo que ele não conseguiu dominar para prosseguir com mais segurança avançar no processo.

Durante o tempo em que a pesquisadora esteve em sala de aula, pôde acompanhar os professores desenvolvendo a recuperação por etapa, mais precisamente o final da 1ª. Os alunos recebem o estudo dirigido, material com os conteúdos mais importantes da etapa. Consiste em uma bateria de exercícios que contempla a matéria da etapa. De acordo com a proposta de recuperação da instituição, esse material deve ser desenvolvido na sala de aula, pois, no decorrer da resolução dos exercícios, o professor tira dúvidas e repassa a matéria. Entretanto, no decorrer das aulas, percebeu-se que, em algumas situações, esse material foi dado como dever de casa e nem sempre corrigido. Era comum os alunos perderem o material, deixá-lo em casa ou não resolvê-lo. Não foram presenciadas aulas extraturno. Não se constatou a realização de atividades diversificadas e nem os projetos de estudos, como são propostos no item “Recuperação de Etapa”, como apresentado anteriormente.

Consta, nesse item, que todos os alunos com rendimento inferior a 80% têm o direito de fazer a recuperação por etapa. Fica evidente que o índice de rendimento escolar é o agente que identifica os alunos com rendimento abaixo da média. Não há o diagnóstico de onde está a dificuldade e em quais alunos ela se encontra, embora os professores de Física e de História afirmem que sabem quem são esses alunos.

Percebe-se que, da forma como essa proposta de recuperação está sendo desenvolvida dentro da sala de aula pelos professores de Física e História, não se pode considerá-la como uma proposta de atendimento inclusivo. Ainda está sendo valorizada apenas a melhoria da nota, embora a vice-diretora apresente que essa não é mais a realidade atual.

Durante o trabalho de campo, a pesquisadora observou que a instituição tem alunos com dificuldades em acompanhar as atividades regulares e sabe que tem de ser desenvolvida uma proposta para atendê-los; entretanto, não há por parte dos professores uma proposta de situações de ensino-aprendizagem que propiciem aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades objetivando sanar as diferenças da turma, como, conforme Onrubia (2002), já demonstrado capítulo anterior, deveria agir uma escola que pretende aplicar, no seu cotidiano ou na sua ação curricular, os princípios da inclusão.

A maneira como os professores desenvolvem a proposta prescrita de recuperação dentro da sala de aula revela apenas a aceitação ou tolerância da existência desses. Isto é, considera-se como alunos que não acompanham o processo de escolarização os que apresentam rendimento abaixo de 80% na etapa, e, por isso, necessitam de um atendimento diferenciado, assim podem ficar na classe. Não pôde ser constatado o currículo articulado com uma ação docente que atue no contexto da adaptação das atividades de classe a essas diferenças dos alunos, como propõe Onrubia (2002). A inclusão anunciada na escola, no Ensino Médio, refere-se à de alunos que apresentam um rendimento escolar fora do padrão estabelecido e exigido pela instituição. São alunos que não acompanham as atividades regulares do segmento de forma natural, portanto precisam de um atendimento diferenciado e de ser incluídos na lógica da escola, que é o rendimento escolar.

### 5.2.1.1 Plano Curricular

EDUCAÇÃO BÁSICA - 1ª A 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO - TURNO MANHÃ											
MÓDULOS AULAS SEMANAIS - CARGA HORÁRIA ANUAL											
	ÁREAS DE CONHECIMENTO		1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE		
			CHS	HAS	CHA	CHS	HAS	CHA	CHS	HAS	CHA
BASE NACIONAL COMUM	Línguas, Códigos e suas Tecnologias	LÍNGUA PORTUGUESA	2	1:40:00	66:40:00	2	1:40:00	66:40:00	2	1:40:00	66:40:00
		ARTE	1	0:50:00	33:20:00	-	-	-	-	-	5:00:00
		EDUCAÇÃO FÍSICA	1	0:50:00	33:20:00	1	0:50:00	33:20:00	-	-	-
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	HISTÓRIA	2	1:40:00	66:40:00	2	1:40:00	66:40:00	3	2:30:00	100:00:00
		GEOGRAFIA	2	1:40:00	66:40:00	2	1:40:00	66:40:00	3	2:30:00	100:00:00
	Ciências da Matemática e suas Tecnologias	MATEMÁTICA	5	4:10:00	166:40:00	4	3:20:00	133:20:00	4	3:20:00	133:20:00
		FÍSICA	3	2:30:00	100:00:00	4	3:20:00	133:20:00	4	3:20:00	133:20:00
		QUÍMICA	3	2:30:00	100:00:00	4	3:20:00	133:20:00	4	3:20:00	133:20:00
		BIOLOGIA	3	2:30:00	100:00:00	3	2:30:00	100:00:00	4	3:20:00	133:20:00
	PARTE DIVERSIFICADA	LITERATURA	1	0:50:00	33:20:00	1	0:50:00	33:20:00	1	0:50:00	33:20:00
PRODUÇÃO DE TEXTO		2	1:40:00	66:40:00	2	1:40:00	66:40:00	2	1:40:00	66:40:00	
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA(INGLÊS)		2	1:40:00	66:40:00	2	1:40:00	66:40:00	-	-	-	
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA(ESPAANHOL)		1	0:50:00	33:20:00	1	0:50:00	33:20:00	-	-	-	
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA(INGLÊS/ESPAANHOL)		-	-	-	-	-	-	2	1:40:00	66:40:00	
FILOSOFIA		-	-	-	1	0:50:00	33:20:00	1	0:50:00	33:20:00	
SOCIOLOGIA		1	0:50:00	33:20:00	-	-	-	-	-	-	
TOTAL EM MÓDULOS		29	-	-	29	-	-	30	-	-	
TOTAL EM HORAS	-	24:10:00	966:40:00	-	24:10:00	966:40:00	-	25:00:00	1005:00:00		

Quadro 1: Módulos aulas semanais  
Fonte: Documento original da instituição

INDICADORES FIXOS - 1ª À 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
ENSINO MÉDIO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
N.º DE DIAS LETIVOS SEMANAIS:	5	5	5
N.º DE AULAS POR DIA :	5,8	5,8	6
N.º DE AULAS SEMANAIS:	29	29	30
Nº DE SEMANAS LETIVOS	40	40	40
Nº DE DIAS LETIVOS	200	200	200
H/A/ANUAL - CARGA HORÁRIA ANUAL	966:40:00	966:40:00	1005:00:00
H/A/S - CARGA HORÁRIA SEMANAL	24:10:00	24:10:00	25:00:00
MÓDULOS DE 50 MINUTOS	00:50:00	00:50:00	00:50:00
HORÁRIO DE AULA DIÁRIO	04:50:00	04:50:00	05:00:00
HORÁRIO RECREIO: 25 MIN	0:25:00	0:25:00	0:25:00
*CARGA HORÁRIO DE PROJETO			05:00:00
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Arte na 3ª série do Ensino Médio existe sob a forma de Projeto, opcional para os alunos que cursaram a disciplina na 1ª e/ou 2ª séries e obrigatório para aqueles que não a tiveram, como disciplina curricular ou projeto até a 3ª série.</li> <li>• OS CONTEÚDOS DAS DIVERSAS ÁREAS DE CONHECIMENTO SERÃO TRABALHADOS DE FORMA CONTEXTUALIZADA E INTERDISCIPLINAMENTE. (RESOLUÇÃO CEB Nº 3/98).</li> <li>• A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO PERMEARÁ TODO O CONTEÚDO.</li> <li>• A EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO (LEI Nº 12.909/98), SERÁ OFERECIDO JUNTO AO CONTEÚDO DE HISTÓRIA.</li> <li>• OS CONTEÚDOS REFERENTES À HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, SERÃO MINISTRADOS NO ÂMBITO DE TODO O CURRÍCULO ESCOLAR EM ESPECIAL NAS ÁREAS DE ED. ARTÍSTICA E DE LITERATURA E HISTÓRIA BRASILEIRAS LEI Nº 10639/2003.</li> <li>• OS ESTUDOS SOBRE A DEPENDÊNCIA QUÍMICA E AS CONSEQUÊNCIAS NEUROPSÍQUICAS E SOCIOLÓGICAS DO USO DA DROGA ( LEI 13.411 DE 21/12/99, SERÃO TRATADOS NA DISCIPLINAS BIOLOGIA E CIÊNCIAS.</li> </ul>			

**Quadro 2: Indicadores fixos – 1ª à 3ª série do Ensino Médio**

Fonte: Documento original da instituição

Ao analisar o plano curricular do ano de 2007 da instituição X, Quadro 1, pode-se perceber que, em algumas disciplinas de determinada série, há uma hierarquia de carga horária. Na 1ª série do Ensino Médio, Artes aparece no currículo prescrito, deixando clara a sua obrigatoriedade nessa série, o que não aparece nas seguintes, em que será desenvolvida sob forma de projeto, quando houver necessidade. Geografia e História têm uma carga horária semanal inferior nas 1ª e 2ª séries em relação à 3ª. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias apresentam-se em sua totalidade com uma carga horária semanal inferior nas 2ª e 3ª, mas Matemática tem carga horária superior nessas séries, e disciplina de Biologia tem carga horária inferior nas 2ª e 3ª séries. No conjunto, enquadrada na Base Nacional Comum, Matemática é a disciplina com maior carga horária, sendo que, sozinha, ocupa cerca de 69% do plano curricular.

Um fator que chama a atenção no plano curricular é a fragmentação da disciplina Língua Portuguesa em Literatura e Produção de Texto. Como Produção de Texto e Literatura são previstas na parte diversificada, entende-se que são complementação da parte obrigatória, ou seja, de Língua Portuguesa. Essa fragmentação obriga a se oferecer essas disciplinas em horários distintos, de acordo com o plano curricular. A distribuição dessas aulas não fica a critério de um único professor.

Educação Física apresenta-se em sua totalidade com carga horária reduzida em todas as séries do Ensino Médio, exceto na 3ª série do Ensino Médio, que não possui essa disciplina.

A parte diversificada contém, além de Produção de Texto e Literatura, Língua Estrangeira Moderna Espanhola, Língua Estrangeira Moderna Inglesa, Língua Estrangeira Moderna Inglês/Espanhol, Filosofia e Sociologia.

Línguas Estrangeiras apresentam-se nas 1ª e 2ª séries apenas como disciplinas isoladas e com carga horária inferior. Na 3ª série, são oferecidas aglutinadas e com carga horária superior às séries anteriores.

Sobre Filosofia e Sociologia, o currículo prescrito apresenta a primeira somente nas 1ª e 2ª séries, com carga horária de uma aula por semana, e Sociologia é oferecida somente na 1ª série do Ensino Médio, com carga horária de uma hora aula por semana.

Após leitura e análise do plano curricular, pode-se observar o favorecimento da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias em relação às

áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Há também uma fragmentação ainda maior das disciplinas, o que pode ser um fator que dificulta o cumprimento da proposta interdisciplinar apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O total de módulos apresentado no Plano Curricular é inferior na 1ª (29 módulos) e 2ª série (29 módulos) em relação à 3ª (30 módulos). A carga horária anual apresenta-se superior ao mínimo estabelecido pela legislação educacional – 3.017 horas anuais, sendo 966:40:00 nas 1ª e 2ª séries e 1005:00:00 na 3ª. É importante pontuar que a parte diversificada do currículo ocupa um espaço de apenas 25% no conjunto da carga horária de cada série. Assim mesmo predominam disciplinas destinadas a conhecimentos.

Se for considerado que Filosofia e Sociologia são disciplinas que criaram condições de compreender o mundo e suas diferentes visões, a parte formativa nesse currículo é muito pequena.

É importante ressaltar que os alunos do Ensino Médio fazem provas semanais em horário extra da estrutura curricular, o que mantém a fidelidade da carga horária semanal das disciplinas, dos módulos e horas anuais apresentadas no documento. No currículo real da instituição, há o cumprimento do Momento Cívico<sup>39</sup>. No Ensino Médio, essa solenidade é feita semanalmente, em horários alternados, no decorrer da semana, objetivando não sobrecarregar a perda de carga horária em sala de aula de uma única disciplina.

Na avaliação feita, o currículo da escola não cria condições de favorecimento à perspectiva de inclusão. É um currículo fechado para todos.

### ***5.2.2 Plano de Estudos e Planejamento Anual***

Os documentos que mais retrataram o currículo e suas estratégias de desenvolvimento na sala de aula foram os Planos de Estudo (Anexos 1 e 2) e o Planejamento Anual.

---

<sup>39</sup> O mesmo que hora cívica. Momento que os alunos se reúnem para a solenidade do hasteamento e arriamento da Bandeira Nacional.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas para os professores da instituição X e a coordenação pedagógica, o “Planejamento Anual” objetiva apresentar o conteúdo anual de cada disciplina bem como as finalidades educativas e os objetivos específicos de cada conteúdo. Esse documento é elaborado pelo professor regente, embora o plano anual de História tenha sido elaborado pelo professor que antecedeu o atual. Em entrevista com os professores de Física e História, estes apresentaram a dinâmica e a seleção desses conteúdos para elaboração do documento:

O relato do professor de Física na escola pesquisada ilustra o processo de identificação, institucionalização, as relações de poder intrínsecas presentes na seleção de conteúdo de uma disciplina bem como o material didático, apresentando-se como mecanismo de seleção cultural, fidelização de uma cultura e instrumento de regulação dos conteúdos:

Bom, primeiro que essa seleção não é muito democrática, tá. Essa seleção ela é feita pela própria imposição do material didático, então quando o material didático vem numa certa seqüência, o próprio material didático já impõe uma seqüência, claro que, dependendo da situação, não contando nas primeiras séries, porque no caso da primeira série até pra não gerar conflito eu não consegui estruturar o conteúdo dentro das perspectivas que seriam, entre aspas, viáveis, né, mas é aquilo que o ensino de Física no Brasil em si ele tem uma formatação e essa formatação é uma formatação que, se você diverge demais nessa formatação, você pode cair num problema: todas as escolas de Minas, todos os currículos de Minas e do Brasil elas são conservadores. (professor de Física, 1ª série EM, 22/06/07)<sup>40</sup>

Essa fala do professor de Física chama a atenção para duas situações, uma em relação ao processo de seleção cultural e outra ao papel do livro didático no contexto educacional.

Em entrevista com o professor de História, essa situação também fica evidente.

**Pesquisadora:** Eu queria saber um pouco sobre o conteúdo da disciplina de História. Como que você faz a seleção desse conteúdo?

**Professor:** Olha, nessa escola eu não participei da elaboração do livro didático, então nós temos um programa geral, digamos assim, para o primeiro ano, mas cada escola, ela adota um critério diferente. Dentro desse planejamento aqui, eu procuro seguir é o livro didático, porque é o material de estudo dos meninos. (entrevista professor de História, 1ª série do EM, 04/07/2007)

---

<sup>40</sup> Será mantida a fidelidade do texto.

Observa-se que as finalidades educativas de cada planejamento anual estão em acordo com os propósitos pedagógicos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio das áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Matemática e suas Tecnologias. No documento Planejamento Anual, também é possível identificar as estratégias que serão utilizadas em cada conteúdo para o desenvolvimento do currículo na sala de aula e uma previsão de números de aulas necessárias para cada conteúdo. O documento finaliza com a apresentação em tópicos, sem detalhamento, dos instrumentos de avaliação propostos pelo professor da disciplina.

O documento intitulado “Plano de Estudo” apresenta-se com orientações diretas para o aluno e, de certa forma, às famílias. Nele constam os objetivos de cada disciplina, os conteúdos de cada etapa, as estratégias metodológicas para o desenvolvimento do currículo na sala de aula, os instrumentos de avaliação e a distribuição de pontos ao longo da etapa. Nota-se que esse documento apresenta-se mais detalhado nas informações para os alunos, com a matéria da etapa em tópicos. O documento é entregue aos alunos ao final de cada etapa e início da seguinte. Após análise dos documentos e das diretrizes para os professores da instituição X, pôde-se perceber a coerência do material com as normas da instituição. Ele apresenta em sua íntegra os direcionamentos para os alunos e para a coordenação pedagógica no que se refere aos conteúdos e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do currículo real.

De acordo com Sacristán (1998:197), *Plano*<sup>41</sup> significa “confecção de um apontamento, rascunho, croqui, esboço ou esquema que representa uma idéia, um objeto, uma ação ou sucessão de ações, uma aspiração ou projeto que serve como guia para ordenar a atividade de produzi-lo efetivamente”. Sendo assim, pode-se dar significado aos planos de ensino, ao direcionamento para o professor desenvolver o currículo real na sala de aula, e ao processo de dar forma aos níveis escolares de acordo com as peculiaridades de cada nível de ensino. É importante ressaltar que os planos de ensino fazem parte da preparação profissional e de sua prática. Nesse sentido, Sacristán (1998:201) ressalta:

---

<sup>41</sup> Grifo da autora

Qualquer proposta ou modelo de plano que queira se apresentar como normativo ou orientador para os professores/as ou para guiar de modo geral a prática não pode ser visto como um puro recurso técnico sem mais nem menos, sem considerar as dimensões sociais e profissionais que apontamos. Por isso, a subteoria do plano dentro dos estudos sobre o currículo não pode ser vista como uma construção teórica ajustada a princípios de leis científicas, desvinculadas a valores e do impacto que tenha no desenvolvimento profissional que permite aos docentes.

### **5.2.3 Manual do aluno**

No manual dos alunos de 5ª série do Fundamental II à 3ª série do Ensino Médio da instituição X, observou-se que este está direcionado a fornecer-lhes orientações básicas para o cumprimento das normas, no que se refere a horários de aulas, entrada e saída em horários especiais, uso do uniforme, idas à enfermaria, importância da caderneta escolar e procedimentos para participação em atividades pedagógicas fora da instituição. Apenas no final do material há um item que apresenta algumas orientações disciplinares e pedagógicas.

Como orientações disciplinares, ressalta a organização do ambiente escolar e de condutas inaceitáveis, que podem levar o aluno a receber sanções, e, até mesmo, o seu desligamento da instituição.

No item “orientações pedagógicas”, o documento apresenta o calendário escolar, o significado de plano de estudo, a importância do “para casa” e orientações para as famílias ajudarem o filho nas atividades de casa. Apresenta um subitem do processo de avaliação, contendo divisão de pontos, recuperação paralela, critérios para aprovação do aluno ao final do ano letivo, frequência e a prova de simulado para a 8ª série e a 3ª série, conforme regimento da instituição.

Nos itens de orientações disciplinares e pedagógicas, há semelhança com o regimento escolar, mas não é cópia na íntegra desse outro documento. Esses temas apresentam-se resumidos, apenas com informações básicas.

### **5.2.3 Diretrizes pedagógicas para o professor - 2007**

Esse documento apresenta em sua íntegra orientações para o professor conduzir a sua prática no decorrer do ano letivo no cotidiano escolar e em sala de aula. Essas orientações apresentam-se através dos seguintes tópicos:

#### 1. A sala de aula e a liderança do professor:

No espaço da sala de aula, e no tempo da aula, a liderança é privilégio do professor: a ele cabe determinar as regras, os limites, os tempos e os ritmos.

No espaço da sala de aula, e no tempo da aula, a liderança é ônus do professor: somente ele pode ser responsabilizado pelo que acontece naquele momento.

Os alunos percebem a escola pela sala de aula: o seu conceito de escola é o conceito que fazem de sua sala.

A escola não substitui o professor em sala de aula e nem pode preencher o vácuo de sua liderança, se ele vier a existir.

#### 2. São prerrogativas do professor:

Responsabilizar-se pela implantação do Projeto Educativo da Escola no cotidiano da sala de aula.

Considerar-se como principal responsável pela aprendizagem dos alunos, atuando de forma efetiva e coerente em relação às suas potencialidades e dificuldades.

Manter clima de respeito, cooperação e confiança, dentro e fora da sala de aula, visando à efetividade da aprendizagem dos alunos.

Preparar, com competência, as atividades, bem como as avaliações de aprendizagem, para garantir o alto desempenho dos alunos.

Analisar, junto com a Vice-Diretora Pedagógica e Coordenação de Segmento, os resultados das avaliações, identificando lacunas de aprendizagem e providenciando medidas corretivas.

Participar, obrigatoriamente, dos Conselhos de Classe, contribuindo com uma análise do desenvolvimento de cada aluno.

Interagir com os professores da série no planejamento de projetos integrados.

Manter-se atualizado para enriquecimento de suas práticas pedagógicas, participando de cursos de qualificação oferecidos pela instituição, reuniões pedagógicas e administrativas.

Ser assíduo e pontual, comunicando com antecedência os atrasos ou faltas eventuais.

Requisitar todo o material didático que julgar necessário às aulas e atividades com antecedência e dentro das possibilidades do estabelecimento.

Fornecer à Secretaria, na forma e mídia convenientes, os resultados da avaliação nos prazos fixados.

#### 3. Caberá ainda ao professor:

- Exercer a liderança do sistema sala de aula, fazendo-se respeitar, com a autoridade que lhe compete, sendo exemplo para o aluno e traduzindo em ações fortes a sua prática pedagógica.
- Garantir a qualidade e integridade das aulas, sendo fiel à proposta pedagógica e cumprindo, rigorosamente, os 50 minutos de aula.

- Evitar apelidos, rótulos e brincadeiras que podem ser mal interpretadas. Da mesma forma gestos que possam configurar em reclamações de que o professor segurou o aluno. De acordo com o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (1990), o menor de idade (18 anos) não pode sofrer nenhum tipo de constrangimento.
- Redigir com legitimidade as ocorrências disciplinares, descrevendo o fato ocorrido com clareza, objetividade, respeito e encaminhá-las ao responsável pelo setor.
- Conhecer as normas da escola e cobrá-las, rigorosamente, dos alunos.
- Fazer a chamada diariamente e registrar as faltas no diário (impresso próprio).
- Promover o hábito de estudo, através da prática do Para Casa, utilizando estratégias de correção, valorização e controle dos mesmos.
- Manter uma postura adequada durante as aulas: não permanecer assentado, desligar o celular e não se alimentar no momento de aula.
- Fumar apenas em local apropriado

#### 4. Organização do ambiente escolar:

Ações consensadas pelos professores e que devem ser seguidas por todos:

- Exercer a autoridade sem autoritarismo.
- Manter o ambiente da sala de aula organizado.
- Preparar previamente as aulas e atividades.
- Cumprir, rigorosamente, o início e término das aulas.
- Criar um ambiente de respeito mútuo.
- Fazer uso de linguagem apropriada.
- Respeitar o aluno na sua diversidade.
- Demonstrar afetividade.
- Zelar pelo aluno, Instituição, planejamento e qualidade das aulas.
- Manter um relacionamento amigável com os alunos e os colegas.
- Manter coerência entre o discurso e prática.

O professor deverá observar também que ao aluno não é permitido:

- Fazer uso, em sala de aula, de aparelho celular, Ipod, MP3 player, walkman, discman e outros equipamentos eletrônicos similares.  
Obs.: O uso destes equipamentos em sala de aula implicará o recolhimento e o registro de ocorrência disciplinar. A utilização de telefones móveis em momento de avaliação – para qualquer finalidade – será considerada falta grave, caracterizando situação de cola, passível de ser punida com nota “zero” e, dependendo da gravidade ou reincidência, levará à exclusão do estudante da escola.
- Ter posturas inadequadas (namoros inconvenientes, palavras de baixo calão, deitar-se ou posicionar-se inadequadamente nas dependências e no entorno da Escola).
- Depredar o patrimônio escolar (pichação, destruição e mau uso do mobiliário escolar e equipamentos de qualquer natureza). Haverá ressarcimento de danos causados.
- Trazer para a escola escritos, gravuras, revistas, fitas de vídeo e objetos impróprios à instrução e aos bons costumes.
- Promover e realizar festas, em salas, utilizando comidas e bebidas.
- Jogar baralho em quaisquer dependências do Colégio.
- Introduzir, no espaço escolar, pessoas que não façam parte do quadro da Instituição.
- Brigar, incentivar brigas, organizar grupos e ameaçar colegas.
- Fazer brincadeiras que resultem em toques corporais.
- Consumir guloseimas, tais como chicletes, balas, pirulitos e similares no espaço da sala de aula.
- Fumar ou distribuir cigarros.

- Portar, usar, incentivar, distribuir, vender, comprar, mostrar e ajudar a esconder qualquer tipo de droga.
- Usar adornos, desenhos ou frases, que tenham como objetivo propagar as drogas.
- Trazer ou usar, dentro das dependências da Escola, recipientes que contenham qualquer tipo de gás, objetos cortantes e pontiagudos, brinquedos que imitem armas de fogo, “canetas laser” e objetos de qualquer natureza que atentem contra a integridade física de outrem.
- Trazer para a escola, portar em suas dependências e utilizar instrumentos ou objetos considerados ofensivos à moral, aos bons costumes, à sua segurança pessoal e à segurança coletiva, aqui incluídas quaisquer formas de armas, mesmo que de brinquedo.
- Denegrir a imagem do colega, professores e Instituição através dos recursos tecnológicos da internet, como: Blog, Orkut, dentre outros.
- Desrespeitar, desacatar, agredir física e verbalmente os professores e funcionários da escola.
- Promover, organizar e participar de atos que desonrem o nome da instituição escolar, seus professores e funcionários bem como perturbem e intimidem a comunidade. (extraído do documento original da instituição X)

Após leitura e avaliação desses tópicos e observação da realidade do cotidiano da escola X, constatou-se que, apesar das diretrizes estarem bem claras e objetivas para o professor, no dia-a-dia essas orientações não ocorrem na prática em sua totalidade e fidelidade com as orientações desse documento, como se verá em 5.3.

O segundo item desse documento refere-se às orientações para os planejamentos de etapas, correção das provas e revisão destas, planilhas de notas para secretaria, orientações para desenvolver junto aos alunos a responsabilidade e o hábito de fazer o dever de casa, e orientações para o conselho de classe. Esse item apresenta-se da seguinte forma no documento oficial da escola X:

#### PLANEJAMENTO DE CADA ETAPA.

O professor deverá entregar à Vice-Diretora Pedagógica ou ao apoio pedagógico em disquete ou e-mail o planejamento anual, plano de estudo de cada etapa e as avaliações, conforme as datas estipuladas no decorrer do ano.

#### CORREÇÃO DAS PROVAS

Após a aplicação, somente o professor poderá apanhar os pacotes de provas para a correção. A devolução aos alunos e comentário da prova deverá ser feita até no máximo 7 dias corridos, após a sua aplicação. As notas deverão ser registradas nas planilhas no mesmo prazo, conforme o cronograma. O cuidado com a prova deve ser redobrado, pois se trata de um documento que pertence ao aluno.

Atenção para a prova do aluno que faltou à aula no dia da entrega.

Assim que corrigidas, as provas serão entregues aos alunos, que deverão rerepresentá-las ao professor com a assinatura dos pais, e/ou responsáveis (5ª e 6ª série).

#### PLANILHA

Deverá ser preenchida conforme orientação recebida.

É importante que o professor não deixe de registrar as faltas dos alunos.

#### PARA CASA

O Para Casa tem uma importância considerável para a aprendizagem e não pode ser visto como algo supérfluo.

Tem como metas:

- incentivar o estudo, a autonomia, desenvolver a auto-estima do aluno e proporcionar a ele um espaço de reflexão sobre o seu trabalho, na medida em que socializa, na sala de aula, as dificuldades e descobertas que surgiram na realização do Para Casa;
- possibilitar ao aluno reafirmar sua capacidade criadora e de aprender a aprender, numa prática indispensável para toda a vida. O aluno se sente valorizado quando consegue executar, de forma autônoma, uma tarefa que lhe for destinada ainda que lhe custe um certo esforço.

O Para Casa é um exercício de perseverança, dedicação e disciplina, que prepara o aluno para os desafios não só do futuro, mas de todos os dias. Ele deve ser utilizado como instrumento de investigação, motivação e organização do conhecimento acadêmico. Por isso, deve ser freqüente.

#### CONSELHO DE CLASSE

Os Conselhos de Classe de cada uma das séries ou turmas do Colégio têm como finalidade garantir a alta qualidade da educação e o bom desempenho do aluno:

Pressupostos:

- Ser instância autônoma de avaliação diagnóstica processual, tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo.
- Ter um espaço sistemático, previsto em calendário interno.
- Ter como foco o processo de aprendizagem.
- Incluir todas as pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, no processo de aprendizagem.
- Ser fórum de debate que possibilite a criação de estratégias e medidas coletivas e corretivas, visando ao aprimoramento do processo de aprendizagem.

Finalidades:

O Conselho de Classe, como instrumento de avaliação diagnóstica e processual, deverá ocorrer, de maneira sistemática e contínua, tantas vezes quanto for conveniente à escola, registrado em calendário interno, se ordinários, e convocados expressamente por quem de direito, se extraordinários.

Não se restringirá ao julgamento do sucesso ou fracasso do aluno, mas será compreendido como um processo, ou seja, um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica da série/turma. Além da avaliação do desempenho de cada série/turma, deverá identificar suas necessidades específicas, encaminhando alunos para realizar estudos complementares, se necessário (recuperação, reforço, atividades diversificadas, estudos autônomos).

Deverá subsidiar a criação de metodologias e estratégias de ensino e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Será elemento de reflexão para o professor e demais participantes sobre sua prática pedagógica.

Neste segundo item é possível identificar a sintonia das orientações dadas aos professores através do documento com a proposta pedagógica da instituição, entretanto, esse tópico não se apresenta aqui como cópia da proposta pedagógica.

Em relação aos procedimentos de conselho de classe, a pesquisadora não esteve presente para assegurar seu desenvolvimento conforme as normas das instituições.

O terceiro item deste documento refere-se ao processo de avaliação. Apresenta-se de forma bastante aprofundada e mais completa do que na proposta pedagógica. Está estruturado da seguinte forma no documento oficial:

#### **AVALIAÇÃO ESCOLAR**

A avaliação será processual, contínua e cumulativa, tendo como objetivos a verificação dos conhecimentos e habilidades intelectuais desenvolvidas, bem como as atitudes decorrentes das mudanças de comportamento esperadas e desejadas.

A avaliação deve estar integrada a todo processo educacional e deve ser concebida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Ela é concebida como inicial e investigativa, formativa e processual, somatória e auto-avaliativa.

#### **Objetivos:**

- Resgatar o valor da avaliação para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.
- Partir da avaliação centrada no processo da transmissão para uma avaliação centrada no processo de aquisição.
- Servir como indicadores do nível de aprendizagem construída para melhoria da prática pedagógica.
- Acompanhar o desenvolvimento dos educandos para diagnosticar as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, visando a medidas retificativas.
- Interferir no processo educativo de forma a redirecionar todo o trabalho para que sejam garantidas as aprendizagens fundamentais.
- Estimular o crescimento individual do aluno, levando-o a desenvolver a capacidade de se auto-avaliar.

Para 2007, a instituição X define que o sistema de avaliação se orientará conforme os seguintes princípios:

- A avaliação deve subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e de todo o grupo.
- A avaliação deve subsidiar o aluno para a tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganizar o seu investimento na tarefa de aprender.
- A avaliação deve servir de subsídio à escola na definição de prioridades e para localizar quais aspectos das ações educacionais demandam mais apoio.
- A avaliação deve ser compreendida como elemento integrado entre a aprendizagem e o ensino.

Avaliar a aprendizagem implica avaliar o ensino oferecido. Se não há aprendizado, significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender.

#### **A avaliação, vista nessa perspectiva, requer:**

- Uma avaliação inicial investigativa.

Esse é o momento em que o professor irá se informar sobre o que o aluno já sabe em relação a um determinado conteúdo. Assim, torna-se possível determinar o nível de profundidade em que devem ser abordados conteúdos do currículo escolar. É o momento de o professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos, assim como para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre determinado conjunto de conteúdos. Esse instrumento deve ser aplicado sempre que o professor propuser novos conteúdos ou novas seqüências didáticas.

- Avaliação qualitativa/formativa e processual:  
 “Destina-se a identificar os aspectos de um processo com o propósito de melhorá-los, num sentido proativo (regulação).” (STUFFLEBEAM)  
 “É a interrogação de um processo, uma reflexão sobre o “movimento da própria atividade escolar.” (ABRECH)  
 “É uma variedade de evidências que permite verificar o grau de evolução do aluno.” (Bloom)  
 “Ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar.”

Nessa perspectiva, o professor, ao constatar que uma noção não foi entendida, retomar o problema em sua base, o conceito-núcleo e o desenvolvimento da capacidade de pensar do aluno, de identificar, de transpor o obstáculo à aprendizagem.

- Instrumentos de medidas educacionais e avaliações formativas:  
 A avaliação formativa prioriza o domínio dos conhecimentos e das competências, portanto a atitude formativa da avaliação não está no instrumento, mas no uso das informações que elas produzem.

Nesse sentido, todo o instrumento de medida pertence à avaliação formativa, pois o que é formativo é a decisão de se colocar avaliação a serviço do desenvolvimento do aluno. Para isso, devem-se avaliar todas as atividades e produções realizadas pelos alunos, fazendo delas fontes de levantamento de dados sobre a aprendizagem e o desempenho dos mesmos.

- Instrumentos mais usados:
  - Testes orais, escritos (abertos, fechados, semi-estruturados)
  - Exercícios individuais e coletivos.
  - Roteiros.
  - Lista de verificação (*check-list*).
  - Portfólio.
  - Observação (registros em diários).
  - Entrevistas.
  - Trabalhos individuais e coletivos.
  - Alunos elaborarem questões de provas.
  - Teatros.
  - Provas em dupla e em grupo.
  - Para casa.
  - Performances artísticas / relatórios / diálogos / entrevistas / debates.
  - Vivências.
  - Práticas em laboratório.
  - Conselho de classe.
  - Relatórios.
  - Pesquisa via Internet.
  - Provas com consulta.
  - Avaliações orais.
  - Projetos.
  - Excursões.

- Elaboração de jornais e revistas.
- Trabalhos de campo.
- Atividades do livro ou caderno.
- Pesquisas.
- Auto-avaliação.

Utilizar diferentes códigos, como oral, escrito, gráfico, numérico, pictórico ao avaliar o aluno de forma a se considerar suas diferentes aptidões.

A avaliação qualitativa / formativa permite verificar o grau de evolução do aluno no sentido proativo, retroativo e interativo.

- **Avaliação somatória:**  
Trata-se de um instrumento que leva a uma certificação, ou seja, atesta que os alunos realizam os aprendizados correspondentes.

**Função:**

Instrumento de controle do processo educacional.  
Fonte de informação para os alunos.

**Finalidade:**

É uma prática recomendável para verificar se o nível de aprendizagem alcançado pelos alunos acerca de determinados conteúdos é suficiente para abordar, com êxito, a aprendizagem de outros conteúdos relacionados com os primeiros.

O educador deve levar em consideração fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes relativas aos educandos.

É indispensável ao professor (re)direcionar seu trabalho a partir de levantamento dados obtidos feitos após a aplicação dos instrumentos de avaliação (acessar gráfico fornecido pelo sistema RM)

- **Auto-avaliação:**  
É fundamental ao professor, no sentido de avaliar melhor seu próprio trabalho. É importante, pois permite ao educador conhecer melhor seu aluno para avaliá-lo. É fundamental ao aluno como fonte de reflexão e análise sobre seu próprio processo de aprendizagem (metacognição). Como aprendi? Quanto eu evolui? Como eu relaciono o que aprendi com o cotidiano? Quais dificuldades encontrei? Quais habilidades desenvolvi? Como me relacionei com o grupo no qual estou inserido? A auto-avaliação deve ter critérios tanto para o professor quanto para levar em conta o desenvolvimento intelectual, as habilidades e as atividades desenvolvidas ao longo do período, além da dimensão atitudinal.

Permite ao aluno e ao professor não só verificar se o aluno sabe alguma coisa, mas, em caso negativo, descobrir onde está o problema.

Estabelece um paralelo entre o que o aluno pensa sobre si próprio e o que os outros pensam dele, analisando as diferentes percepções para verificar se há e onde estão as discrepâncias.

Prioriza seu valor qualitativo, provendo um visão global do aluno sobre si mesmo. Serve como motivação para o trabalho subsequente, conhecendo suas necessidades individuais. O aluno pode traçar metas e investir mais nas questões conflituosas.

Apesar de o ano letivo ser dividido em etapas, temos que pensá-lo de forma global. São critérios da avaliação:

- durante a etapa, o professor utilizará, no mínimo, 5 instrumentos diferentes de avaliação nas disciplinas que tiverem duas ou menos de duas aulas semanais;
- 
- o número de instrumentos avaliativos na etapa poderá ser inferior a cinco, desde que acordado em conjunto com a Coordenação Pedagógica;
- 
- do total dos pontos distribuídos a cada etapa, na Educação Fundamental e no Ensino Médio:
  - ♦ no mínimo, 66% do valor total da etapa será distribuído sob a forma de provas;
  - ♦ no máximo, 34% do valor total da etapa será distribuído através do uso de outros instrumentos;
  - ♦ as provas da etapa deverão ser, de acordo com instruções prévias definidas pela Vice-Diretoria Pedagógica; totalmente discursivas, totalmente objetivas, mistas (discursivas e objetivas).

Em cada etapa, o número de provas deverá prevalecer quantitativamente sobre quaisquer outras atividades avaliativas, e as provas individuais deverão prevalecer, em número e valor, sobre as provas em dupla e/ou em grupo.

Além dos instrumentos avaliativos aplicados em cada etapa, haverá um outro instrumento, denominado Avaliação extra, destinado a substituir em 100% uma das avaliações somatórias da etapa à qual, eventualmente, o aluno tenha faltado por motivos justificados documentados; ou, opcionalmente, substituir em até 80% a menor nota obtida pelo aluno em uma das provas à qual se submeteu durante a etapa.

Essa avaliação tem como objetivo a recuperação da aprendizagem. A avaliação extra será aplicada ao final de cada etapa letiva acompanhada de um estudo dirigido focando conteúdos fundamentais e necessários à aprendizagem dos conteúdos subseqüentes.

Poderá também ser oferecido, a cada etapa, um bloco de aulas extras com o objetivo de trabalhar as competências e habilidades que não foram desenvolvidas pelos alunos no decorrer da etapa.

Para participar da avaliação extra, o aluno deverá efetuar sua inscrição, conforme calendário divulgado pela escola e entregar, ao coordenador de segmento, o estudo dirigido concluído até um dia antes da prova.

A participação na Avaliação extra da etapa será restrita a um número máximo de disciplinas, a saber: três disciplinas no Ensino Fundamental, quatro disciplinas no Ensino Médio.

Todas as Avaliações extras deverão conter questões discursivas que valerão, no mínimo, 50% do valor total do instrumento.

Quando necessário, ou conveniente, poderá a Direção da Escola, na figura de seu vice-diretor pedagógico, alterar a composição de tipos de questão da Avaliação extra desde que, com a antecedência necessária de 10 dias úteis, sejam alertados publicamente os professores e alunos.

A Avaliação extra não substitui, em hipótese alguma, prova na qual o aluno tenha tirado nota zero, por cola, ou prova à qual não tenha comparecido por razão de suspensão disciplinar.

De acordo com a conveniência ou relevância, poderão ser incluídos como instrumentos válidos, em quaisquer etapas, modelos de provas que tenham características diagnósticas ou globalizantes.

Para atender os casos especiais de doença e as situações previstas no Decreto Lei Federal nº 1044, de 21 de outubro de 1969, a escola poderá, ainda, oferecer um outro instrumento de avaliação, em caráter de Segunda Chamada, para substituir qualquer um dos instrumentos de avaliação aplicados.

A ausência à Segunda Chamada, justificada ou não, implicará a aplicação da nota zero ao instrumento avaliativo ao qual ela se destinava substituir.

Os boletins para o ano de 2007 continuarão só com registros quantitativos. Outros tipos de registros constarão no Diário de Classe. Para isso, o professor deverá preencher o Diário de Classe que conterà, além de registros quantitativos, os qualitativos. Esse documento será referência tanto para as definições que sejam relativas ao processo do aluno, quanto para o professor.

#### AVALIAÇÃO INICIAL

Quando elaborada em forma de teste, deverá ser feita verificando três habilidades básicas selecionadas a partir dos objetivos apresentados no planejamento anual com seis questões, de múltipla escolha, sendo duas de cada habilidade.

#### AVALIAÇÃO MISTA

Questões abertas devem verificar o conteúdo trabalhado e habilidades específicas constantes no plano de estudo de cada etapa.

Questões fechadas devem verificar habilidades e conteúdos trabalhados na etapa, segundo orientação desse manual.

A prova mista somatória será aplicada conforme o calendário elaborado pela escola. Esse instrumento deverá ser elaborado com 50% das questões objetivas e 50% das questões discursivas.

A prova em dupla deve verificar habilidades específicas da etapa; será marcada e aplicada pelo professor para o momento que julgar conveniente, desde que seja entre a SI e a SII, evitando marcar no mesmo dia em que houver prova de outra disciplina.

Outros instrumentos referem-se aos trabalhos em grupo, pesquisas, trabalhos de campo, provas de livros para didáticos e provas de laboratório.

#### ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Verificam comprometimento, envolvimento com o processo desenvolvido em sala de aula e correção das atividades.

#### ATIVIDADES DE PARA CASA – Valor 2 pontos

Têm importância considerável para a aprendizagem e não podem ser vistas como algo supérfluo.

A Coordenação de Segmento deve ser sempre comunicada quando o aluno não tiver cumprido o para casa.

#### SIMULADO

Prova destinada aos alunos de 8ª série e Ensino Médio, que acontece nas três etapas, englobando conteúdos de todas as disciplinas.

A formatação do simulado seguirá a linha de provas da 1ª fase de algumas universidades federais, num total de 60 questões, que serão apresentadas em caráter de “desafio”.

O aluno terá um tempo de 4 horas para a realização dessa prova e o tempo mínimo exigido para entrega da mesma será de 2 horas 30 minutos.

Os pontos relativos a esta prova estão previstos nos planos de estudos.

Prova de Português com 11 questões (Português 7 / Produção 4) e as demais disciplinas com 7 questões fechadas nos moldes dos vestibulares verificando apenas habilidades e conteúdos daquela etapa. Aplicação conforme calendário apresentado pela escola.

#### PROVA DE LITERATURA (livro)

Deverá ser dada sempre individualmente a fim de assegurar a leitura por parte de todos os alunos. Antes de indicar o livro para determinada série, o professor deverá fazer uma leitura crítica do mesmo a fim de verificar sua adequação. (extraído do documento original)

Após analisar o item “Avaliação Escolar” do documento Diretrizes Pedagógicas para o Professor – 2007, a pesquisadora percebeu que a proposta de avaliação dessa instituição se pauta, em sua totalidade, em padrões de desempenho, isto é, a nota tem grande valor no processo de avaliação dos alunos e, conseqüentemente, estabelece um processo de exclusão daqueles que não se saem bem nas atividades avaliativas. Ficou evidente, também, no decorrer das aulas, que, embora o documento da instituição apresente um leque diversificado de instrumentos de avaliação, o professor se prende ao instrumento tradicional de avaliar, isto é, a prova individual. Isso contribui para dificultar o desenvolvimento de estratégias de atendimento aos alunos que não acompanham o processo de escolarização de forma natural.

Outro item que muito dificulta o desenvolvimento de uma proposta de atendimento aos alunos que não acompanham as atividades regulares do segmento é a distribuição de pontos. Do total de pontos distribuídos na etapa, 66% deste total têm de ser distribuídos sob a forma de provas. Os outros 34% serão distribuídos nos outros instrumentos de avaliação. A maneira como essa distribuição de pontos apresenta-se evidencia que, mesmo que se faça um trabalho de atendimento aos alunos que não acompanham o processo ensino-aprendizagem de forma natural<sup>42</sup>, a finalidade única é a melhora da nota nas atividades avaliativas e não a busca pelo atendimento às reais dificuldades dos alunos. A instituição entende que, se melhorou a nota, o aluno conseguiu sanar as suas dificuldades. De acordo com os

---

<sup>42</sup> A autora se refere ao trabalho de monitoria.

Parâmetros Curriculares Nacionais (1999:82), a avaliação no Ensino Médio deve “permitir o acompanhamento permanente dos resultados, tomando como referência as competências básicas a serem alcançadas por todos os alunos, de acordo com a LDB, as presentes diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas”. Não se pôde identificar a interligação dessa proposta de avaliação com as competências básicas das áreas de conhecimento, isto é, com a proposta curricular prescrita da instituição X. Percebe-se que, ao longo do processo ensino- aprendizagem, o professor tem a liberdade para estabelecer quais critérios serão usados para avaliar determinado conteúdo, entretanto, esses critérios, no dia-a-dia da sala de aula, são pouco usados e pouco explorados. Pôde-se perceber isso no acompanhamento das aulas de Física e História. Os alunos recebiam apenas as provas; nenhuma outra atividade avaliativa era desenvolvida em sala. Mas, por exigência formal da distribuição de pontos, essas estratégias teriam de acontecer, uma vez que estão previstas nos documentos.

No campo educacional, o conceito de avaliação tem uma dimensão extremamente vasta. Na prática, é de acordo com a necessidade a qual a avaliação serve e com sua determinada função. Na linguagem cotidiana tem o significado de taxar, calcular, valorizar ou apontar o valor. Porém, na concepção pedagógica e metodológica, “avaliar” tem um significado mais amplo, ou seja, consiste em classificar os alunos/as aplicando provas para obter informação a partir das quais se atribuirão essas classificações. Sendo assim, Sacristán (2000:298) conceitua avaliação como

qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc. recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

É notória em nosso sistema de educação a implantação de diversificadas e inúmeras propostas de avaliação que se caracterizam como generalistas, no sentido de serem elaboradas para todos os níveis de escolarização e todos os tipos de alunos, sem levar em consideração suas particularidades, bem como seu uso como uma forma de controle do trabalho pedagógico. Diante da diversidade de situações apresentadas no cotidiano escolar e nas salas de aula, é fundamental que os

professores comecem a se desvincular desse perfil arcaico que a educação incorporou na avaliação, pois o dia-a-dia da sala de aula, isto é, das aulas que estão acontecendo nas instituições, com seus acasos, incertezas e inevitáveis diálogos com o cotidiano proporcionam material para que o professor mude a perspectiva de avaliação, que faça uso dela para buscar desenvolvimento e promoção de alterações na proposta curricular e nos mecanismos de avaliação da aprendizagem (OLIVEIRA E PACHECO 2005), e que considere toda a pluralidade de pessoas e de experiências que estão dentro da escola.

É necessário que se procure desenvolver formas e instrumentos de avaliação compatíveis com essa pluralidade de pessoas, de saberes e de processos de aprendizagem. Por esse motivo, faz-se necessário que a reflexão em torno das questões curriculares e as tentativas de mudança dos mecanismos e instrumentos clássicos de avaliação caminhem juntas. (OLIVEIRA; PACHECO, 2005: 125 -126)

Isso significa que, para o enriquecimento da prática de avaliação por parte dos docentes, para assegurar um processo de avaliação que leve em consideração as particularidades individuais e o intercâmbio entre a avaliação e o currículo, é necessário que durante todo o processo o professor pergunte a si mesmo sobre a possibilidade de produzir instrumentos avaliativos que contemplem o que de fato se faz e se considera importante nas salas de aula, não somente a partir de listagens de conteúdos presentes em livros didáticos, em planejamentos de aula e de curso ou em propostas oficiais. Devem-se avaliar os alunos e elaborar instrumentos avaliativos que levem em consideração o cotidiano da sala de aula, conforme Oliveira e Pacheco (2005).

O último item deste documento refere-se às diretrizes do processo de recuperação dos alunos que apresentam dificuldades ao longo do processo. Apresenta-se como cópia fiel da proposta pedagógica da instituição X, já apresentada neste trabalho. Está articulado com os seguintes tópicos: recuperação final, recuperação paralela, monitorias e estudo dirigido, conforme apresentação anterior. Durante a leitura e análise deste documento, não foi encontrado nenhum tópico que fizesse menção aos conteúdos curriculares nem a esta proposta.

### **5.3 A Sala de Aula – A relação entre o previsto e o real na sala de aula**

#### **5.3.1 O desenvolvimento das aulas**

No decorrer das aulas, observou-se que, em sua totalidade, as aulas são desenvolvidas sob a forma de explanação do conteúdo, esclarecimento de dúvidas e exercícios. As propostas metodológicas não diversificam muito. As aulas não começam no horário previsto. Há atrasos de professores e alunos, principalmente nas aulas que começam após o recreio. Os alunos ficam na porta da sala, mas não entram enquanto o professor não os chama. Algumas vezes o professor tem de ir buscá-los. É rotina as aulas serem interrompidas pelos disciplinários ou pela coordenadora pedagógica. As aulas são interrompidas pela coordenadora pedagógica quando esta necessita dar algum recado para toda a turma ou conversar sobre algum assunto que diz respeito a toda a turma. Os disciplinários geralmente interrompem as aulas para dar recados aos alunos ou professores. Nas duas salas de primeira série, há algumas carteiras vazias, o que contribui para a conversa em grande quantidade e desorganização.

As aulas de Física são atrativas para os alunos. É característico o professor entrar na sala e logo solicitar organização e silêncio.

Início de uma aula de Física:

Galera, todo mundo sentado, por favor, galera todo mundo sentado, por favor, Bernardo, você senta, por favor, Mateus, galera, senta, por favor, Bruna, senta, por favor, galera, todo mundo sentado, por favor, senta, psiu, atenção, vou começar mandar gente pro (...) vamos lá ha, ha, ha vamos lá, Rafael, senta, por favor (mur) Vito,r vai pro seu lugar... (início de uma aula de Física, 17/05/2007)

Pessoal! Aqui ó, tem alguém daqui, aí? Não. Ok. Galera, vão sentar todo mundo bem depressa, vamos lá “ah” ,sentar bem depressa, Rafael, sentado por favor, é, Flaviano na frente tá “então tá”, galera, todo mundo sentado, por favor, bem depressa, cadê o resto do povo (...). (início da aula de Física, 30/05/2007)

Os alunos atendem com dificuldade essa cobrança, relutam em mudar de lugar quando solicitados pelo professor; fingem que não estão escutando. Esse

comportamento por parte dos alunos toma muito tempo do início da aula, até que o professor tenha o controle da turma e todos o atendam.

Sempre que inicia um novo conteúdo, o professor de Física busca introduzi-lo com estratégias pedagógicas, tais como programas educativos de Física desenvolvidos na multimídia e desenhos no quadro que buscam despertar nos alunos a curiosidade pelo assunto.

Início de um novo conteúdo de Física:

Então nós vamos fazer o seguinte, nós vamos começar a descrever a Física de um jeito diferente, jeito de escrever coisas em Física com gráfico, mas pra fazer isso nós vamos fazer uma brincadeira, tá bom! Não é nenhum bicho-de-sete-cabeças não, por isso eu precisava do som. Nós temos um bonequinho ali, o bonequinho chama bugão, ta? É um programa do Ministério da Educação, onde o bugão ele fica brincando e descrevendo situações, então eu queria que fechassem os olhos, nós vamos apagar as luzes e você vai ouvir o bugão em movimento tá bom? (início de matéria na disciplina de Física, aula do dia 11/04/2008)

Após a introdução do novo conteúdo, há exercícios e esclarecimento de dúvidas, isto é, o professor discorre sobre o conteúdo, passa a matéria, dá exercícios, e durante a correção vai respondendo a perguntas e apresentando mais informações.

É possível identificar com clareza o conteúdo sendo desenvolvido, mas fica evidente que o professor não tem um plano de aula sistemático e escrito. O livro didático é que dá a seqüência das aulas.

**Pesquisadora:** Você planeja suas aulas?

**Professor:** Por mais que você planeja suas aulas, as nossas aulas elas dependem do aluno, então, o que eu trago muitas vezes. Tem professores que fazem o resumo e fala hoje eu vou dar isso, vou dar aquilo, vou dar aquilo outro, chega na sala de aula com uma formatação de aula. Eu chego na sala de aula com a formatação todinha na cabeça, mas à medida que o aluno vai perguntando, eu vou tentando articular. E o grande problema que eu tenho dessa aula é o seguinte, eu sei como é que ela começa e como ela deve terminar, o meio dela eu não vou te contar porque o meio dela são eles que vão fazer comigo. (entrevista com o professor de Física, 22/06/2007)

Por não haver um planejamento antecipado para o desenvolvimento do currículo real, a estrutura de desenvolvimento das aulas, em algumas situações, apresenta-se um tanto confusa, pois o professor em alguns momentos começa a fazer uma atividade e não a termina. Logo em seguida, retoma a anterior. Não passa

dever de casa ao final de todas as aulas; quando passa, não tem o hábito de corrigi-lo. As aulas não apresentam uma rotina de atividades.

Nas aulas de História, também é possível identificar com clareza o conteúdo sendo desenvolvido dentro da sala de aula, mas fica evidente que o professor não tem um plano de aula sistemático e escrito. Embora ele tenha afirmado que segue o plano de curso, percebe-se, no decorrer das aulas, que o livro didático e as folhas de exercícios é que dão a seqüência das aulas. Em entrevista, este confirmou essa observação:

**Pesquisadora:** Você planeja suas aulas?

**Professor:** Eu tenho o plano de curso e dentro dele eu coloco a estimativa de aulas para determinado conteúdo, mas dia a dia, de maneira sistemática, não faço isso. (entrevista com professor de História, 04/07/2008)

Isso fica muito evidente no decorrer da sua aula. No dia 25/06/2007, o professor entrou em sala e pediu a um aluno o caderno para procurar onde havia parado com a matéria para dar seqüência à aula.

**Professor:** Bruno deixa eu dar uma olhada no seu caderno, aqui onde nós paramos na última aula? Não, não foi isso não. Deixa-me dar uma olhada aqui no seu caderno o que que nós fizemos. Aluno: Nossa, professor, vou ter que achar. Eu trouxe outro caderno, tá no outro caderno.

**Professor:** Deixa-me ver seu caderno de História aqui.

**Aluna:** Eu sou novata.

**Professor:** Não tem problema não.

**Aluno:** Você terminou esse assunto, professor.

**Professor:** Tá, oh (murmúrios) pessoal já terminou. Gente ok, ok, ok, tá bom, tá bom, tá bom, tá bom, pessoal, ok". (aula de História, 1ª série EM, 21B, 25/06/2007).

Planejar o currículo implica encontrar uma forma pedagógica, e essa consciência e reflexão deve estar bem clara para o professor. Ele deve cuidadosamente fazer uma seleção e ordenação pedagógica, isto é, uma "tradução" desse currículo que culminará na educação do aluno. Entretanto, o desenvolvimento dessa tarefa para o professor é dificultado pela falta de conhecimento ou carência de capacitação técnico-pedagógica e cultural adequada para sustentar e desenvolver tal competência. Essa dificuldade também advém do papel que o professor incorpora nas várias instituições. Em muitas delas, o professor entende que o seu papel é o de reproduzidor da cultura selecionada, o que dificulta a sua ação real no planejamento do currículo, de acordo com Sacristán (2002).

De acordo com Sacristán (2000), o planejamento do currículo é uma das etapas mais importantes dentro do leque de práticas relacionadas com sua elaboração e desenvolvimento, pois os aspectos pedagógicos adquirem forma e ficam preparados para sua implantação na prática. O plano curricular tem o papel de dar forma à prática do ensino, bem como às características e expressões que este adota. A essas características podem-se adicionar objetivos esperados, probabilidade de alcançá-los, economia de tempo e esforço, facilidade na comunicação com os alunos em sala, coordenação das atividades em sala e redução do estresse em sala de aula pelo professor, uma vez que as atividades já foram previamente pensadas e desenvolvidas no planejamento da aula.

O planejamento é a função de ir formando progressivamente o currículo em diferentes etapas, fases ou através das instâncias que o decidem e moldam. O planejamento é feito pelo político que o prescreve, pelo fabricante de livros-texto, pelo centro que realiza um plano ou pelo professor que define uma programação. Tudo isso supõe decisões acumuladas que dão forma à prática. (SACRISTÁN, 2000:281)

É importante que exista uma relação entre o planejamento do currículo e o momento de prever o seu desenvolvimento ou o do ensino objetivando que as finalidades estejam coerentes com princípios pedagógicos, organização das atividades e conteúdos em função de princípios metodológicos e condições de ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, Sacristán (2000: 282) afirma:

Planejar o currículo para seu desenvolvimento em práticas pedagógicas concretas não só exige ordenar seus componentes para serem aprendidos pelos alunos, mas também prever as próprias condições do ensino no contexto escolar ou fora dele. A função mais imediata que os professores devem realizar é a de planejar ou prever a prática do ensino.

Planejar a prática é algo mais amplo que atender os objetivos e conteúdos do currículo, porque supõe preparar as condições de seu desenvolvimento, uma vez que também se atende a este.

Os conteúdos trabalhados em classe não emergem de situações reais em que estariam envolvidos os alunos. Tanto em Física quanto em História, professores e alunos trabalham com um conteúdo predefinido.

A entrevista com o professor de Física evidencia a inexistência da correspondência entre o texto prescrito e as necessidades do currículo da sala de aula.

**Pesquisadora:** Como é feito o acompanhamento do conteúdo curricular, do desenvolvimento do currículo que está sendo repassado em sala de aula, do seu cumprimento e do seu planejamento anual e por etapa?

**Professor:** É feito pela vice-diretora pedagógica, e principalmente é uma das coisas que eu até queria que fosse mais intensa não só o acompanhamento dos conteúdos, mas eu já até pedi para a vice-diretora, eu queria conversar com os autores, com as pessoas que escrevem os livros.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Professor:** Porque os autores eles criaram uma formatação e essa formatação não atende sempre as nossas dificuldades, você tá na sala de aula, é você que vai sentir se aquilo que ele escreveu é suficiente pro aluno e tem passagem do próprio material didático que pro aluno aquilo ao invés de ajudar complica, tem muitos alunos que falam assim: professor, eu prefiro não ler o material, porque, quando eu leio o que está escrito, é tão complicada a linguagem que eu prefiro o que você tá falando, aí eu consigo entender “ (entrevista com o professor de física, 1ª série do EM, 22/06/2007).

Sobre a participação dos alunos nas aulas, em Física se mostram na maioria das vezes receptivos. São participativos, porém não de forma voluntária. Geralmente essa participação ocorre nas aulas de correção de exercícios.

Participação dos alunos em sala, durante a aula de Física:

**Professor:** (...) dois móveis A e B, ambos em movimento uniforme percorrem uma trajetória retilínea né, em tempos B igual a zero, esses móveis encontram no tempo A e B marcados, vamos ver lá, tem assim, oh, primeiro zero, lá tem cinqüenta que é o ponto A, que é o primeiro objeto, não é isso, depois ele continua aqui, oh, ponto B, certo, olha o que que a gente vai fazer agora, nós vamos fazer o seguinte, esse ponto B tá a quanto? Cento e cinqüenta da origem, né, tranquilo. Olha só então o que que nós vamos fazer, primeiro ele me disse que o A tá a cinqüenta metros por segundo e o B tá a, Antonio Carlos, o B tá em que velocidade?

**Aluno:** Trinta. (participação dos alunos na aula de Física, 26/04/2007)

**Professor:** Então vamos lá, primeira coisa, atenção, João vai ajudar a gente, vou começar com o João. João, como é que tá aí as anotações “tá cem por cento, professor”, ótimo, então, presta atenção aqui, João, olha aqui, oh, primeira coisa, cotovelo não vai estragar sua mente, João, o gráfico indica a velocidade de um animal de corrida desde o instante de partida, que é igual a zero até a chegada, pergunto pro João quanto vale a velocidade na partida, João?

**Aluno:** Zero. (participação dos alunos na aula de Física, 17/05/2007)

**Professor:** Beleza, agora nós vamos então pro Bernardo aqui na frente. Bernardo, “oi”, pergunto pra você como que você faria pra calcular a aceleração no primeiro momento, ou seja, de zero até vinte segundos?

**Aluno:** É três menos zero (...). (participação dos alunos na aula de Física, 17/05/2007)

**Aluno:** (...) o centro da terra

**Professor:** Perfeito. Qual que é a direção dela, ela está na horizontal ou ela tá na vertical?

**Aluno:** vertical.

**Professor:** Vertical, então posição vertical, sentido pra baixo ou pra ser mais exato, pro centro da terra, ok, e o valor, a gente pode usar aproximadamente

**Aluno:** Dez

**Professor:** Dez, tranqüilo. Pedro, dá um outro exemplo de velocidade pra gente, eu dei um exemplo de aceleração, dá um outro exemplo de velocidade agora pra gente. Lucas, a velocidade que a gente não conhece vai lá, o exemplo de velocidade. Precisa de um módulo, de uma direção e um sentido.

**Aluno:** Um carro.

**Professor:** Um carro! O carro em movimento com velocidade (...) isso é o módulo e a direção dele, em direção a gente pode falar o seguinte, no sentido da cidade dele, como é que chama a cidade dele?

**Aluno:** Ubá.(participação dos alunos na aula de Física, 27/06/2007)

Nas observações na sala de aula de Física, pôde ser observado que os alunos, em geral, mostram-se curiosos com a Física; entretanto, houve situações isoladas em que os alunos se distanciavam da aula. Nesses casos, havia alunos que estudando outra matéria, escutando música com MP3 ou, simplesmente, conversando baixo com o colega do lado. Embora essa situação ocorresse poucas vezes, na maioria delas o professor não tomava conhecimento, pois isso era comum no fundo da sala, local onde o professor não tinha o hábito de ir. Era comum, quando o aluno se dispersava e começava a atrapalhar a aula, o professor pedir para ele mudar de lugar.

No que se refere ao controle da turma, o professor de Física apresenta domínio; entretanto, houve situações em que ele apresentou uma postura firme e autoritária. Esse tipo de comportamento aconteceu em situações extremas, e ficou evidenciado que o professor perdeu a paciência com os alunos.

**Professor:** Henrique já pro (...) mando a ocorrência daqui a pouco, vai lá, vou começar hoje, galera, o Caio já pro (...) daqui a pouco, mando a ocorrência lá. Falei com você três vezes, pode ir pra lá, Patrícia, Patrícia, Patrícia, já pro SOE, daqui a pouco eu mando sua ocorrência.

**Aluna:** Por quê?

**Professor:** Por que você já me ignorou três vezes hoje, vamos lá, vamos lá, eu vou jogar duro com vocês, pra ver se vocês prestam atenção na gente, tá bom? Bom, rapidinho, aí vamos de algumas modificações, tá bom, o Marcio senta aqui, por favor (...), não o Bola já está lá no (...) com a ocorrência dele daqui a pouco chegando. Olha o que acontece, eu ando perdendo muito tempo no começo das aulas porque vocês não andam prestando atenção. Conversamos com a coordenadora e ficou definido que a partir de agora vamos jogar duro com vocês, pra ver se vocês são mais organizados, tá muito difícil trabalhar com vocês porque a gente fala uma vez, duas vezes, três vezes, então os três estão indo a título de exemplo. (aula de Física, 26/04/2007)

As aulas de Física apresentam-se inconstantes, no que se refere à disciplina. Há momentos em que os alunos mostram-se envolvidos, em outros, a turma está em grande agitação.

Nas aulas de História, o professor tem um domínio parcial da turma, pois há muita conversa e dispersão. Nas carteiras dos alunos há objetos e materiais que não fazem parte da disciplina, tais como livros de outras matérias, chaveiros “de sapinho”, celular no silencioso; alguns deitam a cabeça na carteira. Eles, durante a aula, chupam pirulito, balas, pedem várias vezes para ir ao banheiro, escutam música com o fone de ouvido. Quando o professor chama a atenção de algum aluno, é sempre com bom humor e uma extrema educação.

(...) jovem, você, minha querida jovem, que parece uma flor de maracujá, queira tirar o fone de ouvido e prestar atenção na minha voz.(aula de História,13/04/2007)

Houve situações em que o professor se apresentou com uma postura firme, sem perder a paciência. Esse tipo de comportamento aconteceu em situações extremas.

(...) olha, pessoal, oh, eu acho que, por uma questão de respeito, vamos fazer o seguinte: aqui, olha, a porta está aberta, quem não quiser participar, prestar atenção e ouvir, eu não vou desrespeitar a vocês e a mim mesmo gritando. Quem quiser ficar conversando, pode sair de sala. Ficar conversando com a coordenadora, com o diretor ou com a vice-diretora, mas quem ficar aqui presta atenção por favor (mur), querem sair agora, porque se eu tiver que colocar pra fora, eu vou mandar pra sala da coordenadora. Tá falado, pessoal, então prestem atenção. (mur). (aula de História, 13/04/2007)

Mas, geralmente, continuava a dar a aula até o final. Após o sinal, chegava perto do(s) aluno(s) e conversava com eles, em um tom muito baixo, sobre sua postura na sala de aula.

Esse comportamento dos alunos demonstra que, em certos momentos das aulas de Física e História, reina a indisciplina na sala de aula, e as tentativas por parte dos docentes em contribuir para que o processo de aprendizagem seja saudável (filmes, trabalho em grupos com orientações de atividades, roteiros) não se concretizam. Ficou revelada a imaturidade dos alunos e sua falta de comprometimento com os estudos. É comum o professor explicar a matéria e os alunos conversarem muito, fazerem bolinhas de papel para jogar nos alunos da frente que estão envolvidos com a aula, comer na sala de aula, principalmente nas aulas após o recreio. Durante a explicação de algum conteúdo, por várias vezes, nas duas disciplinas os alunos levantavam a mão e faziam perguntas fora do contexto da

aula. Às vezes começavam discussões na sala, até que o professor pedia aos alunos para saírem ou chamava o disciplinário. Levavam animas (ratinhos) do laboratório escondidos para a sala e, quando no meio da aula eram descobertos, muita indisciplina era desencadeada por isso. No corredor no Ensino Médio, havia um telefone que ficava preso à parede perto da mesa do disciplinário. Era através desse telefone que a coordenação pedagógica fazia contato com os disciplinários. Esse telefone tocava altíssimo, e o barulho chegava às salas de aula. Nesse momento, os alunos aproveitavam para fazer muitas brincadeiras: imitavam o som do telefone, levantavam-se no meio da aula para olhar na porta onde estava o disciplinário e saber por que ele não atendia o telefone... Com frequência, nas carteiras havia diversos objetos fora do contexto da aula e conversas paralelas, como já mencionado. Isso pode ser comprovado nesse exemplo:

**Professor:** Marcelo! Senta, por favor. Vocês aí ó galera, acabou o comércio de pirulito. Érico, pro seu lugar, Érico, pro seu lugar, Pedro ,pro seu lugar, Érico, pela última vez, Érico, pela última vez, não eu vou pedir pra você sair. Assenta no seu lugar e guarda todos esses materiais que não dizem respeito à aula. (aula de Física no 1ª série EM, 21B,27/06/2007)

Diante dessa realidade de não-favorecimento ao desenvolvimento do currículo real, questiona-se como os professores podem propor práticas diferenciadas aos alunos que não acompanham o processo de desenvolvimento do currículo. Como desenvolver metodologias diferenciadas<sup>43</sup> objetivando o resgate desses alunos e o enriquecimento de sua própria prática docente e do currículo real? Como propiciar aos alunos com dificuldade em acompanhar o processo de forma natural situações de aprendizagem que contribuam para sua melhora?

De acordo com Aquino (1996), a indisciplina se configura em duas realidades: nas escolas públicas e privadas; entretanto, os olhares e situações são diferentes. São muitas as questões que levam a considerar a indisciplina como um sintoma de diversos problemas, não somente no espaço escolar, mas que tem aparecido com frequência no contexto escolar, em especial nas salas de aula, no interior da relação educativa, ou seja, na relação professor – aluno. “Ela não existiria como algo em si, um evento pedagógico particular, e, no caso, antinatural ou desviante do trabalho escolar”. (AQUINO, 1996:40)

<sup>43</sup> A autora apresenta como metodologia diferenciada todas as que diferem da simples apresentação do conteúdo no quadro e registro no caderno, tais como: propostas de trabalhos em grupo, discussões, pesquisas no laboratório de informática, filmes, debates, júri simulado, entre outras.

Durante muitos anos, teve-se como modelo escolar e de relações escolares a figura do professor, pautada em obediência e subordinação por parte dos alunos. “O professor não era só aquele que sabia mais, mas que podia mais, porque estava mais próximo da lei, afiliado a ela”. (AQUINO: 1996:43) Nesse sentido, o professor adquire a função de modelar seus alunos no aspecto moral, e de assegurar o cumprimento dos deveres escolares por parte dos alunos. Com as mudanças de paradigmas que nosso processo de escolarização veio sofrendo ao longo dos tempos, “a desmilitarização das relações sociais” (AQUINO, 1996:43) se desmaterializou e uma nova geração se fez constituída. Há em nossa realidade um novo aluno, um novo sujeito histórico. Entretanto, em contida medida, ainda se guarda como padrão pedagógico a imagem de alunos submissos e temerosos, professores e alunos com papéis muito bem-definidos. Isso remete ao pensamento de que se guarda uma herança pedagógica muito distante dos novos dias, o que caracteriza um confronto entre as heranças adquiridas e a realidade atual. Nesse sentido, a indisciplina apresenta-se como o impacto do ingresso desse novo sujeito histórico, o adolescente e a adolescência, que aparecem com novos paradigmas e novos valores, em meio, muitas vezes, a uma ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente. (AQUINO, 1996; CARRANO, 2003). Aquino (1996:45) afirma: “a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela”.

Sob essa ótica de AQUINO (1996:45), a indisciplina se configura como

um sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas.

De acordo com o autor, o que se pode ver é a tentativa de denúncia de rupturas em um sistema milenar, como é a escola. “Deste ponto de vista sócio-histórico, a indisciplina passaria, então, a ser força legítima de resistência e produção de novos significados e funções, ainda insuspeitos, à instituição escolar. (AQUINO, 1996:46)

Olhando sob outra ótica – a do reconhecimento da autoridade docente e a do reconhecimento da alteridade por parte dos alunos como condição primordial para o

bom ambiente de convivência em grupo e de trabalho na sala de aula –, surgem as queixas e dificuldades por parte dos docentes em saber lidar com essa nova realidade atual. O contexto da sala de aula apresenta-se atualmente com situações de agressividade/rebeldia, apatia/indiferença ou ainda desrespeito/falta de limite, que são entendidos como obstáculos para o trabalho pedagógico. Nesse ponto de vista, a indisciplina revela-se um sintoma de relações familiares desagregadoras, que atrapalham o bom desenvolvimento de um trabalho educacional nas instituições educacionais com os adolescentes. Afirma Aquino (1996:49):

(...) a indisciplina configura um fenômeno transversal a estas unidades conceituais (professor/aluno/escola) quando tomadas isoladamente como recortes do pensamento. Ou melhor, indisciplina é mais um dos efeitos do entre pedagógico, mais uma das vicissitudes da relação professor – aluno, para onde afluem todas essas desordens.

Para que o professor dê conta dessa nova realidade sala de aula, é necessário que se faça um remodelamento em suas práticas docentes, a fim de buscar a linearidade. Uma nova prática não significa abandonar sua função de transmissor do conhecimento pedagógico, nem poderia, pois a escola estaria deixando de cumprir um de seus papéis primordiais: transmitir o conhecimento científico. “O professor pode criar condições de sedimentação desta infra-estrutura quando ela se apresentar de maneira ainda fragmentária.” (AQUINO, 1996:51), isto é, deve regular sua ação docente em uma proposta de trabalho orientada no conhecimento, ou seja, sensibilizar seus alunos para o conhecimento do que está ensinando, com o objetivo de resgatar a moralidade discente na medida em que o trabalho com o conhecimento necessita de regras, semelhanças e diferenças, regularidades e exceções. Entretanto, esse trabalho de disciplinar através do conhecimento não significa estatizar nossos alunos, mas “na transformação da turbulência em ciência, da desordem, numa nova ordem.” (AQUINO, 1996:51), a fim de promover um trabalho educacional que vá além da transmissão e mediação do currículo e sim uma (re) invenção do modo de ensinar as ciências e mostrar para os jovens o porquê de estudar as ciências clássicas, conforme Aquino (1996) e Charlot (2007).

A relação dos alunos com o professor de Física, no geral, é saudável. Os alunos gostam das aulas, do professor, admiram-no e reconhecem o seu trabalho. O professor sempre dialoga com os alunos sobre a importância da disciplina Física em

suas vidas. Ele busca dialogar com os alunos e estabelece relações de amizade. Em entrevista com os professores de Física e História, estes enfocam a importância de se estabelecer afetividade com os alunos:

A relação professor/ aluno vai estabelecer novos mecanismos de ensino. Ela interfere no jeito de abordar o conteúdo e é uma tentativa de aproximar o conteúdo ao aluno. (entrevista com o professor de Física, 22/06/2007)

É importante que o professor busque cativar seus alunos para tentar trazê-los para mais perto. Procuo trazer o aluno para perto de mim, para que eles possam gostar da matéria (entrevista com o professor de História, 04/07/2007)

Embora o professor de História reconheça a importância de se aproximar dos alunos e cativá-los, não estabelece relações muito próximas com os alunos. Não enfatiza a importância da História e não procura sensibilizá-los para tal conhecimento.

Nas aulas de História, os alunos não participam com frequência e se mostram ausentes, isto é, acompanham o conteúdo sem demonstrar motivação. São espectadores passivos que recebem do professor o conhecimento científico, salvo nas situações em que o professor solicita a participação. Atribui-se esse comportamento dos alunos ao comportamento do professor em relação à valorização de sua disciplina, colocando-a como de pouco valor no currículo, e isso está sendo repassado aos alunos, ainda que involuntariamente, através de sua prática docente. Isso pode ser confirmado em entrevista com o professor:

**Pesquisadora:** Como você descreve o primeiro ano do Ensino Médio em relação à História?

**Professor:** Olha, eu vejo que eles estão numa fase que a História é como se fosse uma disciplina, a disciplina do legal, do auê, né. Que a responsabilidade mesmo tem que ser com a Matemática e com o Português e com a Física. A História é meio brincadeira, eu estudo, é legal, a História é só ler, a História é decorar, né alguns, alguns... têm outros que já debatem porque têm que fazer o exercício da prática da leitura. Então eu entendo que a História para as duas turmas do primeiro ano aqui, principalmente aqui na Instituição X, está sendo um momento além da descoberta, um momento de escolher ainda um lugar para colocá-la. A História ainda não é prioridade. A História é uma disciplina que vale pouco. (entrevista com o professor de História, 04/07/2007)

Nas aulas de Física e História, a pesquisadora pôde perceber a sintonia afetiva entre o professor de Física e os alunos. Embora este se apresentasse firme e em algumas situações autoritário, conforme apresentado, os alunos gostam dele e

se sentem à vontade na aula e, em algumas situações, demonstram ter necessidade de participar das aulas.

Alunos participando da aula de Física voluntariamente:

**Aluno:** Professor aquela bola de basquete que a menina pega e joga pra cima, quanto mais alto segue a gravidade apontando pra baixo, é fácil, não é, (...)" (aula de Física, 1ª série EM, 21B, 27/06/2007)

**Professor:** (...) então tá aqui e ele começa a rodar essa pedra. Vocês concordam comigo que se ele pegar essa pedra e girar de uma maneira mais suave a velocidade da pedra vai ser pequena, e se ele tentar girar com mais agressividade ou tentar movimentar essa pedra mais rápido, a velocidade aumenta?

**Alunos:** Aumenta.

**Professor:** Concordam né, é mais fácil o Pedro segurar essa pedra quando ele tá girando lentamente ou quando ele tá girando rapidamente?

**Aluno:** Professor, eu posso responder?

**Professor:** Pode.

**Aluno:** Rapidamente. (aula de Física, introdução da matéria movimento circular uniforme, 21B, 1ª série EM, 27/06/2007)

De acordo com Moreno (2003:130), a diversidade se faz presente em todas as etapas de nossas vidas e pode ser considerada uma grande riqueza.

As experiências, por mais simples que pareçam, podem ser interpretadas de muitos pontos de vista. Cada interpretação ilustra um processo subjetivo de assimilação dos fatos, na qual determinadas combinações de elementos pertencentes a domínios distintos aparecem articulados de uma forma singular. Dia a dia, momento a momento, elaboramos a experiência configurando e articulando entre si os nossos atos, desejos, fantasias, sentimentos, pensamentos, valores, crenças etc. Todo comportamento é uma cristalização original, específica de componentes de diferentes dimensões e é justamente a sua composição que proporciona significado ao todo e a cada uma das partes.

Dessa forma, a combinação e a presença desses diversos elementos dependem não só dos sistemas coletivos de interpretação da realidade, mas também da subjetividade individual. Nesse sentido Moreno (2003:130) ressalta que

(...) a nossa ordem social, estruturada em torno do domínio de uns sobre os outros, é forçada a reagrupar os indivíduos em função do seu grau de poder e a atribuir a cada grupo as características psíquicas necessárias para cumprir as tarefas que lhes foram socialmente atribuídas. Essa divisão e caracterização dos indivíduos influenciam todas as construções simbólicas dos diferentes grupos sociais.

O sistema educacional brasileiro e a bagagem cultural que nele está inserida têm a crença de que todas as pessoas estão voltadas à transmissão de uma série

de conhecimentos, isto é, às matérias curriculares necessárias, entre muitas outras coisas, para o desenvolvimento adequado para a vida pública e preparação para o mundo profissional de sua vida futura, conforme Moreno (2003).

Os docentes apresentam-se em muitas situações como meros transmissores desses conteúdos curriculares, pois têm a tendência de incorporar um pensamento patriarcal, reducionista, excludente e parcializado, herdado das ciências clássicas, segundo Moreno (2003).

De acordo com o autor, nesse momento de transmissão dos conteúdos escolares, em que a afetividade deixa de estar presente no contexto da sala de aula, as emoções são ignoradas, isto é, caracteriza-se uma transposição de conhecimento científico que desconhece tudo aquilo que os indivíduos pensam. Sendo assim, há também a exclusão da afetividade no currículo real.

O ensino, seguindo essa norma, também exclui o sujeito, com suas características pessoais, com tudo o que está próximo a ele, de tal modo que o impede de se ver refletido e se sentir participante da ciência que ensina. (MORENO, 2003:134)

A aprendizagem configura-se um processo dinâmico que requer uma construção em algum tempo. No decorrer desse processo devem ser desenvolvidas as relações entre o aspecto afetivo e de aprendizagem a fim de resgatar nos aprendizes as possíveis cisões causadas pelas diferenças. O professor exerce o papel de condutor do processo de aprendizagem, e por isso, deve procurar soluções que levem em consideração os motivos aparentes de tal falta de afetividade para com seus alunos, a fim de estreitar as relações do currículo com os educandos, de acordo com Moreno (2003).

Durante todo o tempo em que a pesquisadora esteve na sala de aula, ela procurou práticas de atendimento aos alunos que não acompanham as atividades regulares do currículo na sala de aula. Observou que o professor de Física sabe identificar esses alunos. Há na sala um pequeno grupo de alunas que rejeita a Física porque não apresenta rendimento satisfatório. Geralmente assentam juntas, no canto da sala à direita, nas carteiras da frente. Costumam bater de frente com o professor e perde com facilidade a paciência na resolução dos exercícios.

Atitude dessas alunas no momento em que o professor entrega uma atividade avaliativa:

**Aluna A:** Ah não, que saco! Eu odeio Física. (aula de física, 04/04/2007)

**Aluna B:** Que ódio dessa matéria. (aula de Física, 04/04/2007)

Dessas alunas, o professor busca se aproximar, conversar sobre os seus resultados. Durante a explicação do conteúdo está sempre as chamando para participarem, e nas resoluções dos exercícios solicita sempre sua ajuda. Nas correções de atividades avaliativas em grupo, elas assentam sempre juntas, mas o professor procura colocar junto delas alunos que sobressaem na matéria com o objetivo de motivá-las, em trabalho de grupo, por exemplo.

Relato do professor de Física:

Levando em consideração que são alunos do 1ª série, as turmas dessa escola se apresentam com baixas, médias e altas notas normais. As meninas ali do canto é que apresentam dificuldade. Por isso eu não posso ficar muito tempo com elas, porque se não dou atenção para o resto da turma, elas me prendem lá. (conversa do professor com a pesquisadora, 31/05/2007)

Fica evidente que o professor procura atender as alunas; entretanto, nos momentos em que elas precisam de um auxílio mais sistemático, falta-lhes o conhecimento de práticas pedagógicas. Diz o professor:

Para ajudar as alunas que apresentam dificuldades, procuro destacar um aluno referência para que este possa ajudar os alunos com dificuldades. Esse aluno está na sala de aula todos os dias, portanto está mais próximo do grupo. Essa aproximação facilita a aproximação das alunas com dificuldade com a Física. (22/06/2007)

Uma outra coisa que eu procuro fazer é incentivar essas alunas a freqüentarem a monitoria, porque lá o monitor pode ensinar essas alunas a aprender a aprender. O interessante aí é a relação entre o professor e o monitor, então o discurso meu é o mesmo do monitor, e quando o aluno chega pro monitor com alguma dúvida e o monitor tenta esclarecer e tenta às vezes entender, mas no caso dele ele pode fazer isso por que ele tem um horário destinado a isso, então ele vai canalizar aquilo pro aluno. (22/06/2007)

Fica evidente que o professor leva o trabalho com essas alunas para fora da sala de aula, utilizando o apoio da monitoria.

De acordo com o professor de Física, a monitoria desta disciplina funciona da seguinte maneira:

A escola estabelece um horário na semana, uma determinada carga horária com o monitor e fixa na sala de aula este horário. O interessante aí é a

relação entre o professor e o monitor. O meu discurso é o mesmo do monitor, e quando o aluno chega para o monitor com alguma dúvida e o monitor tenta esclarecer e tenta às vezes entender, mas no caso dele ele pode fazer isso, porque ele tem um horário destinado a isso, então ele vai canalizar aquilo para o aluno. Uma das coisas que tanto eu quanto o monitor estamos tentando fazer é criar a independência nesse aluno, ou seja, esse aluno não pode achar que o professor dele é uma estrela que resolve tudo porque ele não consegue resolver nada, então nós começamos resolver a questão e falamos com ele: agora é a sua vez, já tá na sua vez de começar a articular o processo de resolução dos problemas. Aí ele começa a pensar, não espera aí, agora eu vou te dar uma pista e forçando o aluno a ele próprio criar a metodologia de solução dele. Uma das preocupações é essa, não deixar o monitor resolver o problema para o aluno. O monitor começa a ensinar a resolver o problema, deixa o aluno tentar resolver o problema e depois ele discute com o aluno, então na verdade o que nós queremos é que o monitor não seja a pessoa que faça o exercício para o aluno e que entregue pronto, e sim que ensine o aluno uma técnica para resolver os problemas ou que ensine para ele como ele pode estar desenvolvendo essa atividade para fazer. Essa seria a idéia, né? É um trabalho que tem sido feito desde o começo do ano, uma integração entre o laboratório de Física, a monitoria de Física e a sala de aula. (entrevista com o professor de Física no dia 22/06/2007)

Nas aulas de História, o professor não identifica esses alunos com clareza. Há na sala um aluno que sempre está com a cabeça deitada na carteira e apresenta um comportamento de desmotivação. No momento em que recebe atividades avaliativas, sempre murmura que não gosta de História, não entende os enunciados das questões e não sabe em que essa matéria servirá para ele. A única atitude do professor para com este aluno é pedir que ele levante a cabeça e constantemente mudá-lo de lugar, sempre para uma carteira à frente na sala. Ficou claro que as dificuldades dos alunos em acompanhar as atividades regulares na disciplina de História não são aparentes. Em entrevista, o professor coloca que percebe e trabalha as dificuldades apresentadas pelos alunos da seguinte maneira:

**Pesquisadora:** Como que essa dificuldade aparece no contexto na sala de aula para você, isto é, como você percebe que um aluno tem dificuldade em História?

**Professor:** Bom, eu percebo com avaliações, são as avaliações periódicas, as questões de notas, cada avaliação que eu faço, eu tenho uma forma de poder avaliar, quando eu quero ver a capacidade de compreensão, a capacidade de análise, a capacidade de percepção, de um modo geral, né? (...), então aí é a partir desse instrumento de avaliação é que eu consigo compreender qual é a dificuldade do aluno. (entrevista com o professor de História, 04/07/2007)

**Pesquisadora:** Como que você trabalha isso na sala de aula, ou seja, essas dificuldades com os alunos?

**Professor:** Bom, numa sala de aula normalmente eu trabalho de forma coletiva, só que dentro da forma coletiva eu tenho uma maneira de chegar até aquela dificuldade do aluno específico. Por exemplo: se eu estou dando uma questão com relação à regência e um aluno tem uma dificuldade muito

grande de perceber quais foram os períodos regenciais , eu falo para a sala de uma forma geral, naquele momento eu trabalho também aquela dificuldade daquele aluno, e aí eu procuro chamar a atenção dele, oh fulano, observa isso, aqui é assim, assim, assim e muitas vezes eu até anoto e escrevo pra ele. (entrevista com o professor de História, 04/07/2007)

Porém, o que o professor falou não pôde ser comprovado na sala de aula. Se o professor percebeu essas dificuldades, ele as silenciou, isto é, não apresentou no cotidiano da sala de aula práticas de atendimento aos alunos que não estavam acompanhando as atividades regulares no Ensino Médio na disciplina de História.

Essa realidade apresentada remete a uma reflexão amparada em Aquino (1998) e Onrubia (2002) sobre a escola ter como papel ser uma instituição social responsável “pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente constituídos, mas também o de co-responsável pelo desenvolvimento individual de seus membros, em todos os seus aspectos” (AQUINO, 1998:44). A idéia não é colocar os docentes com a responsabilidade de serem “super professores”, isto é, com conhecimento profundo de todos os elementos que formam a personalidade humana, além dos conteúdos específicos que já trabalham. Mas isso também não pode significar que as instituições escolares devam estar cercadas por profissionais que atuem de maneira isolada sobre a natureza de cada aspecto do processo de escolarização dos alunos, isto é, seu desenvolvimento escolar, sua personalidade e suas diferenças. Nesse contexto, Aquino (1998:44) evidencia a necessidade

(...) da busca de uma não homogeneização da escola, ou seja, pela tomada de consciência de que se devem transformar os princípios sobre os quais se assentam as relações no interior da escola e da sala de aula, aqui incluído o seu *modus operandi* e a formação de seus profissionais.

É necessário que a escola abandone a prática de tratar iguais os diferentes e que seja abandonado o modelo de esperança de alunos homogêneos. “É fundamental que os docentes incorporem uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho como nos conteúdos escolares e quanto nos das relações interpessoais.” (AQUINO,1998:44).

Aquino (1998) e Onrubia (2002) evidenciam a necessidade de um trabalho com inserção de metodologias em que os professores respeitem, em suas salas de aula, o ritmo de aprendizagem de cada aluno, para que dessa forma haja a conscientização de “que a diversidade leva a trocas significativas do sujeito consigo mesmo e com o meio a sua volta”. (AQUINO,1998:45).

As aulas de História são bastante teóricas. É rotina do professor chegar à sala e cumprimentar os alunos com uma saudação em japonês. Estes têm o hábito de ficar esperando o professor no corredor, as aulas de História têm seu início sempre com alguns minutos de atraso. Quando entra na sala, o professor logo pede silêncio.

Início de aulas de História:

Bom dia pessoal! Ari gathô<sup>44</sup> (...) Bom dia, galera, atenção, gente. Pessoal, psiu! Olha, hora boa pra poder respirar, poder dar conta da gente mesmo né, pra poder caminhar pra frente. Quando a gente abre um espaço dentro da gente com o silêncio, é momento em que a gente consegue também assimilar as coisas e aprender mais. Ei pessoal! Eu vou assim esperar você e a Paola terminarem, tranquilo ok? Alguém quer falar mais alguma coisa antes de fazer o silêncio? “a Ana Paula”, pessoal, olha, vamos ver, vamos evitar, é essa questão assim de chegar dentro de sala, ter que esperar um tempo pra poder fazer o silêncio, vamos chegar já com esse comprometimento tá, dentro de sala, pra poder fazer o silêncio, pra poder ouvir e aprender”.(aula de História, 09/04/2007)

Gente bom dia! Ari gathô (...), vamos entrar. Pessoal, vamos entrar, por favor, gente, vamos entrar, por favor. Pessoal, é o seguinte, atenção! Quem tá em silêncio levanta a mão. Presta atenção, silêncio, silêncio, calma, por favor. Silêncio. (aula de História, 04/06/2007)

Sempre em suas aulas, o professor busca relacionar os fatos históricos com a atualidade, o que pôde ser visto no decorrer das suas aulas.

(...) eu quero que vocês olhem com um olhar crítico essa questão assim, porque que nós estamos vendo, por exemplo, um processo de transição, um processo do feudalismo pra um processo do capitalismo, gente, por favor, como que vocês verificam depois, hoje em pleno no século XXI, como que uma potência ela se torna superior, ela se acha dona do mundo, como que uma pessoa como George W. Bush, (...) e olha que o Bush burla as eleições pra ganhar, aí tá falando da eleição do Bush, (...) é isso mesmo pessoal, tá no início, é isso mesmo, tá falando da eleição do George Bush, como que as eleições americanas elas foram burladas, né, (...) ah, burladas (...), você já viu esse filme já (...) isso é o que mais se aproxima da verdade do ataque das torres gêmeas nos Estados Unidos, porque na realidade o Bush, seu negócio (...) e essas eleições dos Estados Unidos, ela (...) como se estivesse (...)” (documentário apresentado para a turma para relação do processo de transição do feudalismo para o capitalismo, 13/04/2007)

“(...) tá falando de uma empresa lusitana, tá falando dos Jesuítas e tá falando que as colônias de Portugal cresceram sem, digamos assim, a cultura renascentista, sem universidade, sem faculdade, sem livros, que os Jesuítas, ali naquele momento, são eles, estavam querendo o quê, doutrinar o (...) e quem são os índios, mas com o quê, com o conhecimento que os Jesuítas tinham não é, então eu quero saber como é que você pensa a esse respeito, você acha que isso influenciou o nosso cotidiano hoje, o Brasil

<sup>44</sup> Frase em japonês não transcrita aqui.

hoje, por exemplo, é um país onde a cultura ela tem assim um valor muito grande (...) vocês acham que o Brasil hoje é um país culto, é um país hoje onde se desenvolvem as pessoas ter educação, a maioria das pessoas hoje estão na universidade, “a maioria estão na universidade” (...) não, aí eu acho que é uma outra percepção que a gente pode até debater a respeito dela mas dentro desse, o que eu quero que vocês façam é uma outra relação da nossa história hoje cotidiana, gente, vamos prestar atenção e aí, (...) sim, com certeza, mas o que que é a educação que eu estou pedindo aqui no momento é, pra você essa educação que eu estou pedindo agora é uma educação assim mais a nível acadêmica, a nível de escola que a pessoa está matriculada numa escola ou não, ou a questão assim da educação mais política, né, quer dizer do todo de caráter da moral. (aula de História, 23/04/2007)

Foi possível identificar no decorrer do desenvolvimento do conteúdo o professor inserindo os seus valores pessoais:

(...) espera aí só um minutinho, vamos compreender dentro da ordem as coisas, vamos compreender primeiro e entender quem é essa pessoa Zumbi, eu penso, na minha compreensão e opinião da história do Brasil, que se nós tivemos na história um herói, Zumbi foi o maior herói que o Brasil já teve (...). (desenvolvimento de uma aula de História, 23/04/2007)

(...) alguém aqui tinha falado a respeito de por que o Brasil então tem tanto ladrão... Olha, pra você poder entender como que é a força de um povo, pensem, pessoal, o Brasil, quando os portugueses chegaram aqui, vieram pra cá algumas pessoas com o objetivo claro de explorar, explorar não necessariamente no sentido só coletivo, no sentido do estado, nacional português da Metrópole, mas explorar também no sentido individual, uma família que vinha para o Brasil dos portugueses, quando chegava aqui, vinha com o objetivo de ficar rico, de ganhar dinheiro e voltar para Portugal diferentemente de uma colônia de povoamento, quando os irlandeses, ingleses, os (...) saíram da Europa pra ir colonizar os Estados Unidos, eles foram com outro pensamento de povoar, então as famílias ali plantaram, criaram, ficaram ali e lutaram pela independência da Norte América, por isso que os Estados Unidos se tornou o primeiro país independente da América, então essas pessoas que vieram de Portugal vieram de uma classe muito marginalizada em Portugal, pessoas que cometiam pequenos delitos, pequenos crimes, tinham a chance de começar no Brasil, já vieram pessoas com uma índole um pouco, digamos assim, deturpada e que poderiam até um dia se corrigir, mas vieram para o Brasil com isso, trouxeram essas posturas de má índole. (aula de História, 23/04/2007)

Percebeu-se que, apesar de o professor ter bom relacionamento com os alunos e ser respeitado como pessoa, não há participação efetiva desses. Durante todo o tempo das aulas o professor faz questionamentos, tem bom humor na transposição dos conteúdos, mas falta-lhe motivar os alunos para sentirem prazer com a disciplina e se envolverem, embora ele busque o auxílio de filmes e documentários para enriquecer o currículo. Há pouca participação dos alunos nas correções dos exercícios. Era comum os alunos perguntarem o porquê de estudar História.

Uma outra observação sobre a prática cotidiana dos professores está relacionada com a questão da interdisciplinaridade. Como relatado anteriormente (capítulo 02), a presença de relação entre os conteúdos se mostrou presente em algumas situações da aula de Física e de História. Como foi ressaltado, o professor de Física pontuava a dependência da Física em relação à Matemática; o professor de História pontuava a necessidade da capacidade de interpretação, desenvolvida na Língua Portuguesa. Entretanto, não foram registradas ações sistemáticas dos professores para implementar atividades em que essas dependências ou interações, fossem trabalhadas para estimular os alunos a superarem suas dificuldades.

Em linhas gerais pode se resumir que o tipo de trabalho pedagógico, centralizado na aula, não é favorável a um processo desejável de inclusão.

Algumas situações se evidenciaram como relevantes para explicar a dissociação presente entre discurso pedagógico, prática do professor e interesse e necessidades dos alunos: reina a indisciplina na sala de aula; algumas tentativas por parte dos docentes em contribuir para que o processo de aprendizagem seja saudável (filmes, trabalho em grupos com orientações de atividades, roteiros), revelam a imaturidade dos alunos, a falta de comprometimento com os estudos. Foram registradas, com frequência, as carteiras com diversos objetos fora do contexto da aula (ursinhos, sapinhos, material de outra matéria, vários cadernos e folhas, mochilas e em alguns casos os livros e cadernos fechados, celulares baixando música e outras funções), alunos dormindo durante a aula, conversa entre os alunos. Por parte dos professores, foram recorrentes início das aulas com atraso e o final da hora aula sem o professor ter terminado a matéria programada, transformada em coisa sem importância, o que indica uma falta de planejamento das aulas.

#### **5.4 O que nos revelam as práticas curriculares da escola**

Após leitura detalhada de todo o documento e da realidade da instituição X, percebe-se que há por parte da direção e da vice-direção o conhecimento das diferenças existentes no cotidiano escolar e a intenção de trabalhá-las. Entretanto, a

instituição ainda se apresenta com um olhar e um conceito muito superficiais de inclusão, o que interfere diretamente no processo de desenvolvimento curricular real das salas de 1<sup>as</sup> séries do Ensino Médio e na prática docente dos professores, em especial, os de História e Física, cujas aulas foram objeto desta pesquisa.

A instituição demonstra estar-se adaptando fisicamente à legislação vigente para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais no momento em que, no ano de 2007, fez modificações em sua infra-estrutura objetivando cumprir essa legislação.

No que se refere às ações da equipe pedagógica com o currículo, há uma falta de engajamento da coordenadora pedagógica com os professores. Constatou-se que a vice-diretora fala com propriedade sobre o currículo e apresenta-se como referência pedagógica para os professores e também que há uma valorização maior do currículo prescrito por parte da vice-diretora em relação ao currículo real. Não foi constatada no cotidiano escolar a presença do profissional “coordenador de área” citado no regimento da instituição. Por não haver esse profissional na instituição e devido à falta de engajamento da coordenadora pedagógica que, de acordo com o regimento da instituição X, é a responsável direta para desenvolver as atribuições ligadas à prática docente e desenvolvimento do currículo real, observa-se um acúmulo de funções na vice-direção.

O documento “Regimento Escolar” apresenta as finalidades educativas da instituição. Pode-se identificar um descompasso dessas finalidades com a proposta apresentada pela vice-direção, que evidencia a necessidade e o desafio de se trabalhar as diferenças apresentadas pelos alunos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que trabalhar as diferenças presentes no cotidiano escolar é o grande desafio da instituição. Entretanto, o documento sequer menciona a política de igualdade. Na proposta pedagógica do Ensino Médio, seria positivo para a instituição X fechar algumas questões da sua proposta em relação à proposta curricular para o Ensino Médio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as quais serão descritas a seguir.

A instituição X citou os temas transversais como proposta para o Ensino Médio, entretanto, não consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais temas transversais a serem desenvolvidos nesse segmento. Seria importante que fosse retirado da proposta.

A instituição X apresenta o currículo prescrito tal como os Parâmetros Curriculares sugerem, entretanto, não como será desenvolvido.

O documento não cita o desenvolvimento de um trabalho pedagógico para a formação para o mundo do trabalho; não evidencia o desenvolvimento interdisciplinar e a contextualização apresentada nos PCNs como ferramenta de desenvolvimento curricular. Não apresenta proposta de trabalho pedagógico do eixo de trabalho com a tecnologia e não foram constatadas, na prática docente e nem no cotidiano escolar da sala de aula, atividades que desenvolvem esse trabalho.

Registra-se um descompasso entre a fala da vice-direção e o documento no momento em que esta evidencia uma forma de trabalho pedagógico que não se apresenta prescrita na proposta.

O documento também não apresenta a fundamentação necessária para o desenvolvimento do trabalho docente, pois muitas atividades foram desenvolvidas através da experiência dos professores e sem amparo do documento. Em algumas situações, os professores se amparam e recebem direcionamentos baseados no ideal de educação que a vice-diretora acredita e dissemina entre eles.

Outro item importante é a valorização do vestibular. A vice-diretora se ampara nas orientações deste para definir como deve ser conduzido o processo de escolarização no segmento de Ensino Médio. Seria de fundamental importância para a instituição X que esse processo de escolarização se orientasse por uma proposta de educação construída pela equipe pedagógica levando em consideração a realidade da instituição e o contexto social em que ela está inserida, e que o vestibular fosse apenas um objetivo desse segmento.

A proposta de avaliação da instituição X ainda tem como referência o desempenho em disciplinas. Apresenta estratégias de avaliação bem fundamentadas, com orientações para o desenvolvimento na prática docente. Embora o documento apresente um leque diversificado de estratégias para o professor desenvolvê-las, este não faz uso destas na sala, isto é, não diversifica a avaliação dentro do leque de possibilidades proposto pelo documento. Esse comportamento por parte dos docentes pode ser explicado pela falta de orientação por parte da coordenadora pedagógica, no sentido de não desenvolver sua atribuição de assegurar o trabalho pedagógico, e a falta de formação continuada para os professores.

A proposta de avaliação apresenta certo distanciamento em relação ao currículo como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Sobre a recuperação paralela, o documento conceitua esta como sendo uma oportunidade para os alunos que não acompanham o processo de escolarização dentro da sala de aula; entretanto, essa recuperação, em sua maior parte, é realizada fora da sala de aula, com o apoio da monitoria. A monitoria apresenta-se, na fala do professor, supervalorizada; como se o professor transferisse para esse serviço de apoio aquilo que ele próprio deveria fazer. A vice-diretora apresenta uma fala na qual revela que acredita que essa recuperação deixou de ser meritocrática. Entretanto, o que se pôde confirmar foi que ainda existem resquícios desse processo. A instituição X identifica os alunos pelo seu desempenho na nota para considerá-los necessitados de um atendimento diferenciado. No decorrer da recuperação paralela, em algumas situações o professor modifica na sala de aula o desenvolvimento proposto no documento para a recuperação paralela, conforme já apresentado no decorrer da pesquisa.

O documento “Plano Curricular” apresenta-se de acordo com a proposta dos PCNs, entretanto, com uma forte fragmentação das disciplinas na área de Linguagens e Códigos, o que pode dificultar o uso das ferramentas curriculares, tais como a interdisciplinaridade e a contextualização. É notório no Plano Curricular da instituição o favorecimento da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias em relação às áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas.

O documento “Planejamento Anual” apresenta-se como orientação para a distribuição de pontos, carga horária e conteúdo. Ele é visto pelos professores como o norteador do desenvolvimento do currículo real, uma vez que eles não planejam suas aulas diariamente.

No documento “Manual do Aluno”, é apresentada, com clareza, para os alunos e as famílias toda a proposta da instituição bem como seus direitos e deveres, orientações para recuperação e proposta de avaliação e demais informações para orientação dos alunos quanto a procedimentos formais, para situações a que têm direito, tais como 2ª chamada, revisão de prova, normas disciplinares, horários de entrada e saída da instituição.

As aulas de Física e História são desenvolvidas no Ensino Médio sem muita diversificação das estratégias didáticas. Cumpre-se a matéria do livro. Embora o professor fale que complementa o currículo prescrito, não se pode identificar essa

complementação, pois não houve acesso a nenhum material complementar. Nas aulas de Física pode-se identificar com clareza que o professor prima pela capacidade de estabelecer disciplina, busca um ambiente propício ao aprendizado. Entretanto, nem sempre consegue. As aulas são constantemente interrompidas por conversa, brincadeiras, e outras atividades que fogem ao contexto da aula.

Esse professor busca estratégias diferenciadas para introduzir o conteúdo, faz uso de recursos tecnológicos, desenhos no quadro, mas, depois de introduzido o novo conteúdo, o professor passa a matéria no quadro, em seguida os exercícios e, durante a correção destes, esclarece dúvidas e apresenta mais informações. Foi possível identificar o conteúdo curricular sendo desenvolvido com clareza, entretanto, as aulas se apresentam, em algumas situações, confusas, pois o professor não planeja suas aulas.

Os alunos participam das aulas em algumas situações voluntariamente. Atribuo esse comportamento à curiosidade que a matéria desperta nos alunos e à boa relação afetiva do professor com os alunos. Os alunos sentem que a matéria é importante em sua vida cotidiana, pois, em muitas situações, o professor busca sensibilizá-los para isso. A afetividade para o professor de Física é uma “ferramenta” da qual ele lança mão para se aproximar dos alunos, conhecê-los e trazê-los para perto de si e da Física.

A indisciplina e a imaturidade são fatores agravantes nas salas de aula de Física e História e contribuem para dificultar qualquer proposta de trabalho diferenciada para toda a turma, e principalmente para os alunos que apresentam dificuldade em acompanhar as atividades regulares no Ensino Médio.

As aulas de História se configuram em um ambiente indisciplinado. Os alunos conversam muito, brincam muito e, em muitas situações, o professor continua a desenvolver a matéria como se aquela situação não estivesse acontecendo. Não há participação dos alunos durante a aula com frequência. Eles se apresentam como ouvintes na maior parte das vezes. Esse comportamento é habitual, mesmo quando o professor propõe uma discussão após um filme ou coloca uma questão para debate.

Embora o professor de História reconheça que a afetividade é fundamental no processo de escolarização dos alunos, não se mostra muito aberto a desenvolvê-la com eles. O professor brinca, conta casos, chama a atenção dos alunos com muita educação, não grita, não expõe os alunos (quando tem de chamar a atenção chega

perto do aluno e fala baixinho); entretanto, mostra-se arredo em seu relacionamento, isto é, não questiona o jovem e não busca entendê-lo.

Suas aulas se desenvolvem, na maioria das vezes, com explanação da matéria. O professor discorre sobre o conteúdo e usa pouco o quadro. Durante essa explanação, pode-se perceber com clareza o professor emitindo opinião e fazendo um julgamento pessoal, induzindo os alunos a determinado posicionamento diante de algum contexto histórico. Não passa conteúdo no quadro e, após a explanação, faz uma leitura seqüenciada deste no livro, acrescentando informações. É comum na hora da correção de exercícios o professor retomar a matéria e introduzir mais conteúdo. Houve apenas uma situação presenciada em que a turma assistiu a um documentário em que o professor chamou a atenção desta para a teoria já vista na sala de aula. O documentário apresentou-se como enriquecimento do currículo real.

No decorrer do desenvolvimento das aulas de Física e História, pôde-se perceber com clareza que muitos são os desafios enfrentados pelos professores dentro da sala de aula. Embora eles tenham colocado que reconhecem esses alunos, não se identifica uma prática que possa ser considerada inclusiva para eles. Pôde ser observado, em algumas situações, o professor fazer “vista grossa” para esses alunos e se eximir da responsabilidade de desenvolver um trabalho de atendimento a eles, como no caso da monitoria, quando repassa a outros a tarefa e a responsabilidade de sanar dúvidas, de resgatar o que não foi aprendido. Isso é desenvolvido fora da sala de aula e por outro profissional. Tanto o professor de História como o de Física afirmam reconhecer os alunos que apresentam dificuldades em acompanhar o processo de escolarização, mas o que define quem são esses alunos e indica quem deve receber apoio pedagógico extra é o desempenho. Ficou claro na pesquisa que há uma intenção de ajudar e incluir esses alunos, mas os professores não se apresentam com prática suficiente para desenvolver atividades que desenvolvam uma proposta inclusiva. Essa dificuldade é fruto da falta de alinhamento pedagógico da proposta prescrita com a idealizada e disseminada pela vice-diretora, pela falta de sintonia da coordenação pedagógica com os professores e, principalmente, pela falta de diversificação dos professores em relação às estratégias didáticas, além de certa resistência por parte dos docentes em modificar sua prática. O professor não lança mão dos recursos oferecidos pela instituição e acaba realizando uma prática tradicional, isto é, aula expositiva - exercícios - esclarecimento de dúvidas.

A indisciplina contribui para o não-desenvolvimento dessas práticas; a falta de diálogo com os alunos por parte do professor de História contribui para a monotonia em que a disciplina se apresenta. Percebe-se que os professores precisam entender e conhecer a juventude, buscar entender o jovem, seus anseios, suas angústias, saber identificar a melhor estratégia didática para desenvolver determinado conteúdo e buscar formação continuada.

O conceito e as propostas de atendimento à inclusão apresentadas pela instituição X ainda se apresentam superficiais. Ficam no âmbito apenas da aceitação e tolerância, o que é valoroso para essa instituição, pois pode afirmar que não exclui. Mas falta à escola um aprofundamento teórico sobre inclusão e com isto um melhor direcionamento da prática docente. A instituição está buscando caminhos, apresentando dificuldades, mas ainda não pode revelar uma proposta evidente de inclusão que possa se materializar nas suas práticas cotidianas em sala de aula.

Há superficialidade no processo educacional e teórico e na prática dos professores dentro da sala de aula, além de pouco conhecimento destes sobre como desenvolver práticas inclusivas, isto é, falta-lhes formação continuada e um direcionamento pedagógico por parte da coordenação pedagógica, no sentido de assegurar o desenvolvimento positivo do currículo real na sala de aula, falta-lhes um ambiente mais propício ao desenvolvimento do processo de escolarização dentro da sala de aula. Além disso, a indisciplina nas salas é um fator que contribui para a não-concretização de uma ação docente saudável e propícia ao desenvolvimento curricular.

É de fundamental importância que se tenha um olhar mais refinado por parte da coordenação e dos professores para o currículo real, pois este está sofrendo interferências que estão conduzindo o processo de escolarização para uma dimensão excludente, embora esses alunos estejam dentro da instituição.

A pesquisa também revelou que a cultura juvenil nessa instituição está silenciada (SANTOMÉ,1998), isto é, os valores e as necessidades consideradas importantes para os jovens não estão sendo olhados com a devida importância. Talvez os jovens desta escola estejam explicitando essa falta de olhar para suas particularidades através de seus comportamentos e buscando dizer que há a necessidade de conhecer melhor a juventude, seus anseios, seus desejos e suas necessidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, é necessário evidenciar não só os resultados, mas também os aspectos pesquisados.

No capítulo 2, buscou-se apresentar como se desenvolve a seleção de conteúdos em uma disciplina, os fatores que diretamente e indiretamente interferem nessa seleção, o papel do livro didático e a relação deste na seleção de conteúdos. Como resultados, no que se refere à seleção de conteúdos no Ensino Médio da escola X, após entrevistas com a vice-diretora e os professores, ficou evidente que ela não é feita democraticamente e apresenta-se sem uma articulação com a realidade da instituição. Isto é, os professores que estão atuando na sala de aula não têm o conhecimento dessa seleção, pois esta é feita através do livro didático, e já chega para os docentes pronta. Para a seleção de conteúdos do livro didático, leva-se em consideração a base curricular nacional de conteúdos para cada disciplina de determinada série e também os dos vestibulares, especificamente o da Universidade Federal de Minas Gerais. O que se configura nos planos de ensino e planejamentos anuais é o repasse da seleção feita pelo material didático. A seleção de conteúdos configura o currículo prescrito, que se apresenta como o determinante e o diferenciador do que deve ser repassado em sala de aula, evidenciando os padrões seqüenciais de aprendizagem.

Embora o tema Interdisciplinaridade não tenha sido o foco deste trabalho, fez-se necessária esta abordagem, pois surgiu com muita relevância no contexto da sala de aula. Sendo assim, no que se refere a esse tema, ficou evidente que os professores não o desenvolvem conforme a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, isto é, não vão além da mera justaposição de disciplinas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) têm como proposta interdisciplinar a relação das disciplinas com as atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, e que a interdisciplinaridade seja vista como prática pedagógica e didática de acordo com os objetivos do Ensino Médio (BRASIL: 88). Pôde se constatar a busca de apoio entre um saber ou conhecimento e outras disciplinas, no intuito de buscar no aluno o resgate de alguma carência de conteúdo, como ficou claro em Matemática e Física. Mas isso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, não se configura em sua íntegra em um trabalho interdisciplinar.

No capítulo 3, contextualizaram-se a juventude e a relação desta com o saber. Foi de extrema importância para este trabalho entender e apresentar a relação do jovem com o conhecimento, para se entender o seu comportamento na sala de aula.

No capítulo 4, apresentou-se a contextualização histórica do Ensino Médio e a proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais que norteiam a proposta curricular da instituição pesquisada. Deu-se enfoque à proposta de atendimento à inclusão dos PCNs, uma vez que, no contexto da sala de aula e da instituição pesquisada, essa realidade se fez presente. Apresentaram-se também nesse capítulo as discussões e debates acadêmicos em torno do Ensino Médio e foi feita uma breve exposição sobre as necessidades dos jovens no contexto da política de igualdade. Nesse momento, buscou-se o atendimento da instituição X à proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O que se constatou na Instituição X em relação ao atendimento desta à proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi que a instituição X a cumpre em parte. Percebe-se que a instituição cumpre a carga horária estabelecida e apresenta uma proposta curricular prescrita dentro da estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, isto é, currículo elaborado em áreas de conhecimento, dividido em duas bases, base nacional comum, que engloba as disciplinas obrigatórias, e a base nacional diversificada, que tem como propostas o enriquecimento e complemento da base nacional comum. Entretanto, não se comprovou o desenvolvimento da política de igualdade presente na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, embora seja possível identificá-la na finalidade educativa prescrita/formal da instituição. No que se refere à preocupação com a formação humana, atuação no mundo do trabalho e uso da tecnologia, o documento “Proposta Pedagógica” não faz nenhuma menção sobre a forma de desenvolvimento desses temas.

Em relação ao desenvolvimento do currículo prescrito nas salas de aula de Física e História, comprovou-se que não há esse atendimento por parte dos professores. O currículo real é desenvolvido na seqüência dos planejamentos de ensino e do livro didático que, por serem muito generalistas, não conseguem orientar a prática do professor dentro da sala de aula, ou seja, nível de planejamento das aulas mais detalhado e específico, com objetivos claros e bem traçados sobre o que se almeja desenvolver e obter de resultados com determinada aula.

No capítulo 5 apresentou-se a realidade do contexto da sala de aula e buscou-se, a todo o momento, identificar o papel do professor diante das dificuldades apresentadas pelos alunos que não acompanham as atividades regulares e se há atendimento a eles.

Sobre esse atendimento, a instituição apresenta em seus documentos oficiais a proposta de monitoria e recuperação paralela. De fato há o desenvolvimento destas no decorrer dos dias letivos, e no final de cada etapa; entretanto, ainda é um processo de recuperação que permite aos alunos apenas recuperarem a nota. Não se comprovou através dos documentos e da prática dos professores em sala de aula a efetivação de um trabalho que realmente atenda de forma mais ampla as necessidades educativas dos alunos que, no decorrer do processo de escolarização do Ensino Médio, não conseguem acompanhar as atividades curriculares regulares. Percebe-se no cotidiano dessas aulas a tentativa e a operacionalização de alternativas para ajudar esses alunos, sem nenhuma prescrição com fundamentação teórica de atividades inclusivas. Não há uma prática efetiva com propostas de atendimento individual que realmente caracterize um olhar sistemático de acompanhamento desses alunos. Cada professor busca solucionar o “problema” a sua maneira. Embora no discurso da vice-diretora e dos próprios professores esteja registrado que há esse acompanhamento, isso não acontece na sala de aula. Em muitas situações, os professores têm a tendência de silenciar sobre dificuldades apresentadas pelos alunos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a política de igualdade para o Ensino Médio se configura nos direitos e deveres da cidadania, fundamentando, assim, a preparação do educando para a vida, na busca da equidade, no acesso à educação, ao trabalho, à saúde, ao meio ambiente saudável, a todos os outros contextos sociais benéficos e na erradicação do preconceito e discriminação de raça, etnia, sexualidade, religião, cultura, condição econômica e física. Analisando a instituição X no que se refere ao atendimento à proposta de inclusão presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ficou claro no decorrer da pesquisa que não consta essa proposta no documento oficial da instituição X. Entretanto, no decorrer do trabalho desenvolvido nas salas de aula, em nenhum momento houve preconceito a valores religiosos, étnicos, culturais, de sexualidade e de raça. Isso revela que a escola estaria respeitando e cumprindo, assim, a estética da sensibilidade e a política de igualdade. Embora a escola reconheça a diversidade

e afirme a necessidade de oportunidades iguais para todos, não apresenta proposta de atendimento aos alunos que apresentam dificuldade em acompanhar o processo de escolarização no segmento de Ensino Médio. Tudo o que faz está inserido na recuperação paralela do rendimento escolar e no recurso da monitoria a alguns alunos, sempre fora da sala de aula.

No tocante à sala de aula, não se pode dizer que há um descompasso entre o previsto e a realidade, pois, no decorrer da análise dos documentos prescritos, percebe-se que a instituição X não tem um documento de proposta pedagógica que dê consistência ao trabalho dos professores na sala de aula. O que existe é um início de construção de uma proposta prescrita, um ideal de educação que é disseminado pela equipe de coordenadoras, e a realidade da sala de aula. Portanto, fica claro que os professores seguem uma prática que está imbuída em cada um deles. No decorrer das aulas, à medida que as situações de diferenças aparecem, os professores levam a realidade para a vice-direção, e esta discute com eles a melhor alternativa a ser desenvolvida, mas sem consistência de fundamentação teórica pedagógica presente nos documentos da instituição, e sim dentro de um ideal em que a equipe pedagógica acredita.

Analisando a pesquisa e todos os resultados apresentados, é notório que o currículo Real sofre interferências em seu processo de desenvolvimento, e que cada professor o desenvolve de uma forma particular, o que é normal. Muito ainda tem de se construir nessa instituição para que realmente os professores possam desenvolver um trabalho inclusivo dentro da sala de aula com consistência teórica.

Um comportamento que merece atenção para se transformar em objeto de pesquisas são as relações afetivas no processo ensino-aprendizagem. Esse tema é carente de pesquisas e é importante no processo de escolarização. Outro fator relevante que também merece atenção por parte das pesquisas educacionais é a relação do jovem com a escola, o significado desta para os alunos, o que significa estudar, e em especial o segmento de Ensino Médio, também pouco contemplado em pesquisas no que se refere às suas práticas educativas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary (coord.). **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

AUDI, Debora Amaral. **A adolescência e suas expectativas quanto à inserção no mundo do trabalho**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo - Psicologia Social, 2006.

ALCUDIA, Rosa *et al.* **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

APPLE, Michael. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a idéia de um currículo oficial? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomás Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

AQUINO, Julio Groppa(org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAHIA, Maria Giselle Marques. **Políticas para os ensinos médio e profissional**: uma interlocução possível?. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 158f, 2003.

BERTICELLI, Ireno. A. Currículo: tendências e filosofia. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo no limiar do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, v. 1, p. 159-176.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994, p.63-78.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial, Brasília, 14 Set. 2001. Seção E, p.39-40. Disponível em: [www.mpdft.gov.br](http://www.mpdft.gov.br). Acesso em: 26 abr. 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 2002 nº 4, de 21 de fevereiro de 2002. Publicado no Diário Oficial da União em 22 de Fevereiro de 2002, seção 1, p.23. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 23 abr 2008.

BRASIL- LDB de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www.google/academico.com.br](http://www.google/academico.com.br). Acesso em: out 2007.

BROATFOOT, P. Assessment constraints on curriculum practice: a comparative study. *In*: HAMMERSLEY, M. **Curriculum practice**: Some sociological case studies. London, The Falmer Press, 1983.

CANAU, Vera Maria. **Somos todos iguais?**: Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005. p.174-195.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Políticas públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000**: ordenamentos legais e efetivação institucional. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 241f, 2004.

CARRANO, Paulo C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARRANO, Paulo C. R. **Juventudes**: as identidades são múltiplas. Movimento, nº 1, maio, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2007.

CHARLOT, B. (org). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

CHEVALLARD, Yves. Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *In*: **Recherches em didactiques des mathématiques**. n.12, v.1, 1992.

COSTA, Mariza V.(org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. RJ: DP&A, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. Eldorado, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê (autores associados), 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set,out,nov,dez, 2003.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural**. Disponível em: [www.fae.ufmg.br/observatorio da juventude/UFMG](http://www.fae.ufmg.br/observatorio-da-juventude/ufmg).

DAYRELL, Juarez. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**. Disponível em: [www.fae.ufmg.br/observatorio da juventude/UFMG](http://www.fae.ufmg.br/observatorio-da-juventude/ufmg).

DELORS, Jacques (Org). Os quatro pilares da educação. *In: Um tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. , 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DOLL,Willian. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artmed,1997.

DOMINGOS, Marisa Aparecida. **A escola como espaço de inclusão**: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 372f, 2005.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza SEABRA; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reforma do Ensino Médio**: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Educ. Soc., Abr 2000, v.21, n.70, p.63-79. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100005&lng=pt&nrm=iso)

DURRKHEIM, Emile, **Educação e Sociologia**, trad. Lourenço Filho, ed. Melhoramentos, SP, 4ª ed.,1955,p.25-38.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.,1994,17p. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 23/04/2008.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na educação de jovens e adultos**: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

FERREIRA, JÚLIO R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno CEDES**,1998. Disponível em: [www.google.com.br/academico](http://www.google.com.br/academico). Acesso em: 24 de abril/2008.

FORTES, Ricardo Luiz Rocha. **O cursinho como unidade escolar de mediação entre o ensino médio e a universidade**: particularidades, sentidos e perspectivas. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 175f, 2005.

FORQUIN, Jean C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria e Educação**.v.05,1992, p.28-49.

FORQUIN, Jean C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANKLIN, B.M. **The curriculum field and the problem of social control ,1918-1938**; a study in critical theory, (Tese de Doutorado em Educação, Universidade de Wisconsin ),1974.

GARRISON, Karl. **The psychology of adolescence**. N.Y.: Ed. Prentice Hall, 1946.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. **Um estudo sobre juventude e espaço** – tempo escolar. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Educação, 2005.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 7.ed. São Paulo: editora Vozes, 2005.

GÓMEZ, A. I. Pérez e SACRISTÁN, J. Gimeno , **Comprender e Transformar o Ensino**. 4ª edição, Artmed, p.13-25,119-147,1998.

GOULART, Iris B. **Piaget**: experiências básicas para utilização do professor.19.ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.

GRUNDY, S. **Curriculum**: product or práxis. LewesThe Falmer Press. 1987. (Traducción Castellana: Producto o práxis del curriculum. Madrid, Morata,1991.)

HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e currículo. *In:Teoria e Educação*. n, 6,1992, p.33-52.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança**: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JAMATI, Viviane I. **Lés savoirs scolaires**: enjeux sociaux dès contenus d' enseignement et de leurs reformes. Paris: Éditions Universitaires, 1990. p.9-10.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. *In*: MESSICK, Rosemary G.(Org.) **Currículo**: análise e debate. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985 p.107-129

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, n.70. Campinas, SP, p.15-39, abr. 2000.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares** – as razões do improvável. (Trad. de Ramon Américo Vasques e Sônia Goldefer). São Paulo: Ática,1997.

LEI 10.098/2000. Disponível em: [www.amputadosvencedores.com.br/luz da lei.htm](http://www.amputadosvencedores.com.br/luz%20da%20lei.htm). Acesso em: fev. 2008.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.

LOPES, Alice C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. *In.*: MOREIRA, Antônio Flávio (Org). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade Moderna. *In.*: BRITO, Sulamita de. **Sociologia da juventude I** : da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARTINS, Angela Maria. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 67-87, março/2000.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANEN, Ana (Orgs). **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio . O campo do currículo no Brasil: os anos 90. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p.35-49, Jan/Jun 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. mai/jun/jul/ago, n. 23,156-169, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**, 11. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

MOREIRA; SILVA (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**, 8.ed. São Paulo: Cortez editora, 2005.

MOREIRA, Antônio F.Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MOREIRA, Antônio F. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000):avanços e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, p.65-81,set/out/nov/dez,n.18, 2001.

MOREIRA, Antônio F. O campo do currículo no Brasil: os anos 90. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p.35-49, Jan/Jun 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 154p.

MORENO,Genoveva Sastre e Montserrat. O significado afetivo e cognitivo das ações. *In.*: **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, Edgar.Inter-Poli-Transdisciplinaridade – anexo nº 01. *In.*: **A cabeça bem-feita**. São Paulo: Ed. Bertrand do Brasil, 2001.

MOURA, Paulo César D. de. **Gestão pedagógica em escola privada de ensino médio em Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC Minas, Belo Horizonte, 2007.

NÉRICI, Imídio G. **Adolescência**: o drama de uma idade. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

NETO, Francisco Raimundo Alves. **Instituto de Educação Lourenço Filho**: a sociologia da educação no currículo do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Ciências Sociais, Acre, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e Currículo no Cotidiano Escolar. *In: Escola, currículo e avaliação*. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

OLIVEIRA, M. A. M; AMARAL, C. T. O aluno especial na escola regular: inclusão ou exclusão? *In: Reunião Anual da ANPED*, 27, Caxambu, 2004.

ONRUBIA, Javier. Atenção à diversidade no Ensino Médio: algumas reflexões e alguns critérios psicopedagógicos. *In: Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OUTEIRAL, José O. **Adolescer**: estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica, Brasília: Ministério da Educação, p.10-38, 1999.

PERRENOUD, P. **La fabrication de l'excellence scolaire**. Genebra, Droz, 1984.

PIAGET, J. & INHELDER. **Logique et connaissance scientifique, encyclopedie de la pléiade**. Paris: Gallimard, 1976.

PIAGET, Jean. **EL juicio y el razonamiento en el niño** : estudio sobre la logica del niño. 1972.

POCHER, Louis. **L'education des enfants de travailleurs migrants em europe**: l'interculturalisme et la formation des enseignants. Estrasburgo, Conseil de L'Europe, Conseil de la Coopération Culturalle, 1981.

RAMOS, Marise N. O ensino médio ao longo do século XIX: um projeto inacabado *In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. vol. III-séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

RIBEIRO, Wânier Aparecida. **Abordagens pedagógicas de prevenção do uso indevido de drogas por adolescentes**: da prática da operação à "prática da liberdade". 2001. 188f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

ROCHEX, Jean-Yves. **Le sens de l'expérience scolaire**. Paris: PUF, 1995.

ROSA, Alcudia *et al.* (Trad. Daisy Vaz de Moraes). **Atenção à diversidade**. cap. 1. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática, 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A Construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In: Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALOMON, Maria Luisa de O. **Alguns mecanismos e produção de percursos escolares acidentados nos meios sociais favorecidos e seus possíveis significados**. 2002. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SALOMON, M. L. O. ; VILELA, R. A. T. Os bons também fracassam - Práticas educativas vistas por adolescentes e meios sociais favorecidos. *In: XI Endipe*, 2002, Goiânia. **Anais** do IX Endipe, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa x pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. *In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; CAMBOA, Silvio Sánchez (Orgs.)*. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1997, p. 13-59.

SANTOS, Mônica Pereira. Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro. **Revista Integração**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília, ano 10, n. 22, p.34-40, 2000.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. *In: Itinerário de Pesquisa*: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Nadir Zago, Marília Pinto de Carvalho, Rita Amélia Teixeira Vilela (Orgs.). Rio de Janeiro: Dp&A, 2003.

SASSAKI, Romeu K. A escola para a diversidade humana: um novo olhar sobre o papel da educação no século XXI. *In: Educação inclusiva*: construindo significados novos para a diversidade. Tânia Mafra Guimarães (org.) Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002 (lições de Minas, 22).

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA,1997.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: LDB – Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas: Autores Associados,1997.

SOUZA, Paulo N. P.de; SILVA, Eurides B. **Como entender e aplicar a nova LDB**: lei nº 9.394/96. SP: Pioneira, cap. 09,1997.

SOUZA, Sandra Freitas de. **Políticas para a educação Inclusiva**: formação de professores. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

SPRANGER, E. Psicologia de la edad Juvenil. **Revista de ocidente Argentina**. p.31,1946.

TOMKINS,G.S. **A Common Countenance**: Stability and change in the Canadian Curriculum.Scarborought,Prentice Hall, 1986.

VIDAL, Diana G., FILHO,Luciano M. de Faria. Reescrevendo a história do ensino primário : o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p. 31-50, jan./jun. 2002.

VILELA, R. A. T. SALOMON, M. L. O. Escola para quê?. *In*: IX endipe, 2002, Goiânia. **Anais do IX Endipe**, 2002.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Ed. Pioneira,1997.

WILLIAMS, R. **The long revolution**. Londres, Chato and Windus, parte 1, cap. 2 (The analysis of culture), 1961.

WINKELER, Maria Sílvia Bacila; OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. Educação inclusiva: desafios para o cotidiano escolar.*In*: **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF , v.32, n.128 , p.70-80, jul./set. 2003.

Young, Michael. **Knowledge and Control**: New Directions for the Sociology of Education, 1971.

ANEXO 1

PLANO DE ESTUDOS 1ª ETAPA LETIVA – ANO 2007 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO				
PORTUGUÊS	PRODUÇÃO DE TEXTO	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	SOCIOLOGIA
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar diferentes tipos de textos (verbais e não verbais);</li> <li>• Identificar um texto e sua "leia" intertextual;</li> <li>• Perceber o ponto de vista de um texto, seja ele apresentado de forma implícita ou explícita;</li> <li>• Reconhecer os diferentes gêneros textuais tais como: poema, depoimentos, classificações, notícia, narrativa, reportagem, ensaio, quadrinhos;</li> <li>• Compreender o uso da divisão silábica;</li> <li>• Compreender a necessidade da acentuação gráfica como uma produtora de sentido;</li> <li>• Discutir o processo de formação de palavras como perceber o dinamismo da língua portuguesa;</li> <li>• Reconhecer os diferentes gêneros literários;</li> <li>• Compreender o contexto histórico que levou à elevação de Camões à condição de autor europeu e a importância da literatura nacional;</li> <li>• Conhecer o contexto histórico do Barroco.</li> </ul> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de textos;</li> <li>• Fonologia;</li> <li>• Estrutura e formação de palavras;</li> <li>• A linguagem verbal e não verbal (introdução)</li> <li>• Gêneros literários</li> <li>• Clássicismo</li> <li>• Barroco (introdução)</li> <li>• Quinhentismo no Brasil (introdução)</li> </ul> <p><b>LIVROS</b></p> <p>Os Lusíadas – (adaptado) Rubem Braga e Etósen Rocha Braga          - Gil Vicente (Retrans) Adap. José Angeli          O auto da Barca do Inferno          Ilíada          Filme 1492: A Descoberta do Paraíso – Dir. Ridley Scott</p> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>Avaliação Somatória I 10,0          Avaliação Somatória II 10,0          Para Casa 2,0          Simulado 3,0          Livros 5,0</p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer elementos estruturais e característicos do gênero narrativo;</li> <li>• Analisar a estrutura da narrativa: narrador, personagens, focalização, núcleos dramáticos, espaço, tempo;</li> <li>• Reconhecer os recursos linguísticos de coesão por referência, repetição, substituição lexical;</li> <li>• Attribuir às partes do texto: relações lógicas, hierarquia de informações e argumentos;</li> <li>• Identificar a idéia básica e a intenção do texto;</li> <li>• Reconhecer os recursos discursivos usados para a produção dos efeitos desejados na construção do texto;</li> <li>• Reconhecer o cargo ideológica e os recursos discursivos usados na produção dos efeitos desejados na construção do texto;</li> <li>• Diferenciar narrativas pelo conteúdo.</li> </ul> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativa Psicológica</li> <li>• Narrativa Cronológica</li> <li>• Conto</li> <li>• Crônica</li> <li>• Fábula</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>Avaliação Somatória II 10,0          Para Casa 2,0          Simulado 3,0          Trabalho em grupo 5,0          Trabalho Individual 10,0</p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a história geológica do planeta e seus elementos constituintes primários;</li> <li>• Identificar e observar as diversas camadas geológicas estruturais da Terra;</li> <li>• Diferenciar e classificar diferentes tipos de minerais e rochas;</li> <li>• Conhecer os diferentes agentes criadores e modificadores do relevo diferenciando agentes internos e externos;</li> <li>• Caracterizar geologicamente a Terra.</li> </ul> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geologia terrestre</li> <li>• Camadas estruturais da terra</li> <li>• Agentes modeladores do relevo</li> <li>• Teorias da deriva continental</li> <li>• Fontes e recursos energéticos</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>Avaliação Somatória I 10,0          Avaliação Somatória II 10,0          Para Casa 2,0          Simulado 3,0          Trabalhos extras 5,0</p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e interpretar textos identificados, documentos históricos e imagens identificando e selecionando informações;</li> <li>• Identificar conceitos históricos;</li> <li>• Contextualizar e compreender a pré-história e a antiguidade da humanidade;</li> <li>• Compreender as diversidades sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos da antiguidade;</li> <li>• Conhecer os povos ameríndios em suas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais;</li> <li>• Compreender a passagem da antiguidade para o período feudal e as diversas transformações da humanidade neste processo;</li> <li>• Perceber as transformações das estruturas medievais e a importância do capitalismo e a importância do renascimento cultural e artístico europeu;</li> <li>• Analisar as estruturas religiosas que levaram a reforma e contra reforma católica, bem como as transformações geradas por elas;</li> <li>• Compreender a importância do mercantilismo como estrutura econômica dos Estados modernos;</li> <li>• Compreender a importância do mercantilismo como estrutura econômica do mundo;</li> <li>• Compreender a relevância do expansionismo marítimo para a transformação do mundo;</li> <li>• Compreender o processo de colonização europeia no mundo e seus reflexos na economia, política, espaço geográfico, sociedade e cultura em um contexto mundial.</li> </ul> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pré história</li> <li>- Civilização egípcia</li> <li>- Civilização grega</li> <li>- Civilização romana</li> <li>- Civilizações pré-colombianas</li> <li>- As origens dos povos pré-europeia (aconteça e crise)</li> <li>- Estruturas da idade média</li> <li>- Colonização europeia na América</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>A guerra do Fogo          O dia que a rosa          Livro          A rainha Margalida          O rei João de Castela          Camamu: A Invenção do Brasil          A missão</p> <p>Avaliação Somatória I 10,0          Avaliação Somatória II 10,0          Para Casa 2,0          Simulado 3,0          Atividades 5,0</p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e valorizar o conté que a sociologia se desenvolveu mundo de hoje;</li> <li>• Compreender papel da sociologia que, além da diagnosticar os pro também alçaça as transformaç às diferentes sociedades;</li> <li>• Diferenciar o indivíduo dentro de sociológico;</li> <li>• Refletir e analisar casos alut éica e cidadania;</li> <li>• Perceber e compreender o pens teorias dos clássicos sobre a so</li> <li>• Conhecer e analisar os diversos história da sociologia;</li> <li>• Compreender a importância do sobre si mesmo e sobre sua axi agora.</li> </ul> <p><b>CONTEÚDO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O conhecimento dos fatos soci</li> <li>• O surgimento da sociologia</li> <li>• Características dos fatos soci</li> <li>• Os métodos das ciências soci</li> <li>• A sociologia clássica: Durkhei</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>Trabalho em grupo          Provas e exercícios          Para Casa          Trabalho em dupla          Cursos</p>

Caro (a) Aluno (a),

O início do ano letivo é sempre importante, pois é hora de retomar habilidades desenvolvidas na série anterior para dar continuidade aos processos de aprendizagem. Nesta etapa letiva, além de rever alguns conteúdos, você terá a oportunidade de aprofundar conhecimentos em todas as disciplinas. É necessário que você se comprometa com as atividades escolares de modo autônomo e maduro. Sempre que for preciso, solicite ao professor que esclareça suas dúvidas. Realize as atividades de Para Casa do seu amarelinho. Lembre-se de que o maior responsável pelo seu sucesso escolar é você mesmo.

Quadro 3: Plano de estudos – 1ª etapa letiva  
 Fonte: Documento original da instituição

MATEMÁTICA	FÍSICA	QUÍMICA	BIOLOGIA	INGLÊS	ESPANHOL
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar conhecimentos e métodos matemáticos em situações do cotidiano.</li> <li>• Distinguir e utilizar raciocínios dedutivos e indutivos.</li> <li>• Conhecer funções reais, domínio, contradomínio e conjunto imagem.</li> <li>• Reconhecer e construir gráficos de funções reais.</li> <li>• Resolver problemas que envolvam razão e proporção.</li> <li>• Conceituar porcentagem e aplicar esse conceito na resolução de problemas.</li> <li>• Reconhecer juros simples e compostos.</li> <li>• Resolver problemas que necessitem aplicação de potência, equações e inequações exponenciais.</li> </ul> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teoria dos Conjuntos:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Representação de um conjunto.</li> <li>1.2. Tipos de Conjuntos.</li> <li>1.3. Subconjuntos.</li> <li>1.4. Quantidade de conjuntos.</li> <li>1.5. Conjunto universo.</li> <li>1.6. Operações com conjuntos.</li> <li>1.7. Conjuntos Numéricos.</li> <li>1.8. Intervalos reais.</li> <li>1.9. Operações com intervalos.</li> </ol> </li> <li>2. Estudo Geral das Funções Reais:             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Produto Cartesiano.</li> <li>2.2. Relações Binárias.</li> <li>2.3. Domínio, contradomínio e imagem de funções.</li> <li>2.4. Gráfico de uma função.</li> <li>2.5. Raiz ou zero da função.</li> <li>2.6. Funções decrescentes e crescentes.</li> <li>2.7. Função composta.</li> </ol> </li> <li>3. Matemática Comercial:             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Unidades de comprimento.</li> <li>3.2. Razão e proporção.</li> <li>3.3. Regra de Três.</li> <li>3.4. Porcentagem.</li> <li>3.5. Realizantes e descontos.</li> <li>3.6. Operações financeiras.</li> <li>3.7. Juros Simples.</li> <li>3.8. Juros Compostos.</li> </ol> </li> </ol> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>Avaliação Somatória I 10,0            Avaliação Somatória II 10,0            Para Casa 2,0            Simulado 3,0            Outros 5,0</p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, pela observação, fenômenos do cotidiano relacionados aos vários campos de Física.</li> <li>• Fazer previsão sobre fenômenos físicos, sua ocorrência, desenvolvimento e finalização.</li> <li>• Reconhecer e saber utilizar corretamente símbolos, códigos e nomenclaturas de grandezas da Física (informações em aparelhos, tabelas de alimentos, veículos de comunicação, etc.).</li> <li>• Ler e interpretar corretamente tabelas, gráficos, esquemas e diagramas apresentados em diferentes tipos de texto.</li> <li>• Compreender as funções de proporção direta, variação linear, variação com o quadrado, função inversa simples e função inversa quadrática.</li> <li>• Compreender e aplicar os conceitos relacionados à potência de 10 e ordem de grandeza.</li> <li>• Reconhecer o movimento de queda livre como um movimento retilíneo, com aceleração constante.</li> <li>• Conceituar, calcular e operar com as componentes de um vetor.</li> <li>• Reconhecer a importância do estudo de vetores para ampliar e enriquecer a descrição sobre os movimentos.</li> <li>• Operar com os vetores velocidade, aceleração e momento.</li> <li>• Conceituar vetor aceleração</li> </ul> <p><b>CONTEÚDO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinemática – estudando os movimentos</li> <li>• Cinemática Vetorial</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>Avaliação Somatória I 10,0            Avaliação Somatória II 10,0            Para Casa 2,0            Simulado 3,0            Laboratório 3,0            Outros 2,0</p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as variações de energia com as mudanças de estado físico.</li> <li>• Conceituar e operar cálculos de densidade e solubilidade.</li> <li>• Interpretar gráficos de fusão e ebulição.</li> <li>• Reconhecer substâncias puras e misturas e suas propriedades.</li> <li>• Distinguir misturas homogêneas de misturas heterogêneas.</li> <li>• Conhecer os modelos atômicos de Dalton, Thomson, Rutherford.</li> <li>• Conhecer as partículas do átomo e a sua simbologia.</li> <li>• Distinguir elemento químico de uma molécula, bem como, diferenciar metais, ametais e gases nobres.</li> <li>• Conhecer o modelo atômico de Bohr.</li> <li>• Entender a organização da tabela periódica.</li> </ul> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matéria e energia</li> <li>• Estados de agregação da matéria</li> <li>• Propriedades dos materiais</li> <li>• Propriedades específicas: Ponto de fusão, ponto de ebulição, densidade e solubilidade.</li> <li>• Sistemas – mistura e substância pura</li> <li>• Processos físicos de separação de misturas.</li> <li>• Dalton e a teoria atômica</li> <li>• Modelo atômico de Thomson.</li> <li>• A radioatividade.</li> <li>• Modelo atômico de Rutherford.</li> <li>• O espectro eletromagnético.</li> <li>• Modelo atômico de Bohr.</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>Avaliação Somatória I 10,0            Avaliação Somatória II 10,0            Para Casa 2,0            Simulado 3,0            Laboratório 2,0            Trabalhos 3,0</p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar os constituintes químicos da célula.</li> <li>• Clarificar a função e a importância de cada constituinte químico inorgânico e orgânico.</li> <li>• Diferenciar células procariontas de célula eucarionta.</li> <li>• Explicar os mecanismos de transporte através da membrana plasmática.</li> <li>• Explicar os processos metabólicos energéticos celulares relacionados-os entre si.</li> <li>• Identificar os tipos de ácidos nucleicos, sua importância e localização nas células.</li> <li>• Descrever a autoduplicação, transcrição e tradução.</li> <li>• Estabelecer relação entre os ácidos nucleicos, ribossomos, síntese protéica e mutações.</li> <li>• Identificar e caracterizar os componentes do núcleo celular.</li> </ul> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar célula procarionta e eucarionta</li> <li>• Biologia molecular: Composição química dos seres vivos.</li> <li>• Substâncias Inorgânicas</li> <li>• Sais minerais</li> <li>• Código genético</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>Avaliação Somatória I 10,0            Avaliação Somatória II 10,0            Para Casa 2,0            Simulado 3,0            Outros 5,0</p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e compreender de textos</li> <li>• Diferenciar uso de pronomes sujeito, objeto e demonstrativo</li> <li>• Adquirir vocabulário</li> <li>• Empregar tempos verbais no presente, passado, futuro e condicional</li> <li>• Fazer o uso de substantivos, verbos e adjetivos</li> <li>• Fazer o uso de preposições</li> </ul> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reading strategies</li> <li>• pronouns, articles and adjectives</li> <li>• words related to the five senses, hair style, feelings and family</li> <li>• verbal tenses – simple, continuous, perfect – present – past – future – conditional</li> <li>• nouns, verbs, genitive case, suffixes</li> <li>• prepositions</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>Avaliação Somatória I 10,0            Avaliação Somatória II 10,0            Simulado 3,0            Outros 2,0</p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar um exame (objetivo de verificar em língua espanhola)</li> <li>• Conhecer as regras turísticas de Santiago de Chile.</li> <li>• Produzir textos relacionados com as informações recebidas</li> <li>• Descrever com os artigos léxicos sobre las partes diferentes muebles.</li> <li>• Hablar de las reglas de algunos países.</li> <li>• Conocer los diéresis</li> <li>• Realizar unos relatos Brasil.</li> <li>• Estudiar los verbos reflexivos</li> </ul> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar un examen (objetivo de verificar em língua espanhola)</li> <li>• Saludos y presentación</li> <li>• Los días de la semana</li> <li>• El arte de español. O acentuación; artículos contracciones;</li> <li>• Conocer las reglas turísticas de Santiago de Chile.</li> <li>• Léxico relacionado a v</li> <li>• Los pronombres perso</li> <li>• La conjugación de ver</li> <li>• presente de indicativo.</li> <li>• Viajes civilizados, exp</li> <li>• larga curación.</li> <li>• Describir la vivienda.</li> <li>• Diferenciar casas de v</li> <li>• Los diéresis háblas c</li> <li>• alesiá.</li> <li>• Los números cardinai</li> <li>• Las horas.</li> <li>• Localización en el tien</li> <li>• Verbos reflexivos.</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVA</b></p> <p>Avaliação Somatória II 10,0            Para Casa 2,0            Simulado 3,0            Análise de texto literário 3,0            Todos os conteúdos trabalhados serão avaliados, inclusive a postura do estudante.</p>

Quadro 3: Plano de estudos – 1ª etapa letiva (cont.)

Fonte: Documento original da instituição

ANEXO 2

PLANO DE ESTUDOS  
2ª ETAPA LETIVA – ANO 2007  
1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Caro (a) Aluno (a),  
Nesta etapa letiva, além de rever alguns conteúdos, você terá a oportunidade de ampliar seus conhecimentos em todas as disciplinas. É necessário que você se comprometa com as atividades escolares de modo autônomo e maduro. Sempre que faltar ao professor que esclareça suas dúvidas. Realize as atividades de Para Casa diariamente e com empenho. Lembre-se de que o maior responsável pelo seu sucesso escolar é você mesmo.

PORTUGUÊS	PRODUÇÃO DE TEXTO	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	SOCIOLOGIA
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS	OBJETIVOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o processo de formação das palavras na língua portuguesa como um elemento interno e aplicá-las em neologismos.</li> <li>- Utilizar a escrita das palavras segundo o português padrão e compreender as diferenças em relação à norma não padrão.</li> <li>- Ser capaz de identificar uma ideia implícita em textos não-verbais.</li> <li>- Saber posicionar-se criticamente em relação às informações dadas.</li> <li>- Caracterizar o texto literário barroco e neoclássico e o modo de leitura por eles utilizados.</li> <li>- Explorar como essas estéticas literárias lida com a realidade e a ficção.</li> <li>- Neoclássico.</li> <li>- Caracterizar o contexto sociocultural do Barroco e do Neoclássico.</li> <li>- Estabelecer relações intertextuais entre textos literários e produções culturais de outras épocas e de outras áreas.</li> <li>- Recuperar, a partir da leitura de textos literários as formas de representação do imaginário brasileiro dos séculos XVI, XVII e XVIII.</li> <li>- Valorizar a leitura literária como forma de compreensão do mundo e de própria identidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer elementos estruturais e característicos do gênero narrativo.</li> <li>- Analisar a estrutura da narrativa: narrador, personagens, focalização, núcleos dramáticos, espaço, tempo.</li> <li>- Reconhecer os recursos linguísticos de coesão por referência: repetição, substituição lexical.</li> <li>- Atribuir às partes do texto: relações lógicas, hierarquia de informações e argumentos.</li> <li>- Identificar a ideia básica e a intenção do texto.</li> <li>- Reconhecer os recursos discursivos usados para a produção dos efeitos desejados na constituição do texto.</li> <li>- Reconhecer a carga ideológica e os recursos discursivos usados na produção dos efeitos desejados na construção do texto.</li> <li>- Diferenciar narrativas pelo conteúdo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar e caracterizar historicamente os diversos tipos de fontes energéticas e seu uso pela humanidade.</li> <li>- Refletir sobre os impactos ambientais.</li> <li>- Identificar formas de utilização racional da eletricidade/água.</li> <li>- Analisar os domínios Climato-botânicos brasileiros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar documentos históricos, identificando suas características básicas, seus autores, momento e local de produção.</li> <li>- Elaborar textos historicamente corretos que apresentem uma ordenação lógica de ideias e se relacionem ao conteúdo estudado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e valorizar o conteúdo que a sociologia se desenvolveu mundo de hoje.</li> <li>- Compreender papel da sociologia que, além de diagnosticar os problemas também almeja as transformações de diferentes sociedades.</li> <li>- Relacionar e analisar casos atuais éticos e cidadania.</li> <li>- Perceber e compreender o pensamento dos clássicos sobre a sociologia</li> <li>- Conhecer e analisar os diversos aspectos da história da sociologia.</li> <li>- Compreender a importância do pensamento sobre si mesmo e sobre sua existência agora.</li> </ul>
<p><b>CONTEÚDOS</b></p> <p>Ortografia Processo de Formação de Palavras A linguagem verbal não-verbal Intertextualidade Gênero Lírico (I) Barroco Neoclássicismo(I)</p> <p><b>LIVROS</b></p> <p>Antologia (Gregório de Matos – gintzaedra por Higino Barros – adapção de bols) (Tomás Antônio Gonzales) (por: Caio Galhardo) – Editora Petropolis</p> <p>Marília de Dirceu Dom Quixote em quadernhos</p> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>Avaliação Somatória I 10 Avaliação Somatória II 10 Livros 6 Outros 3 Simulado 3 Para Casa 3</p>	<p><b>CONTEÚDOS</b></p> <p>Narrativas variadas. Notícia. Reportagem. Charge. Tirinha.</p> <p><b>DISTRIBUIÇÃO DE PONTOS</b></p> <p>Avaliação Somatória II 10 Trabalhos individuais 10 Trabalhos em grupo 5 Simulado 3 Outros 4 Para Casa 3</p>	<p><b>CONTEÚDOS</b></p> <p>Fontes e recursos energéticos (continuidade). Recursos naturais. Energia, características e recursos. Domínios climáticos. Biomás.</p> <p><b>DISTRIBUIÇÃO DE PONTOS</b></p> <p>Avaliação Somatória I 12 Avaliação Somatória II 12 Outros 5 Simulado 3 Para Casa 3</p>	<p><b>CONTEÚDOS</b></p> <p>Fundamentos do Mundo Moderno (continuidade) Sistema de colonização europeu. Brasil colônia</p> <p><b>DISTRIBUIÇÃO DE PONTOS</b></p> <p>Somatória I ..... 10,0 Somatória II ..... 10,0 Simulado 3,0 Para casa 3,0 Outros 4,0 Trabalhos 5,0</p> <p><b>CONTEÚDO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos da sociologia clássica e Durkheim (continuidade).</li> <li>- A religião na teoria sociológica</li> <li>- As diferenças culturais e os ritos</li> <li>- A modernização e racionalização</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>Pesquisas Provas Para Casa Outros Atividades de Projetos</p>	

Quadro 4: Plano de estudos – 2ª etapa letiva  
Fonte: Documento original da instituição

MATEMÁTICA	FÍSICA	QUÍMICA	BIOLOGIA	INGLÊS	ESPAÑHOL
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler, interpretar e produzir textos na linguagem matemática.</li> <li>• Transferir textos na linguagem comum para a linguagem simbólica.</li> <li>• Identificar problemas, organizando dados relevantes para sua resolução.</li> <li>• Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para a produção, análise e a interpretação dos resultados de processos ou de experimentos científicos e tecnológicos.</li> <li>• Resolver problemas que necessitem de conhecimento de funções exponenciais, estratégias matemáticas envolvendo logaritmos e aplicações em situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades do cotidiano.</li> </ul> <p><b>CONTEÚDOS:</b></p> <p>1. Estudo das Funções Polinomiais:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Função Polinomial de 1º grau.</li> <li>1.2. Função definida por várias sentenças.</li> <li>1.3. Inequações de 1º grau.</li> <li>1.4. Função Polinomial de 2º grau.</li> <li>1.5. Valor mínimo e valor máximo.</li> <li>1.6. Inequações de Segundo grau.</li> </ol> <p>2. Funções Exponenciais:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Construção de gráficos.</li> <li>2.2. Equações exponenciais.</li> <li>2.3. Inequações exponenciais.</li> </ol> <p>3. Funções Logarítmicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Logaritmo.</li> <li>3.2. Propriedades operatórias dos logaritmos.</li> <li>3.3. Equações logarítmicas.</li> <li>3.4. Inequações logarítmicas.</li> <li>3.5. Função logarítmica.</li> </ol> <p><b>DISTRIBUIÇÃO DE PONTOS:</b></p> <p>Avaliação Somatória I 12  Avaliação Somatória II 12  Simulado 3  Para Casa 3  Outros 5</p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar gráficos que representem posição, velocidade e aceleração em função do tempo.</li> <li>• Entender, memorizar e aplicar as equações dos movimentos com aceleração constante ao longo da trajetória em situações apresentadas.</li> <li>• Reconhecer o movimento de queda livre como um movimento retilíneo, com aceleração constante.</li> <li>• Reconhecer e diferenciar grandezas físicas escalares e vetoriais.</li> <li>• Operar com vetores: adição de valores.</li> <li>• Conceitualizar, calcular e operar com as componentes de um vetor.</li> <li>• Conceitualizar vetor velocidade.</li> <li>• Operar com os vetores velocidade.</li> <li>• Entender o conceito de composição de movimentos.</li> <li>• Entender a propriedade da independência de movimentos.</li> <li>• Conceitualizar vetor aceleração.</li> <li>• Caracterizar as forças de atrito presentes em um corpo (quantitativamente) e as forças de resistência nos fluidos (qualitativamente).</li> </ul> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinemática Escalar</li> <li>• Cinemática Vetorial</li> <li>• Princípios da Dinâmica – Leis de Newton</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>Avaliação Somatória I 10  Avaliação Somatória II 10  Para Casa 3  Laboratório 3  Simulado 3  Outros 5</p>	<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber diferenciar um átomo de um elemento químico.</li> <li>• Analisar e compreender o espectro eletromagnético e o modelo proposto por Bohr.</li> <li>• Conhecer a evolução histórica que antecedeu à formação da tabela periódica atual.</li> <li>• Conceitualizar, diferenciar e relacionar as propriedades periódicas com a tabela periódica.</li> <li>• Conhecer os diversos tipos de materiais, bem como suas propriedades.</li> <li>• Saber relacionar as propriedades dos materiais com os modelos de ligação.</li> <li>• Compreender como se dá a estabilidade dos átomos.</li> <li>• Compreender, identificar e diferenciar as ligações químicas.</li> </ul> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelos atômicos.</li> <li>• A estrutura do átomo e o estudo da tabela periódica.</li> <li>• Propriedades periódicas.</li> <li>• Ligações químicas – estabilidade versus energia.</li> <li>• Ligação metálica, iônica e covalente</li> </ul> <p><b>DISTRIBUIÇÃO DE PONTOS</b></p> <p>Avaliação Somatória I 10  Avaliação Somatória II 10  Simulado 3  Para Casa 3  Laboratório 3  Outros 6</p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar células procaríota de célula eucaríota.</li> <li>• Explicar os mecanismos de transporte através da membrana plasmática.</li> <li>• Caracterizar organelas citoplasmáticas e funções</li> <li>• Identificar os tipos de ácidos nucleicos, sua importância e localização nas células.</li> <li>• Estabelecer relação entre os ácidos nucleicos, ribossomos, síntese protéica e mutações.</li> <li>• Identificar e caracterizar os componentes do núcleo celular.</li> </ul> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Citiologia</li> </ul> <p><b>DISTRIBUIÇÃO DE PONTOS</b></p> <p>Avaliação Somatória I 12  Avaliação Somatória II 12  Para Casa 3  Outros 5</p>	<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar os diferentes tempos verbais</li> <li>- usar vocabulário para expressar sentimentos</li> <li>- produzir textos e frases gramaticamente corretos</li> <li>- empregar as preposições corretamente</li> <li>- adquirir o hábito da leitura em inglês</li> </ul> <p><b>CONTEÚDOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- text interpretation</li> <li>- vocabulary, feelings</li> <li>- simple tense</li> <li>- continuous tenses</li> <li>- perfect tenses</li> <li>- perfect continuous tenses</li> <li>- future tenses</li> <li>- prepositions</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:</b></p> <p>Avaliação Somatória I 10,0  Avaliação Somatória II 10,  Para Casa 3,0  Trabalhos Extras 9,0  Simulado 3,0</p> <p><b>LIVRO</b></p> <p>Mistério en el museo E</p> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIA</b></p> <p>Prova somatória II  Prova  Para casa  Simulado  Prova oral  Prova do livro  Trabalho  Produção de 5 textos</p> <p>Os alunos deverão produzir - dias e entregar ao professor abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 31 de maio</li> <li>• 14 de junho</li> <li>• 28 de junho</li> <li>• 12 de julho</li> <li>• 16 de agosto</li> </ul>	

Quadro 4: Plano de estudos – 2ª etapa letiva (cont.)

Fonte: Documento original da instituição