

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A AVALIAÇÃO DO PROJETO DE REORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS  
ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO DOM ANTÔNIO DE ALMEIDA LUSTOSA**

**(2003 – 2005)**

**Silvany Bastos Santiago**

**2009**

**SILVANY BASTOS SANTIAGO**

**A AVALIAÇÃO DO PROJETO DE REORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS  
ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO ESTUDO DE CASO NA  
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DOM ANTÔNIO DE ALMEIDA  
LUSTOSA**

**(2003 – 2005)**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação  
Brasileira, da Faculdade de Educação, como requisito parcial  
para a obtenção do título de doutor em Educação.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Isabel Filgueiras Lima Ciasca  
Co-orientador: Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques**

**FORTALEZA  
2009**

**SILVANY BASTOS SANTIAGO**

**A AVALIAÇÃO DO PROJETO DE REORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS  
ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO ESTUDO DE CASO NA  
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DOM ANTÔNIO DE ALMEIDA  
LUSTOSA**

**(2003 – 2005)**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da  
Faculdade de Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em  
Educação.**

**Data da aprovação: 21/08/2009.**

**Banca Examinadora:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Orientadora e Presidente) – UFC**

---

**Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques (Co-orientador)– UFC**

---

**Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima – UFC**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Fontenele Catrib – UNIFOR**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Trindade da Cunha – UNIFOR**

## **DEDICATÓRIA**

Esta tese é dedicada à memória de meu pai, pela sua satisfação e orgulho de ter uma filha, na melhor tradução da educação jesuítica,  
“com um anel de doutora.”

Não está entre nós. Acredito que espiritualmente esteja e acompanha a minha trajetória de vida. Amo você.

## AGRADECIMENTOS

À força espiritual que emana de Deus, sempre, em minha vida.

À minha querida “Mãezinha” que mesmo de longe torce pela minha vitória. Mãezinha mora em Brasília.

Aos meus filhos, Diógenes Jr e Denise meus constantes apoiadores nesta empreitada

À minha linda neta, Elisa, sinal que o tempo se inova e não para, como dizia o poeta.

Ao Diógenes, meu companheiro de luta de tantos anos.

Aos amigos leais da EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa, às discussões empreendidas e o compromisso da busca de uma educação melhor.

Aos alunos da Escola que têm direito a uma vida digna e educação de qualidade. Para que se conscientizem de que é possível uma sociedade mais solidária e humana.

Agradeço ao Observatório de Avaliação da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

À Profª Ana Fontenele Catrib, por sugestões preciosas neste estudo, em particular na elaboração do grupo focal.

À Profª Simone Trindade da Cunha, por sua disponibilidade, generosidade e apoio para a construção da Análise de Conteúdo.

Ao Prof. Marcos Martins Lima pela sua leitura criteriosa do texto inicial e pelas observações realizadas, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao Prof. Cláudio de Albuquerque Martins pelo seu olhar crítico nos primeiros escritos deste trabalho, esclarecendo muitos pontos obscuros da tese.

Um agradecimento especial à Profª Maria Isabel Figueiras Lima Ciasca pelo seu acolhimento nas horas mais difíceis de minha vida acadêmica, pela sua tranqüila e segura orientação, pela sua compreensão para com a aluna em suas múltiplas dimensões: cognitiva e afetiva.

Agradeço a todos os professores da Faculdade de Educação, que desde a minha graduação em Pedagogia, idos 1977, contribuem para a minha formação profissional. Destacando o Prof. Nicolino Trompieri Filho, presença querida e constante na academia.

## Oração ao tempo

**Caetano Veloso**

És um senhor tão bonito  
Quanto a cara do meu filho  
Tempo Tempo Tempo Tempo  
Vou te fazer um pedido  
Tempo Tempo Tempo Tempo

Compositor de destinos  
Tambor de todos os ritmos  
Tempo Tempo Tempo Tempo  
Entro num acordo contigo  
Tempo Tempo Tempo Tempo

Por seres tão inventivo  
E pareceres contínuo  
Tempo Tempo Tempo Tempo  
És um dos deuses mais lindos  
Tempo Tempo Tempo Tempo

Que sejas ainda mais vivo  
No som do meu estribilho  
Tempo Tempo Tempo Tempo  
Ouve bem o que te digo  
Tempo Tempo Tempo Tempo

Peço-te o prazer legítimo  
E o movimento preciso  
Tempo Tempo Tempo Tempo  
Quando o tempo for propício  
Tempo Tempo Tempo Tempo

De modo que o meu espírito  
Ganhe um brilho definido  
Tempo Tempo Tempo Tempo  
E eu espalhe benefícios  
Tempo Tempo Tempo Tempo

O que usaremos pra isso  
Fica guardado em sigilo  
Tempo Tempo Tempo Tempo  
Apenas contigo e migo  
Tempo Tempo Tempo Tempo

E quando eu tiver saído  
Para fora do teu círculo

Tempo Tempo Tempo Tempo  
Não serei nem terás sido  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo

Ainda assim acredito  
Ser possível reunirmo-nos  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
Num outro nível de vínculo  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo

Portanto peço-te aquilo  
E te ofereço elogios  
Tempo Tempo Tempo Tempo  
Nas rimas do meu estilo  
Tempo Tempo Tempo Tempo

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi avaliar o projeto de reorganização dos tempos escolares, no ensino médio, vivenciado na Escola do Ensino Fundamental e Médio (EEFM) D. Antônio de Almeida Lustosa, escola pública estadual, localizada em Fortaleza, CE, no período de 2003 a 2005 e no ano de 2008, e sua contribuição para a ação pedagógica em seus múltiplos aspectos: a carga horária do professor em sala de aula, o número de turmas e alunos, o tempo disponível do professor para leituras, o planejamento, a elaboração de atividades e a avaliação. De modo específico, tencionou-se: avaliar, com base nas perspectivas dos professores, a contribuição do projeto de reorganização dos tempos escolares na ação docente; compreender a influência do projeto de reorganização dos tempos escolares no ensino-aprendizagem e conhecer as vivências sugeridas pela reforma curricular na organização do currículo do ensino médio. Esta pesquisa de abordagem qualitativa caracterizou-se como um estudo de caso, mediado pela pesquisa-ação, utilizou-se como técnica de coleta de dados o grupo focal e a análise de conteúdo para as interpretações das discussões dos docentes. Concluiu-se que a reorganização dos tempos escolares promoveu uma utilização mais efetiva do tempo para se trabalhar com projetos interdisciplinares e contextualizados; um ganho efetivo para cada matéria; redução do tempo perdido entre as aulas e simplificação do horário. Autores como Perrenoud (1999, 2000, 2002); Thiollent (1997, 2003); De Ketele (2004); Mello (2004); Méndez (2004); Silva (2008), dentre outros subsidiaram a pesquisa.

**Palavras-chave:** Avaliação. Tempo. Organização. Escola. Professor. Aluno. Reformas Educacionais.

## ABSTRACT

The goal of this study was to evaluate the reorganization project of the school times, in high school, lived at high and elementary school at D. Antônio de Almeida Lustosa, state public school, located in Fortaleza, CE, between the period of time of 2003 to 2005 and in 2008, and its contribution to the pedagogical actions: the teacher's schedule, the number of classes and students, the teacher's available time for reading, planning classes, creating activities and evaluating students. In a specific way it was tried to: evaluate, based on the teacher's perspectives, the contribution of the reorganization project of the school times in the educational action; to understand the influence of the reorganization project of the school times at high school, and to know the experience suggested by the curricular reform in the organization of the curriculum of the high school education. This research, that brings a qualitative approach, characterized itself as a case study. Moreover, it was used as a technique to gather information and to analyze the content for future interpretation and discussions among the professors board. In conclusion, the reorganization of the school times promoted a more effective utilization of the available time to work with interdisciplinary projects and put them into context, this will provide an effective improve for each class; reduction of the lost time between the classes and simplification of the schedule. Authors such as Perrenoud (1999, 2000, 2002); Thiollent (1997, 2003); De Ketele (2004); Mello (2004), Méndez (2004); Silva (2008), and others subsidized this research.

**Key Words:** Evaluation. Time. Organization. School. Professor. Student. Educational Reform.

## RESUME

L'objectif de cette étude a été, tout d'abord, d'évaluer le projet de réorganisation des temps scolaires, dans l'enseignement moyen, vécu à l'École d'Enseignement Fondamental et Moyen (EEFM) D. Antônio de Almeida Lustosa, une école publique de l'état, située à Fortaleza, CE, pendant la période de 2003 à 2005 et dans l'année de 2008, et sa contribution pour l'action pédagogique dans leurs multiples aspects : la charge horaire pour l'enseignant dans salle de classe, le nombre de groupes et le nombre d'élèves, le temps disponible consacré à l'enseignant pour la lecture, la planification, l'élaboration d'activités et l'évaluation. De manière spécifique, le travail présenté a porté sur l'évaluation, basé aux perspectives des enseignants, de la contribution du projet de réorganisation des temps scolaires dans l'action enseignante; la compréhension de l'influence du projet de réorganisation des temps scolaires dans l'enseignement-apprentissage et, aussi, la connaissance des expériences suggérées par la réforme curriculaire dans l'organisation du curriculum vitae de l'enseignement moyen. Cette recherche qualitative s'est caractérisée comme une étude de cas, négocié par la recherche-action. Comme technique de rassemble de données, il s'est utilisé le groupe focal et l'analyse de contenu pour les interprétations des discussions des professeurs. Il s'est conclu que la réorganisation des temps scolaires a promu une utilisation plus accomplit du temps pour travailler les projets interdisciplinaires ; un profit efficace pour chaque matière scolaire; la réduction du temps gaspillé entre les leçons et la simplification de l'horaire. Les auteurs Perrenoud (1999, 2000, 2002) ; Thiollent (1997, 2003) ; De Ketele (2004) ; Mello (2004) ; Méndez (2004) ; Il siffle (2008), parmi d'autres ont subventionné cette recherche.

**Les mot-clés:** Évaluation. Temps Scolaire. Organisation. École. Enseignant. Élève. Réformes Scolaires.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Breve histórico das reformas na educação brasileira.....	51
Quadro 2	O ensino por competências.....	68
Quadro 3	Matrícula 2003 a 2005.....	87
Quadro 4	O planejamento das fases da Pesquisa – Ação.....	88
Quadro 5	Operacionalização do Projeto – 2003.....	93
Quadro 6	Distribuição de carga horária semanal das disciplinas do Ensino Médio na organização tradicional e na organização por períodos	94
Quadro 7	Distribuição da carga horária das disciplinas nos períodos.....	94
Quadro 8	Síntese das respostas em relação à carga horária.....	95
Quadro 9	Síntese das respostas em relação ao tempo das aulas.....	96
Quadro 10	Síntese das respostas em relação ao planejamento.....	98
Quadro 11	Síntese das respostas em relação às conquistas.....	100
Quadro 12	Síntese das respostas das dificuldades do projeto.....	101
Quadro 13	A organização por períodos e a aprendizagem dos alunos.....	102
Quadro 14	A organização e o currículo do ensino médio.....	103
Quadro 15	Guia de Temas.....	108
Quadro 16	Categorias.....	110

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
2	<b>O TEMPO COMO OBJETO DE ESTUDO.....</b>	<b>21</b>
2.1	O que é o tempo?.....	21
2.2	A percepção social e pessoal do tempo.....	24
2.3	O tempo e a instituição escolar.....	26
3	<b>RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....</b>	<b>29</b>
3.1	A educação no Brasil-Colônia.....	29
3.2	A educação pombalina.....	31
3.3	Os professores-mestres.....	33
3.4	A educação no Império.....	35
3.5	A educação na Primeira República (1889 – 1930).....	38
3.6	O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.....	41
3.7	A educação na República Nova (1930 – 1937) .....	42
3.8	A reforma Francisco Campos.....	42
3.9	A reforma Capanema.....	43
3.10	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024/1961.....	45
3.11	A reforma do primeiro e segundo grau – a Lei nº. 5.692/71.....	46
3.12	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96....	47
4	<b>AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO INTERNACIONAL – O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>54</b>
4.1	As reformas educacionais no contexto internacional.....	54
4.2	O ensino médio brasileiro e a reforma.....	56
4.3	A organização curricular do ensino médio.....	58
4.4	Das origens da noção de competência à taxionomia de Bloom.....	60
4.5	Conteúdos, saberes e capacidades.....	61
4.6	A noção de competência.....	63
4.7	A avaliação por competências.....	64
4.8	As transformações nas práticas educativas.....	66

4.9	A ideia de avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais .....	66
5	<b>A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: MODELOS E TENDÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>
5.1	O modelo de Tyler.....	71
5.2	O modelo de Cronbach.....	72
5.3	O modelo de Scriven.....	74
5.4	O modelo de Stufflebeam.....	75
5.5	O modelo de Stake.....	76
5.6	As novas tendências no debate da avaliação educacional.....	78
5.6.1	A avaliação emancipatória de Saul (1995).....	79
5.6.2	A avaliação diagnóstica de Luckesi (1998) e a concepção histórico-crítica.....	80
5.6.3	A abordagem sociológica da avaliação formativa em Perrenoud (1999; 2000).....	80
5.6.4	A avaliação e conhecimento em Méndez (2002).....	83
6	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>85</b>
6.1	A Pesquisa.....	85
6.2	O estudo de caso.....	86
6.3	A pesquisa-ação.....	86
6.3.1	Caracterização da escola onde se vivenciou o projeto de reorganização dos tempos escolares no ensino médio.....	87
6.3.3	O planejamento da pesquisa.....	87
6.3.4	Fase exploratória: diagnóstico da proposta pedagógica da escola e sua relação com as reformas educacionais.....	89
6.3.5	Fase de pesquisa aprofundada – estudo das possibilidades de distribuição e uso do tempo escolar.....	91
6.3.6	Fase de ação-resultados, objetivos alcançáveis por meio de ações concretas, apresentação de propostas que poderão ser negociadas entre as partes interessadas.....	95
6.3.7	Fase da avaliação-controle da efetividade das ações no contexto da pesquisa.....	100
6.4	As entrevistas em 2004.....	100

6.5	A pesquisa em 2005.....	101
6.6	O segundo momento da pesquisa – grupo focal (2008).....	104
6.6.1	O Grupo Focal (GF).....	105
6.6.2	Composição do grupo focal.....	106
6.6.3	Local de realização do GF e registro das interações.....	106
6.6.4	Forma de condução do GF.....	107
6.6.5	Guia de temas.....	107
6.6.6	O bloco de notas.....	108
6.6.7	A análise de conteúdo.....	108
6.6.7.1	1ª Fase – préanálise: a leitura flutuante.....	109
6.6.7.2	2ª Fase- Exploração do material – a categorização.....	109
7	A ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	111
7.1	Tempo.....	111
7.2	Planejamento.....	113
7.3	Princípios da reforma curricular.....	114
7.4	Avaliação.....	115
8	CONCLUSÃO.....	118
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICE 1 – Avaliação do projeto de reorganização dos tempos escolares – Setembro 2003.....	128
	APÊNDICE 2 – Avaliação do projeto de reorganização dos tempos escolares – Setembro 2004.....	129
	APÊNDICE 3 – Avaliação do projeto de reorganização dos tempos escolares – Setembro 2005.....	130
	APÊNDICE 4 – Registro das discussões dos professores mediante o grupo focal.....	131
	APÊNDICE 5 – Guia de temas.....	136
	APÊNDICE 6 – Bloco de notas.....	137
	ANEXO 1 –Termo de consentimento livre e esclarecido.....	138

## 1 INTRODUÇÃO

Não se preocupe em entender.  
Viver ultrapassa todo entendimento.  
Mergulhe no que você não conhece.  
Clarice Lispector (1925-1977)

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar a experiência de reorganização dos tempos escolares, no ensino médio, vivenciada na Escola do Ensino Fundamental e Médio (EEFM) D. Antônio de Almeida Lustosa, estabelecimento público estadual, localizado em Fortaleza, CE, no período de 2003 a 2005, sua contribuição para a ação pedagógica em seus múltiplos aspectos: a carga horária do professor em sala de aula, número de turmas e alunos, o tempo disponível do professor para leituras, planejamento, elaboração de atividades e avaliação.

Outros pontos são propostas da investigação como: a) compreender a influência dos tempos escolares no ensino e na aprendizagem; b) conhecer as vivências das práticas sugeridas pela reforma curricular na organização do currículo do ensino médio (organizado por áreas de conhecimento, numa perspectiva de *interdisciplinaridade e contextualização*).

O tempo escolar, que é o problema da pesquisa, em sua forma tradicional de organização nos contextos escolares, não atende mais aos preceitos das reformas educativas e os professores se ressentem desse “tempo escolar” quanto à distribuição em sua carga horária. Como trabalhar interdisciplinarmente e contextualizar as ações educativas, planejar suas atividades, atualizar-se pedagogicamente e, ao mesmo “tempo”, trabalhar 40 horas semanais (8 horas) ou 60 horas semanais (12 horas)?

Com esta reflexão sobre o tempo escolar, um grupo de professores da EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa elaborou um projeto de trabalho para distribuir melhor o tempo das atividades, inserindo uma modificação nas rotinas escolares para que facilitasse a ação do professor e do aluno.

As ações desenvolvidas no projeto assemelhavam-se à metodologia da pesquisa-ação em virtude das características das fases vivenciadas. Foram estudados os autores Barbier (2004), Thiollent (2003), Haguette (1992) e Dionne (2007) para o embasamento metodológico da investigação.

Conforme Barbier (2004), a pesquisa-ação é um tipo de investigação utilizado como um meio de favorecer mudanças intencionais decididas pelos pesquisadores. Autores como Thiollent (2003) consideram a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica da pesquisa social em que:

- a) há ampla e explícita interação de pesquisadores e situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de naturezas diferentes encontrados nesta circunstância;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há constantemente um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos agentes da situação; e
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo) – pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” de pessoas e grupos considerados.

Desse modo, os professores, no desenvolvimento do projeto, tornaram-se pesquisadores e desempenharam papel ativo para a solução das questões encontradas, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em virtude dos problemas.

Os docentes estavam envolvidos no problema “tempo” e sua aplicabilidade em suas atividades pedagógicas, em especial, às reformas educativas. As prioridades dos professores eram a organização dos horários em sala de aula, ampliação do tempo das disciplinas, concentração das aulas em breve espaço do tempo, a distribuição das turmas e buscando mais tempo com os alunos. Outras prioridades eram o planejamento e o horário de estudo para a formação dos professores.

Os docentes tinham intenções comuns. As prioridades foram enumeradas. Pretendia-se o seu aperfeiçoamento por intermédio de estudos na formação, proporcionando o aumento do seu conhecimento.

Em outubro de 2002, formou-se uma equipe de trabalho na escola pesquisada, constituído pela sua supervisora, professores e a coordenadora pedagógica, para a elaboração de uma proposta de reorganização dos tempos escolares.

Retomou-se a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs), não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que precisavam de esclarecimentos, como também de apresentar opções didático-pedagógicas para o trabalho, a fim de atender necessidades e expectativas dos professores e alunos na estruturação do currículo desse patamar de ensino.

Em 2003, implementou-se um projeto de reorganização dos tempos escolares na EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa, com base legal no artigo 23, da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB):

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por outra forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

As características principais do projeto de reorganização dos tempos escolares eram as alternâncias nos períodos de estudo com disciplinas e/ou áreas do conhecimento agrupadas em blocos, como propõem os PCNs Linguagens e Códigos e Matemática; Ciências da Natureza e Português e Ciências Humanas e Física.

No final de 2005, nova equipe de trabalho chegou ao Centro Regional de Desenvolvimento de Ensino (CREDE) 21, onde foi apresentado o projeto. Depois de repetidas tentativas de convencimento, não o aceitaram. A equipe do CREDE 21 impôs obstáculos à continuidade e alegou motivos considerados inconsistentes, como a transferência de um aluno para outra unidade escolar, e o argumento de que o professor teria muito tempo fora da sala de aula.

Nos anos posteriores (2006 e 2007), retomou-se a organização tradicional: horários fragmentados e os professores sem tempo específico para o planejamento e demais atividades que impunham as inovações pedagógicas.

Em 2008, utilizando-se a técnica de grupo focal, voltou-se a sete professores dos catorze docentes pesquisados, para uma reavaliação dos objetivos propostos anteriormente.

O grupo focal foi conduzido por duas moderadoras, psicólogas do Observatório de Avaliação da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), de forma não diretiva, o que facilitou a conversação entre os membros do grupo, com intervenções contingenciais, esclarecendo as opiniões emitidas, introduzindo e concluindo tópicos da discussão. Um termo de consentimento foi assinado pelos participantes da pesquisa.

A análise dos dados foi feita por meio do método da Análise de Conteúdo (AC) mediante as orientações de Bardin (1977), que considera a AC um conjunto de técnicas de análises de comunicações ao utilizar procedimentos sistemáticos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Também Franco (2005) acentua que, para se compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável as considerar em um determinado ambiente, em espaços temporais específicos, os campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de formulação e transmissão de mensagens, situação a que a AC se harmoniza.

Por conseguinte, para o exame das falas dos professores no grupo focal, foi utilizado o método da AC tomando por bases os autores mencionados há pouco e seguindo o roteiro sugerido em Rodrigues (1999) que são: pré-análise, exploração do material e inferência - interpretação dos resultados.

Espera-se que este ensaio possa contribuir para a reflexão de professores, gestores e alunos, a respeito do uso do tempo escolar, ação docente, currículo do ensino médio e compreensão sobre as reformas educacionais, que adentram as escolas, exigindo uma internalização imediata dos seus preceitos.

Com estes propósitos, realizou-se uma revisão da literatura, abordando os aportes teóricos que norteiam a investigação. Para melhor compreensão, este estudo foi organizado da seguinte forma: após a Introdução, o segundo módulo apresenta algumas considerações sobre o tempo, suas definições ao longo da história da humanidade e o tempo escolar – objeto desta investigação.

O terceiro capítulo apresenta uma retrospectiva histórica das reformas educacionais no Brasil, desde os jesuítas, com a *Ratio Studiorum*, à Pedagogia por Competências, sugerida pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que fornece elementos para o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar e contextualizado – coincidentes com os propósitos desta investigação.

O quarto capítulo discorre sobre as reformas educacionais no contexto mundial, contextualiza o ensino médio brasileiro ante as transformações educacionais, acentua a noção de competência e as suas consequências para o ensino. Esta recente reforma é um dos objetos da pesquisa.

O quinto segmento delinea a trajetória da avaliação educacional por meio dos pensadores clássicos, como Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam, Stake e seus modelos em avaliação educacional. Analisa as diversas concepções contemporâneas da avaliação educacional na perspectiva de Saul (1995), Luckesi (1998), Perrenoud (1999) e Méndez (2002).

A contribuição desta parte para o estudo recaiu na avaliação formativa desenvolvida por Perrenoud (1999), uma vez que esta investigação cuidou de avaliar um projeto de reorganização dos tempos escolares implantado na EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa, com avaliação presente em todas as suas etapas.

O sexto capítulo aborda a metodologia da pesquisa, constando de dois momentos, antes explicitados, apresentando o estudo de caso e suas especificidades, a pesquisa-ação e suas fases. Utilizou-se a técnica do grupo focal, empregando-se, também, como já se adiantou a análise de conteúdo na interpretação dos dados, na perspectiva de Laurence Bardin (1977).

O sétimo e o último capítulo exhibe as categorias abordadas através das vozes dos professores: tempo, planejamento, a reforma curricular e avaliação – que constituíram fundamentos para a análise dos dados da pesquisa.

## 2 O TEMPO COMO OBJETO DE ESTUDO

Quem teve a idéia de cortar o tempo em fatias,  
a que se deu o nome de ano,  
foi um indivíduo genial.  
Industrializou a esperança,  
fazendo-a funcionar no limite da exaustão.  
Doze meses dão para qualquer ser humano  
se cansar e entregar os pontos.  
Aí entra o milagre da renovação  
e tudo começa outra vez,  
com outro número e outra vontade de acreditar que daqui pra diante vai ser diferente.  
(Cortar o tempo – DRUMMOND)

Este capítulo apresenta algumas considerações sobre o tempo, considerado como problema para o grupo de professores da EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa no desenvolvimento de suas atividades docentes. O que é o tempo? Que definições encontra-se ao longo da história? Que percepção social e pessoal se faz do tempo? E o tempo escolar, como se organiza? Pretende-se, com efeito, refletir acerca destas questões no decorrer da história – tempo cronológico.

### 2.1 O que é o tempo?

Elias (1989, p.7) declara que o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor, e assinala que há uma pergunta em busca de resposta: “como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? Uma hora é algo invisível”. Incita mais o questionamento ao assegurar que os físicos dizem medir o tempo e servem-se de fórmulas nas quais o tempo desempenha o papel de um *quantum* específico.

As preocupações com o tempo surgiram em estádios precoces da sociedade, com a necessidade de se harmonizar as atividades humanas. A pessoa limitava-se a observar os fenômenos naturais, como o ritmo das marés, os batimentos do pulso ou o nascer e o pôr do sol ou da lua.

Os caçadores da Idade do gelo talhavam marcas em gravetos ou ossos, talvez para contar os dias entre as fases da lua. Assim, nas sociedades primitivas, o tempo não correspondia a essa relação de instantes sobrepostos, de começo, meio e fim.

A visão que aquela sociedade tinha da sua existência estava ligada a ciclos naturais e, portanto, a vida não era linear.

Há cinco mil anos, os babilônios e os egípcios criaram o calendário para regular o plantio e outras atividades relacionadas à passagem do tempo, como a necessidade de marcar as divisões dos dias e das noites fez antigos egípcios, gregos e romanos criarem relógios de sol, de água e outros instrumentos cronométricos. (DAVIES, 2002).

De acordo com Parmezan (2009), a partir do século III do Império Romano, o tempo dos homens passou a ser entendido do Gênesis ao Apocalipse. O calendário medieval era todo dividido em dias santos e, vez ou outra, surgia um monge para determinar o sinal do Juízo Final. O calendário adotado atualmente pela maioria das nações foi organizado pelo Papa Gregório XIII.

Por volta do século XIII, o interesse em um instrumento confiável de medição do tempo levou os artesãos medievais à criação do relógio mecânico. O aparelho atendia às exigências dos mosteiros e comunidades urbanas. O crescimento da população urbana e do comércio na Europa, durante a segunda metade do século XIII, também imprimiu aumento da demanda por instrumentos mais seguros de medição do tempo. Com a revitalização do comércio e das manufaturas urbanas e no início da Baixa Idade Média, apareceram as primeiras relações do tempo e produção. (PARMEZAM, 2009).

Em 1300 (DAVIES, 2002), havia vários artesãos especializados na fabricação de relógios para igrejas e catedrais em França e na Itália, procedendo desse período o hábito de se fazer com que os sinos das igrejas indiquem as horas.

No século XVII, a ideia de Apocalipse começou a se desgastar. Outrossim, o calendário da primeira República Francesa, surgida de uma atmosfera revolucionária, laicizou o tempo.

No século XVIII, com a Revolução Industrial, determinou-se a relação *time is money*. O tempo passou a ser entendido pela produção industrial e a vida das pessoas a se organizar com a finalidade de atender às necessidades fabris. (PARMEZAM, 2009).

Marx alterou as concepções do mundo econômico, político e social com a sua tese de mais-valia, a base do lucro, o fundamento da divisão das classes sociais no capitalismo. O discurso era o coletivismo econômico. Para Parmezam (2009), Marx explorou as relações de tempo. No final do século XIX sob o foco da racionalidade, o tempo se tornou progresso. O século XX assistiu a um profundo fracionamento do tempo, em busca da corrida de produção de bens e metas. Os relógios tornaram-se o controle das vidas humanas.

Parmezam (2009) comenta que no século XXI, a relação homem e tempo parecer ser regressiva, pois, sempre faltam tantos minutos para alguma coisa. Continua Parmezan, na sua asserção, de que as crianças se tornaram precoces e os adultos estranhamente mimados e narcisistas, tentam usurpar o tempo do tempo, não atentando para a noção que o tempo é dado subjetivo, ele existe, de acordo com Santo Agostinho, conforme o pensamento humano. (DAVIES, 2002).

Nesta retrospectiva histórica do tempo, ponderou-se a ideia de que, inicialmente, o tempo servia às pessoas, como meio de orientação ao universo social e modo de regulação da sua existência. Depois, a sociedade o organizou por meios dos modos de produção, de sobrevivência, e ajustou o tempo aos calendários e relógios para o controle das ações humanas.

No aspecto sociológico, entretanto, Elias (1998) apresenta duas teorias do tempo – uma objetiva – outra de cunho subjetivo. Ninguém modifica o tempo, ele é experiência (dado subjetivo), é um conjunto de acontecimentos (dados objetivos) independentes da realidade humana. Santo Agostinho traz uma definição complexa sobre o tempo:

Assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. Se ninguém me perguntar eu sei, porém, se quiser explicar a quem me perguntar, já não sei ([http://www.mundo dos filósofos.com. br/fabio1.htm](http://www.mundo-dos-filsofos.com.br/fabio1.htm)).

Para Santo Agostinho (DAVIES, 2002), o tempo compõe-se de um dado subjetivo, existe tão só dentro de nossas mentes e em nenhum outro lugar mais. Isto equivale a dizer que o tempo existe por causa de nossas consciências, existe o tempo na mente do homem, onde há sua divisão tríplice – passado, presente e futuro.

Curiosamente, Albert Einstein afirmava que o passado, o presente e o futuro são apenas ilusões ainda tenazes. A conclusão surpreendente de Einstein deriva de sua Teoria da Relatividade, que nega qualquer significado absoluto e universal ao momento presente. (DAVIES, 2002).

De acordo com essa teoria, simultaneidade é algo relativo. Dois eventos que podem ocorrer no mesmo momento, quando observados a partir de um determinado quadro de referência, podem suceder em ocasiões diferentes.

Conforme Elias (1998), somente os seres humanos são capazes de elaborar uma imagem mental em que eventos sucessivos estejam presentes em conjunto, embora sejam claramente reconhecidos como não simultâneos. Portanto, supõe-se que os seres humanos são dotados de um poder de síntese acionado e estruturado pela experiência.

A determinação do tempo conforme a conhecemos hoje é fruto de uma evolução que se deu ao longo dos séculos e que está estreitamente vinculada ao crescimento de necessidades e percepções sociais específicas.

## **2.2 A percepção social e pessoal do tempo**

A percepção social e pessoal do tempo é estabelecida, de acordo com Enguita (1989), sob algumas relações do tempo social e o tempo pessoal, dentre as quais:

- a) a precisão nos encontros – grau de exatidão como dois ou mais sujeitos coordenam suas ações no tempo, seja para colaborar, para participar em uma mesma atividade ou para substituir um ao outro;
- b) a sequenciação de atividades – organização das iniciativas pessoais ou coletivas no tempo e grau de racionalidade desta organização. Diz respeito às iniciativas a tomar quando se apresenta uma ou várias tarefas imediatas;
- c) a previsão – capacidade de visualizar objetivos futuros ou de estabelecer objetivos distantes e ajustar as próprias ações de acordo com os acontecimentos posteriores desejados ou inevitáveis;
- d) uma visão de futuro – com um propósito de melhoria que provoca a ação, e impede a paralisação; e
- e) o tempo como um valor em si mesmo – juízo sobre o tempo que o iguala a outras coisas geralmente apreciadas. Esta avaliação cria uma atitude em relação ao tempo: tencionou-se economizá-lo, dominá-lo, em razão do seu valor.

Relacionar as diferentes percepções em relação ao tempo, de acordo com Elias (1998), implica a ligação dos sujeitos humanos, autores do estabelecimento da relação em determinado grupo social. Por vezes, um só indivíduo do grupo constitui a si mesmo como quadro de referência, quando sua vida lhe serve de *continuum* padronizado para a determinação temporal de outros processos. Neste caso, a relação indivíduo e tempo é tripolar: primeiro, ele está presente como pessoa que estabelece e mantém relações, que determinam o tempo; segundo, como aquela continuidade evolutiva entre o nascimento e morte que serve de conjunto padrão; e terceiro, há um grande número de processos cuja duração mede em referência à duração de sua vida.

Os grupos humanos, de certa forma, são conduzidos por pessoas que se distinguem uma das outras, não apenas naquilo que têm de único, mas também por serem capazes de

determinar com precisão a sucessão temporal dos acontecimentos da própria vida e a vida dos demais.

Pode-se evocar com exemplos, na cronologia romana, nas eras cristãs e judaicas, que representam contínuos padronizados artificiais, os calendários, criados sob o controle de governantes ou sacerdotes. Por outro lado, em todas as épocas existiu o controle de governantes, nas sociedades, porém, as pessoas são capazes de vivenciar os acontecimentos na dimensão do tempo e seus conhecimentos permitem lançar proposições para a superação de problemas. (ELIAS, 1998).

Sob o enfoque sociológico, Elias (1998), assevera que o que se chama “tempo” significa um quadro de referência do qual determinado grupo humano, depois a humanidade inteira, se serviu para constituir, em meio a uma sequência de limites e imposições de grupos, um dado fluxo de acontecimentos.

De acordo com as ideias de Elias (1998), o tempo é uma formulação histórica e social, pois, os indivíduos aprendem na medida em que se relacionam com seus pares. O enfoque do “tempo” neste trabalho é histórico e social, significando então, aceitar o fato de que a noção de tempo é elemento da criação humana e passa por inúmeras transformações ao longo da história. E a escola, como instituição social, é a responsável por contribuir para as transformações sociais no decorrer da história do tempo nas sociedades.

### **2.3 O tempo e a instituição escolar**

A forma como a escola organiza o seu tempo decorre das elaborações históricas que a determinaram. Na “precisão dos encontros”, a escola ensina a respeitar e cumprir horários, impostos. O horário escolar é de inspiração da moderna produção industrial e é semelhante ao horário de trabalho, tendo suas justificativas para tanto. Os pais, por exemplo, querem ter seus filhos em certa segurança, enquanto trabalham, e aí escola ultrapassa a sua função da aprendizagem. (ENGUITA, 1989).

O trabalho escolar (ENGUITA, 1989), tal como o labor produtivo, vê-se reduzido a trabalho abstrato, a tempo de trabalho, e a escola, como instituição social, num contexto de

transformações, não deixa de incorporar os esquemas temporais, em tempos e horários fragmentados, rígidos, sirenes, relógios, “grades” curriculares, calendários, agendas, entradas e saídas. A instituição escolar organiza-se mediante o paradigma do tempo produtivo.

Esta organização é necessária para o desenvolvimento da tarefa pedagógica, que se utiliza de vários dispositivos para seu controle e relativo funcionamento. Um destes dispositivos é o calendário escolar que ordena o tempo – determina o início e o fim do ano, prevendo a carga horária anual, a duração do ano letivo, períodos de recuperação, as avaliações, os planejamentos, as reuniões pedagógicas e administrativas. Nem o espaço nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino.

Na perspectiva de organização escolar, seu horário exerce função primordial para o gerenciamento das ações, fixa o tempo para cada aula, regulamenta o período do professor nas salas de aula e na escola. O conhecimento escolar, é outro fator regulado pelo tempo, controlado pelo currículo, traçado de acordo com os interesses sociais, organizado em fases fixas em disciplinas separadas. Assim, o tempo escolar é compartimentado e hierarquizado. Conforme Enguita (1989) é imposta a “inculcação” da precisão temporal nas atividades escolares.

Outrossim, para os docentes, conforme Tardif (2005), a estruturação temporal da organização escolar é muito exigente para os professores. É o tempo de que necessitam para mudar-se dentro da jornada de trabalho, de uma escola para outra, de salas de aula, nas atividades de planejamento, estudo, elaboração de atividades e formação profissional.

Inúmeras atividades são impostas aos docentes. O que realmente se faz e o que acontece, eis o problema: a falta de tempo como o maior impedimento à aprendizagem dos docentes e à melhoria da escola. As exigências de atualização do professor para conhecer, dominar, rejeitar ou se adequar às reformas educacionais situam o tempo como uma questão da primeira ordem para os mestres.

A organização escolar também estabelece para os professores uma situação de trabalho na qual se encontram continuamente em ação profissional, uma vez que o horário do aluno é que determina o seu tempo. (TARDIF, 2005).

Consoante Tardif (2005) acentua que enfrentar o tempo escolar requer não esquecer-se daqueles que pensaram o “dever - ser” da escola no início do século XX, a organização da vida por meio da divisão e das atividades, fundamentada em um estudo exato das relações dos homens entre si, com suas ferramentas e seu ambiente, objetivaram alcançar maior eficácia e produtividade.

O tempo é dimensionado com as transformações que a pessoa realiza em seu espaço social, tendo a educação como elemento de transformação social, mediante as evoluções pedagógicas, atendendo por meio do tempo cronológico às necessidades impostas ao desenvolvimento social, como também, aos interesses políticos, econômicos e institucionais vigentes em determinado momento histórico.

O tempo histórico é marcado com datas e referenciado com acontecimentos. Deste modo, dimensionar as transformações que as pessoas realizaram na educação, na organização da escola em diversos períodos da história da educação brasileira, por meio das reformas educacionais, é o enfoque do capítulo que se segue.

### 3 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.  
Muda-se o ser, muda-se a confiança.  
Todo mundo é composto de mudanças tomando sempre novas qualidades  
(CAMÕES, 1524-1580)

Este capítulo apresenta rápida incursão pela história da educação brasileira e as contribuições das ideias pedagógicas que influenciaram as reformas educacionais no Brasil.

#### 3.1 A educação no Brasil-Colônia

A educação no Brasil-Colônia iniciou-se com a chegada dos Jesuítas, apresentando fases distintas, correspondentes ao chamado “período heróico” (SAVIANI, 2004) e compreendendo o ano de 1549, até a morte do Padre Manuel da Nóbrega, em 1570.

A educação nessa fase foi orientada pelo plano de instrução elaborado por aquele Sacerdote Jesuíta. Este plano se constituía do aprendizado de Português, para os indígenas, prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever, opcionalmente, Canto Orfeônico e Música Instrumental, culminando, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outra parte, com a Gramática Latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa.

De acordo com Saviani (2004), esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da Colônia. Encontrou, porém, oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo superado pelo plano geral de estudos, organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado na *Ratio Studiorum*, que representou a segunda fase de consolidação da educação jesuítica.

Conforme Saviani (2004), a *Ratio Studiorum* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque era adotada, indistintamente, por todos os jesuítas, onde estivessem. Elitista porque se destinou aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas. Os colégios jesuíticos tornaram-se instrumentos de formação da elite colonial.

Os jesuítas compuseram a estrutura de três cursos para atender à instrução dos filhos dos colonos: Letras Humanas; Filosofia e Ciências ou Artes; Teologia e Ciências Sagradas

destinadas, respectivamente, à formação do humanista, do filósofo e do teólogo (ARANHA, 1996). No curso de humanidades, de grau médio, ensinavam Latim e Gramática para os meninos brancos e mamelucos.

É reconhecido o ensino médio, nesse período, com a elevação da Escola da Bahia a colégio, com o Colégio do Rio de Janeiro, de Olinda e de outros. Como cita Tobias (1986), o padre Manoel da Nóbrega, em carta datada de 15 de junho de 1553, refere-se a uma aula de Gramática Latina, frequentada somente pelos alunos mais inteligentes da escola de São Vicente. O referido texto, escreve Luiz Alves de Mattos, citado por Tobias (1986), “constitui a mais antiga referência histórica à existência de estudos secundários na vida colonial do primeiro século”.

Ao lado do curso médio e da educação elementar, os jesuítas não negligenciavam também a educação artística - Música, Pintura, Escultura - nem a Educação Profissional, como rudimentos das indústrias têxteis, da marcenaria, de metalúrgica, de Engenharia de estrada, hidráulica e militar (TOBIAS, 1986).

Os cursos de Filosofia e Teologia eram seguidos de viagem à Europa. Na prática eram programas destinados à formação de padres catequistas. Organizou-se no Brasil o curso de Humanidades, com uma duração de seis anos e reeditava o *Trivium* da Idade Média, isto é, a Gramática com quatro séries, a Dialética e a Retórica.

Para Saviani (2004), as ideias expressas na *Ratio* foram transformadas, na modernidade, na Pedagogia tradicional, pela qual o homem é concebido como constituído de uma essência imutável. À educação caberia moldar a existência particular e também real de cada educando, a essência universal e ideal como ser humano.

A *Ratio Studiorum* foi o ideário pedagógico que subsidiou o Brasil-Colônia em termos de estrutura educacional e predominou no ensino brasileiro durante, aproximadamente, dois séculos (1549-1759), quando ocorreu a expulsão dos Jesuítas do Brasil por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marques de Pombal.

### 3.2 A educação pombalina

A ideologia que influenciou a reforma pombalina foi o Iluminismo, o qual queria livrar os seres humanos das trevas da ignorância, ao valorizar a razão (racionalismo) e o conhecimento da verdade.

Por outro lado, o século XVII é conhecido por sua larga produção cultural nas áreas de Filosofia, Matemática, Astronomia e Ciência Política. A escola como reprodutora de saberes dos conhecimentos oficiais não poderia deixar de participar do movimento.

Era propósito de Sebastião José de Carvalho e Melo modernizar as artes e indústrias, desenvolver e monopolizar o comércio e, essencialmente, subordinar a Igreja ao Estado. A preocupação das primeiras medidas do Ministério pombalino estava voltada à reestruturação de um trabalho pedagógico capaz de suprir a ausência do ensino jesuítico.

As justificativas para a não-continuidade dos jesuítas no Brasil eram diversas: acusavam de serem os padres jesuítas um empecilho na conservação da unidade cristã e da sociedade civil; eram detentores de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo português e educavam o cristão a serviço da ordem religiosa e não aos interesses do País (RIBEIRO, 2000).

Na área educacional, conforme Ribeiro (2000), por Alvará Régio de 28 de junho de 1759, extinguiram-se as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, e, ao mesmo tempo, eram criadas as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuíticos.

Iniciou-se a prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar do direito de nobres. Foi criado o cargo de diretor geral dos estudos; proibia-se o ensino público ou o particular sem licença do diretor geral dos estudos, e se designavam comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores.

Ribeiro (2000) sintetiza essa fase de reestruturação, como: a realização de concursos para professores de Latim e Retórica, na Bahia; o ensino secundário, que na época jesuítica era organizado em forma de curso de Humanidades, passando a sê-lo com aulas avulsas, as aulas régias, de Latim, de Grego, Filosofia e Retórica.

A desestruturação do ensino jesuítico ocasionou a fragmentação do ensino regular, que não foi substituído por outra organização escolar, enquanto os índios foram entregues à própria sorte (ARANHA, 1996).

A política educacional implantada por Pombal provocou um retrocesso em todo o sistema educacional brasileiro. As dificuldades existiam – falta de gente preparada, professores concursados não empossados, falta de livros e disputas políticas. Muitos foram os obstáculos para que as aulas régias se efetivassem.

Em 1772, o governo admitiu o fracasso na implantação da primeira fase do sistema de ensino (STEPHANOU; BASTOS, 2004) e foram tomadas providências mais efetivas, quando foi implantado o ensino público oficial. Nesse mesmo ano, implantou-se um sistema público estatal. Nas prescrições legais, os três níveis de aprendizado – primário, secundário e superior. Estudos menores, escolas menores e de primeiros estudos são a terminologia aparecida desde 1759 e correspondiam ao ensino primário e ao ensino secundário. Depois de concluir os estudos menores, o estudante habilitava-se a cursar os estudos maiores, oferecidos pelas universidades.

Os estudos menores eram formados pelas aulas de ler, escrever e contar, chamadas de primeiras letras, e aulas de humanidades, que abrangiam as cadeiras de Gramática Latina, Língua Grega, Língua Hebraica, Retórica e Poética. Depois foram acrescentadas as cadeiras de Filosofia Moral e Racional, Desenho e Figura, Língua Inglesa, Língua Francesa e Aula de Comércio. (STEPHANOU; BASTOS, 2004).

As transformações ocorridas no nível secundário com o acréscimo de cadeiras não afetaram o ensino fundamental. Ele continuou desvinculado dos assuntos e problemas da realidade. No ensino permaneceu a repetição do modelo imposto pela Metrópole, Portugal,

tido como o civilizado. Os que tinham interesses e condições de causar o ensino superior deveriam continuar enfrentando os riscos das viagens e frequentar a Universidade de Coimbra ou centros europeus outros. (RIBEIRO, 2000).

Após a independência do Brasil, (STEPHANOU; BASTOS, 2004), os estudos menores aparecem separados nos documentos oficiais, em níveis distintos – o ensino primário, instrução primária; e o segundo referente à educação secundária, como ensino das humanidades, ou aulas de estudos menores.

As aulas de primeiras letras e aulas de humanidades pertenciam ao Estado e não à Igreja, por isso, eram denominadas de Aulas Régias. Nesse período, o termo escola era utilizado com o mesmo sentido de cadeira, ou seja, uma aula régia de Gramática Latina, ou uma aula de primeiras letras, correspondia, cada uma, a uma cadeira específica, o que representava uma unidade escolar ou uma escola.

O aluno era livre para escolher as aulas e a imposição dessas “escolhas” caberia à família. Não havia articulação entre as aulas e eram dadas na própria casa do professor e apenas eventualmente se aproveitou um prédio anteriormente ocupado pelos jesuítas ou tipo de convento para local de ensino (STEPHANOU; BASTOS, 2004).

### **3.3 Os Professores-mestres**

Algumas considerações sobre o magistério de Pombal (STEPHANOU; BASTOS, 2004) eram evidenciadas, como: os mestres eram os que ensinavam as primeiras letras; eram os de todas as demais cadeiras; o processo de exame para professores régios ficou a cargo, inicialmente, dos comissários de estudo, nomeados pelo diretor geral dos estudos, passando, com a extinção deste cargo, aos vice-reis, governadores e bispos nomearem.

O concurso público para professor não estabelecia um limite mínimo de idade para o candidato ao cargo, até 1830, quando os menores de 25 anos de idade não poderiam ser nomeados professores de primeiras letras.

Os professores públicos eram obrigados a cumprir certos compromissos, entre os quais: financiar o ofício, pois a escola era sua própria casa; e a compra de material necessário às aulas também ficava ao seu encargo. Ainda sob a sua responsabilidade estava o ato de levar as crianças à missa ao menos em um domingo ao mês, promover Educação Física e financiar as despesas relativas ao seu treinamento.

O ordenado do professor era recebido em três parcelas no ano e variava de acordo com a localização da escola. As localidades de maior população recebiam mais e, assim, decresciam as escolas de menor porte. O salário era alvo de reclamações e os aumentos não eram igualitários, atrasando bastante o seu pagamento.

As escolas eram administradas pela Mesa Censória, auxiliada pelo pároco, o chefe de polícia e os pais de alunos. Esses segmentos da sociedade foram os primeiros avaliadores das escolas no Brasil; informavam às Mesas Censórias sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino nos aspectos físicos, administrativos e pedagógicos. A avaliação das escolas foi regulamentada por lei de 1º de outubro de 1828. Enquanto isso, a avaliação desempenho dos professores e das aulas públicas ficou a cargo das câmaras municipais, às quais competiam “vigiar sobre as escolas de instrução primária da mocidade”. (CARDOSO 2004).

Para o pagamento do ordenado dos professores, foi criado um imposto, o subsídio literário. Além do pagamento aos professores, poder-se-ia ainda obter as seguintes aplicações: 1) compra de livros para a constituição da biblioteca pública, subordinada à Real Mesa Censória; 2) organização de um museu de variedades; 3) construção de um gabinete de Física experimental; 4) ampliação dos estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações (CARVALHO, 1978, p. 128).

A reforma pombalina foi uma estratégia para preencher a lacuna deixada pelo sistema jesuítico de ensino e uma tentativa de modernização da sociedade em prol do desenvolvimento da economia portuguesa para manutenção e fortalecimento do regime absolutista.

As Aulas Régias estenderam-se durante todo o Primeiro Reinado, devendo isso ao pensamento da elite cultural portuguesa, que visava a transformar Portugal em metrópole capitalista, a exemplo da Inglaterra. E, em consequência, o Brasil como colônia, deveria se adaptar à nova ordem de Portugal (RIBEIRO, 2000).

Com a subida ao trono de Portugal, de D.Maria I, Pombal foi afastado do governo, com o movimento chamado Viradeira, que significava o combate ao sistema pombalino e o retorno à tradição. A queda do ministro, conforme Figueira (2005), foi comemorada por opositores que queriam voltar ao poder: os ingleses e os comerciantes portugueses, que não tinham acesso aos monopólios, à nobreza e ao clero.

### **3.4 A educação no Império**

Outro ciclo na educação brasileira iniciou-se com a vinda da Família Real e a corte portuguesa para o Brasil, motivadas pelo contexto político europeu no início do século XIX. A Europa estava dominada pelo imperador francês Napoleão Bonaparte, que submeteu a maior parte dos países da Europa ao seu domínio. A Inglaterra, aliada do Brasil, promoveu a vinda da Corte para a sua Colônia, o Brasil.

Quanto à educação, no início do século XIX, conforme Aranha (1996), não existia no Brasil uma pedagogia, uma educação brasileira. Alguns intelectuais tentavam imprimir novos rumos à educação, ora apresentando projetos de leis, ora criando escolas.

No ensino superior, o sentido era de formar oficiais do exército e da marinha para defesa da Colônia – engenheiros, militares e médicos. Para a defesa militar, foram criadas, em 1808, a Academia Real de Marinha, que em 1858 passou a se chamar Escola Central; em 1874, Escola Politécnica, e, atualmente, Escola Nacional de Engenharia. Em 1808 foi instituído o curso de Cirurgia, na Bahia, que se instalou no Hospital Militar, e Anatomia, no Rio de Janeiro. Posteriormente, organizou-se o Curso de Medicina. Todos esses visavam a atender à formação de médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha. (RIBEIRO, 2000).

Ainda em 1808, em 1º de abril, D. João assinou um alvará permitindo a instalação de indústrias no Brasil, revogando o Alvará de 1785, que fechara todas as fábricas. Para atender à nova demanda econômica brasileira, foram criados cursos de Economia, Química Industrial, Geologia e Mineralogia, Desenho Técnico, todos na Bahia. No Rio de Janeiro, foi instituído o Curso de Laboratório de Química e de Agricultura (FERREIRA, 1984).

Para o ensino secundário, de acordo com Aranha (1996), a reforma de 1834, que procedeu à descentralização, deixou, às províncias, o ensino secundário e o elementar, tornou esses níveis de ensino desorganizados, desagregados, sem vinculação nos currículos; nem havia propriamente currículo em razão da tomada aleatória das disciplinas. Os parâmetros do ensino superior determinavam as escolhas do ensino secundário, tornando-se cada vez mais um preparo para os jovens entrarem nas Universidades.

Conforme Aranha (1996), em 1837, foi fundado no Rio de Janeiro o Colégio D. Pedro II, destinado a servir de padrão de ensino secundário. Embora essa modalidade de ensino fosse da responsabilidade das províncias, o Colégio D. Pedro II ficou sob a jurisdição da Coroa, sendo autorizado pela reforma José Bento da Cunha Figueiredo a realizar exames parcelados para conferir o grau de bacharel como ingresso para os cursos superiores.

As novidades advindas do Império foram a volta da pedagogia jesuítica, em colégios católicos, como o Colégio Caraça, em Minas Gerais, dirigido por padres lazaristas. Assim como os protestantes, trazendo inovações da educação americana, com o Colégio Mackenzie, em São Paulo.

Com a autonomia política brasileira em 1822, era necessária uma constituição, que foi outorgada em 1824. No artigo 250, contemplava a educação: “haverá no Império em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais” (RIBEIRO, 2000, p.45). Esta lei foi o resultado, de acordo com Ribeiro (2000), do projeto de Januário da Cunha Barbosa, onde estavam presentes as ideias da educação como dever do Estado, da distribuição das escolas por todo o Território Nacional.

Para as classes sociais menos abastadas, a oferta de escola foi pequena, restrita a ler, escrever e contar. Pressupõe-se que cerca de um décimo da população era atendida na instrução primária (RIBEIRO, 2000).

Quanto ao método de ensino, é adotado o lancasteriano, influência educacional inglesa, onde os alunos de uma escola se dividiam em grupos, sob a direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruíam aos seus colegas na leitura, na escrita, no cálculo e no catecismo – denominados (os alunos auxiliares) de monitores.

Verificou-se durante o período imperial o surgimento das escolas normais. Com o propósito de melhorar a formação de mestres, as primeiras escolas foram em Niterói (1853), na Bahia (1836), no Ceará (1845) e em São Paulo (1846).

A educação no Império destinou-se à preparação da elite, menos a do povo, pois, nessa sociedade de economia baseada no latifúndio e na escravidão, não interessava a educação popular. “Era para os ginásios e escolas superiores, que iam os rapazes com melhores condições financeiras para aprimorar os seus estudos.” (ARANHA, 1996).

No final do Império, diversos fatos aconteceram no mundo e provocam os seus efeitos no Brasil como: o impulso industrial, o fortalecimento da burguesia urbano-industrial, a política migratória, a abolição da escravatura, a queda da monarquia e a proclamação da República. O pensamento católico começou a enfrentar a oposição do positivismo, que intensificou a luta pela escola pública, leiga e gratuita (RIBEIRO, 2000).

Em 1879, Leôncio de Carvalho estabeleceu uma reforma nos ensinos primário, secundário e superior. Ribeiro (2000) enumera algumas medidas da referida reforma, dentre as quais: a) liberdade de ensino, isto é, a possibilidade de todos que se sentissem capacitados exporem suas ideias segundo o método que lhes parecesse mais adequado; b) o exercício do magistério era incompatível com o de cargos públicos e administrativos; c) liberdade de frequência – os alunos do curso secundário e superior poderiam estudar como e com quem quisessem. Isto implicava organização do curso por matéria e não mais por anos, possibilitando ao aluno escolher as matérias e o tempo para cumprir toda a série estipulada.

Nem todas dessas propostas foram efetivadas, porém, essas ideias alimentaram a esperança de transformação da sociedade por meio da educação.

### **3.5 A educação na Primeira República (1889 -1930)**

A pedagogia na Primeira República foi influenciada pelos ideais positivistas, cujo pensamento valorizava as ciências, consideradas formas por excelência do conhecimento humano, capazes de superar os mitos e a Metafísica (ARANHA, 1996).

A Escola Militar, simpática às ideias positivistas, organizou seu currículo para as Ciências Exatas e Engenharia. Os militares sentiam-se atraídos pelas formas da disciplina e moral severas.

Benjamin Constant Botelho de Magalhães, professor da Escola Militar e defensor das ideias positivistas, envolveu-se no movimento que culminou com a Proclamação da República. Como ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, empreendeu a Reforma Educacional de 1891.

Constant (1891) direcionou a reforma ao ensino no Distrito Federal, incidindo sobre os ensinos primário e secundário. Substituiu o currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com disciplinas científicas; organizou o ensino secundário, primário e normal. Criou o *Pedagogium*, Centro de Aperfeiçoamento do Magistério.

O Estado de São Paulo, durante a Primeira República, realizou ampla reforma educacional: implantou o Ensino Normal, sendo condição prévia para a eficácia da escola primária; o ensino primário oficial em São Paulo se organizou em dois cursos: o curso preliminar (para crianças entre sete e quinze anos) e o curso complementar. O curso preliminar se concretizou por meio de seis modalidades de escolas: as escolas preliminares, intermediárias, os grupos escolares, as escolas provisórias, as noturnas e as ambulantes (GHIRALDELLI, 2000). Os grupos escolares foram se disseminando pelo Estado de São Paulo, de onde se irradiou pelos demais estados.

De acordo com Saviani (2005), a organização da escola primária em grupos levou a mais uma eficiente divisão do trabalho escolar, ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem, porém, facilitava a seleção e a formação das elites. A educação popular ainda era ignorada.

Essa reforma introduziu os estudos científicos, pretendendo conciliá-los aos estudos literários. Foi amplamente criticada, inclusive pelos adeptos da corrente positivista da qual Benjamin Constant era um dos líderes.

Em 1911, o Governo federal promoveu nova legislação – a Lei Orgânica Rivadávia Correia, que “desoficializou” o ensino, proporcionou liberdade para os estabelecimentos escolares, concedendo-lhes plena autonomia didática e administrativa.

Em reação às consequências negativas da Reforma Rivadávia Correia, em 1915, foi aprovada a Reforma Carlos Maximiliano, que “reoficializou” o ensino e instituiu o exame vestibular e a obrigatoriedade do diploma de conclusão do ensino secundário para o ingresso no ensino superior.

O estabelecimento de currículos superiores e a determinação do exame vestibular em caráter obrigatório foi determinação da Reforma Rocha Vaz, de 1925. Além de obrigatório, o exame vestibular seria classificatório para ingresso em um número previamente delimitado de vagas das escolas de nível superior.

Entre oficialização e “desoficialização” do ensino, Saviani (2005) cita a necessidade da implantação e expansão das escolas primárias.

Na Primeira República vigorou a dualidade de sistemas: o sistema primário e o ensino técnico-profissional que permaneceu sob responsabilidade quase exclusiva dos estados. Além de São Paulo, outros estados brasileiros empreenderam reformas: Lourenço Filho no Ceará (1923); Anísio Teixeira na Bahia (1925); Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais (1927) e Fernando Azevedo no Distrito Federal (1928).

Conforme Pilleti (1994), a Reforma do Distrito Federal foi a que causou maior repercussão. Realizada em 1928 por Fernando de Azevedo, tinha os seguintes princípios: extensão do ensino a todos os que pudessem frequentá-lo; articulação entre graus e modalidades de ensino; adaptação ao meio-urbano, rural e marítimo; ideias como escola única, escola do trabalho, escola – comunidade eram os objetivos de modernização expressos nessa Reforma.

Somente em 1920, com a Reforma Sampaio Dória, este procurou instituir uma escola primária cuja primeira etapa, com duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças em idade escolar.

Na Primeira República, o movimento educacional era constante. Presenciava-se pela inquietação política demonstrada em inúmeras reformas. A reflexão para o desenvolvimento de uma pedagogia brasileira foi representada por meio de dois movimentos – o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.

No “entusiasmo pela educação” a idéia era de expansão da rede escolar e, na tarefa de “desalfabetização” do povo (GHIRALDELLI, 2000, p.15). “O otimismo pedagógico, a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro.” (NAGLE apud RIBEIRO, 2000, p. 99). Do “entusiasmo pela educação” e do “otimismo pedagógico,” surgiram educadores “profissionais” especialmente voltados para a educação, os quais desencadearam o movimento chamado Escolanovismo. O pensamento liberal democrata defendia a escola pública para todos, a fim de alcançar uma sociedade justa e democrática.

Nesse espaço de tempo, um grupo de educadores, preocupados com a política nacional de educação, lançou um manifesto escrito por Fernando de Azevedo – o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

### **3.6 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**

Os projetos para a educação brasileira nesse período identificaram-se em quatro tendências: os liberais, os católicos, a Ação Integralista Brasileira (AIB) e a Aliança Nacional Libertadora (ANL).

A tendência liberal aderiu às teses gerais da Pedagogia Nova. Publicou o Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova, em 1932, no qual foram propostas bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional. Em oposição aos ideais liberais, surgiu o movimento dos católicos conservadores.

Os católicos foram até as últimas consequências com os liberais, chegando até a uma campanha de difamação (GHIRALDELLI, 2000). Nas vésperas da Constituinte de 1934, organizaram a Liga Eleitoral Católica (LEC), a fim de que prevalecesse os seus interesses na elaboração da Carta Magna.

A Ação Integralista Brasileira (AIB), entidade dos anos 1930, inspirada nos movimentos do nazismo e fascismo europeus, uniu-se aos ideais conservadores dos católicos. A Aliança Nacional Libertadora (ANL) representava o proletariado e a classe média, formando uma frente antiimperialista e antifascista.

O governo de Getúlio Vargas esforçava-se para aparentar suposta neutralidade. Como não havia nesses primeiros tempos um plano de governo pela multiplicidade de grupos e interesses, delineou-se um processo para o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (RIBEIRO, 2000).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento de política educativa em que, além defesa da Escola Nova, estava em causa a defesa da escola pública. Um grupo formado por vinte e seis professores defendeu as seguintes ideias no documento (PILLETI, 1994):

- a) a educação é vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais;
- b) a educação deve ser essencialmente pública, obrigatória e gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se-á em estreita vinculação com as comunidades;

- c) a educação deve ser uma só, com vários graus articulados para atender as diversas fases do crescimento humano. A escola deve adaptar-se às características regionais;
- d) a educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro da gravidade do problema da educação; e
- e) todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter formação universitária. (PILLETI, 1994, p.208).

As diretrizes desse documento influenciaram o texto da Constituição de 1934, cujo capítulo da educação resultou da conciliação entre as posições opostas de católicos e conservadores (SAVIANI, 2005).

### **3.7 A educação na República Nova (1930 – 1937)**

O contexto histórico da República Nova em 1930 inicia-se com a quebra da Bolsa de New York em 1929 e, no Brasil, agravou-se a crise do café. Em outubro de 1930, o governo do Presidente Washington Luiz foi derrubado por um movimento armado e Getúlio Vargas assumiu o governo provisório, por 15 anos.

Ao ascender ao governo provisório, um dos primeiros atos foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Públicas, sendo nomeado, para o Ministério, Francisco de Campos, que empreendeu uma série de reformas nos diversos níveis de educação. No campo da educação, logo no início do mandato de Getúlio Vargas, encontravam-se várias facções conservadoras, e reacionárias, os católicos, os quais desaprovaram as alterações modernizantes nas escolas.

### **3.8 A reforma Francisco Campos**

Em 11 de abril de 1931, foi anunciada a Reforma do Ensino Superior. Ela organizou o sistema universitário, criou a Reitoria com a função de coordenar administrativamente as faculdades. Para o ensino secundário, foi proposta organicidade ao ensino secundário, estabelecendo propostas para a superação dos obstáculos da sociedade vigente.

A proposta curricular da Reforma Francisco Campos, de acordo com Romanelli (2006), estabeleceu o currículo seriado e, tentando fazer frente aos desafios impostos pelo

desenvolvimento, visava a preparar o homem para os diversos setores das atividades econômicas, além de uma formação geral para capacitá-lo a viver em sociedade.

O currículo buscou uma distribuição mais equilibrada das disciplinas humanísticas e científicas. As disciplinas humanísticas, já tradicionais, permaneceram sendo acrescidas às científicas modernas, o que acarretou considerável aumento da quantidade de conteúdos à formação secundária.

Francisco Campos imprimiu uma tendência renovadora nos diversos decretos de 1931 e 1932. O ensino secundário passou a ter dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, este último visando à preparação para o curso superior.

Pretendia-se evitar que o ensino secundário permanecesse propedêutico, não se descuidando da formação geral do aluno. A falta de articulação, porém, entre o curso secundário e o comercial evidenciou rigidez do sistema, enquanto o enciclopedismo dos programas de estudo, ao lado de uma rigorosa avaliação, tornou o ensino seletivo e elitizante.

Como cita Saviani (2005), em julho de 1934, Francisco Campos foi substituído por Gustavo Capanema, que deu sequência à reforma educacional, interferindo, em 1930, no ensino superior e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino por meio das “leis orgânicas”, também conhecidas como “Reformas Capanema”.

### **3.9 A reforma Capanema**

Em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, a Lei Orgânica do ensino secundário, foi reestruturada, passando a ser constituído do ginásio de quatro anos e colegial de três anos, este dividido em clássico e científico, destinados a preparar os estudantes para o nível superior. Para os trabalhadores, foram criadas opções de ensino médio, tais como: o agrotécnico, o comercial técnico e o curso normal, que não davam acesso ao ensino superior (SAVIANI, 2005).

Nesse período, começou o esboço de articulações entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes, para que os alunos dos cursos profissionalizantes pudessem

prestar exames de adaptação que lhes dariam o direito a participar dos processos de seleção para o ensino superior.

A Reforma Capanema reafirmou o processo discriminatório e dual do ensino por meio de reformas específicas para o ensino médio propedêutico e para cada ramo do ensino profissionalizante, abrangendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementando-se com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1946).

Esses cursos eram uma maneira de atender a demanda industrial em desenvolvimento no período e a confirmação do ensino dualista, pois apenas o ensino secundário dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas as carreiras de ensino superior. O ensino técnico dava direito apenas ao acesso às carreiras correspondentes ao mesmo ramo cursado pelo aluno. Para entrar em outra carreira, o aluno teria que recomeçar o ensino médio, cursando todas as séries do ensino secundário ou do ramo técnico específico, correspondente à carreira de nível superior desejada (SAVIANI, 2005).

A formação geral seria destinada ao grupo incumbido da direção da sociedade e, para isso, deveriam ter uma sólida cultura geral, baseada nas humanidades antigas e modernas. O caráter enciclopédico do currículo foi mantido, mediante duas opções de cursos – o clássico e o científico – ambos com o objetivo de conduzir a elite ao ensino superior.

Com a redemocratização do País, ocasionada pela queda do Estado Novo em 1946, entrou em vigor a Constituição de 1946, que definiu como responsabilidade da União a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. O ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, encaminhou ao Congresso Nacional um projeto que, após longa e tumultuada tramitação, resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Promulgada em 20/12/1961, a LDB nº. 4.024/61.

### 3.10 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024/1961

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4024/1961, a legislação educacional reconheceu a integração do ensino profissional ao ensino regular, estabelecendo-se a equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento dos estudos.

O sistema de ensino continuou basicamente organizado como a legislação anterior: a) ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; b) ensino primário de quatro anos; c) ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos, ambos, por sua vez, compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores).

Ghiraldelli (2000) confirma que a lei não mudou nada, entretanto, alguns progressos foram alcançados, como a possibilidade de os estados e estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação. Na prática, as escolas compuseram o seu currículo de acordo com os seus recursos materiais e humanos de que dispunha, ou seja, continuaram com o mesmo currículo.

Nessa fase, foi instalado o Conselho Federal de Educação (CFE) , em 12 de fevereiro de 1962, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 1962/1970. Configuravam-se como metas a serem atingidas até 1970:

- a) ensino primário - matrícula até a 4ª série de 100% da população escolar de sete a onze anos de idade e matrícula na quinta e sexta séries de 70% da população escolar de doze a catorze anos.
- b) Ensino ginásial e colegial – matrícula de 30% da população escolar de onze, doze e catorze anos de idade; nas duas primeiras séries do ciclo ginásial.
- c) Matrícula de 50% da população escolar, de treze a quinze anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e matrícula de 30% da população de quinze a dezoito anos nas séries do ciclo colegial.

### 3.11 A reforma do primeiro e segundo graus - a Lei nº. 5.692/71

Em 11 de agosto de 1971, o Presidente da República Emílio G. Médici fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, pela Lei nº. 5692/71, que diz no seu artigo 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo consciente da cidadania.

Para levar a efeito tal objetivo, a lei reestruturou o ensino, modificando os aspectos a seguir: a extensão da obrigatoriedade do 1º grau - 1ª a 8ª séries, profissionalização de nível médio para todos, superação do ensino secundário propedêutico; as integrações do ensino primário e ginásio, secundário e técnico obedeciam aos princípios da continuidade e da terminalidade.

A continuidade garantia a passagem de uma série para outra, desde o 1º grau até o 2º grau. Pelo princípio da terminalidade, esperava-se que, ao terminar cada um dos níveis, o aluno estivesse capacitado para ingressar no mercado de trabalho. O currículo apresentava uma parte de educação geral e outra de formação especial da habilitação profissional.

A educação profissional deveria atender as peculiaridades regionais, com sugestões das três áreas econômicas: primária - agropecuária secundária - indústria e terciária - serviços. Foram incluídas matérias obrigatórias como Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião (obrigatória para o estabelecimento e optativa para o aluno). As disciplinas como Filosofia e Sociologia “desapareceram” do 2º grau. Outras como História e Geografia se aglutinaram passando a constituir-se como Estudos Sociais no 1º grau.

A profissionalização do 2º grau não se efetivou. Faltavam professores especializados, as escolas não ofereciam infra estrutura adequada aos cursos, oficinas, laboratórios e laboratórios inexistem. Sem a devida preparação para o trabalho, era lançada ao mercado mão de obra desqualificada e barata.

O enfoque central na Lei 5.692/71 para o 2º grau é a profissionalização, introduzida de uma forma compulsória, que pretendia substituir a dualidade estrutural que constituía o ensino médio e profissional no Brasil. Não obteve sucesso, antes mesmo de ser implantada. Pelo Parecer nº. 76/1975, que estabelecia a modalidade de educação geral, posteriormente consagrada com a lei 7044/1982, que dispensa às escolas da obrigatoriedade da profissionalização, foi retomada a ênfase da educação geral.

### **3.12 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96**

A Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, o Parecer 15/98 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e a Resolução 03/98 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, fundamentaram a atual reforma do ensino médio.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o ensino médio é a etapa final da educação básica. O Art. 35 preconiza, no inciso I, que “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.” O inciso II, do referido artigo, recupera a identidade de profissionalização, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com, flexibilidade, as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.”

Desta forma, o ensino médio vem historicamente buscando sua identidade, pois ora lhe é delegada a função de preparatório para a universidade, ora sua finalidade é atender o mercado de trabalho, restando-lhe nesse caso fazer um mero treinamento de habilidades (BRZEZINSKI, 1997).

Na busca de uma identidade unificadora para superar a dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, no atual texto da lei, o ensino médio intenciona preservar o caráter unitário numa proposta da educação geral. Para tanto, o currículo no art. nº. 36, da LDB 9.394/96:

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 ao exercício da cidadania;

§ 4º a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos do ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (CARNEIRO, 1998, p.98).

Considerando as concepções propedêuticas que se destinam a preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos no curso superior, para a concepção técnica, esse nível de ensino pretende preparar mão de obra qualificada, tornando o cidadão produtivo.

Para Libâneo (2003), o ensino médio deve ser compreendido em sentido mais amplo, que não se esgota nem na dimensão da universidade (como o propedêutico) tampouco a dimensão do trabalho (como no técnico), mas compreende as duas, que se fazem e refazem pela ação humana, pela produção cultural do homem - cidadão, de forma integrada e humana.

A reposição do humanismo consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1999). Nas reformas do ensino médio, deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do industrialismo. A escola deve contribuir para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, reunindo conhecimentos e informações para um protagonismo responsável.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), são propostas à escola – em sua prática administrativa e pedagógica, na convivência escolar, na formulação e na implementação de políticas, na alocação de recursos, na organização do currículo, nas situações de aprendizagem e nos procedimentos de avaliação – ações pedagógicas que devam ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos, organizados em três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade (PCN, 1999).

A estética da sensibilidade, segundo os PCN, vem substituir a repetição e a padronização hegemônica na era das revoluções industriais. Sugere o citado documento que, numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para

acolher e expressar a diversidade dos alunos e ensejar trocas de significados. A estética da sensibilidade não convive com a intolerância, a exclusão e a intransigência.

A proposta de uma educação orientada para a igualdade, que integra as DCNEM, insiste não apenas na igualdade de oportunidades, mas também no tratamento diferenciado, de forma que as características individuais sejam atendidas e respeitadas. A política da igualdade (PCN, 1999) deve ser praticada na garantia de iguais oportunidades e diversidade de tratamento dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares.

As DCNEM propõem uma educação para a ética da identidade, cuja finalidade mais importante é a autonomia, concebida como a capacidade pessoal de hierarquizar valores e tomar decisões referentes aos projetos de vida. É a ação curricular voltada para a conquista da autonomia, sem perder de vista o fato que é preciso elaborar identidades comprometidas com a responsabilidade e o respeito ao outro e com solidariedade.

Os princípios pedagógicos estruturantes do ensino médio são identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. O princípio que confere *identidade* aos sistemas e estabelecimentos de ensino médio sugere que se deve criar e desenvolver identidade própria, com a participação da equipe docente e da comunidade, usando ampla e destemidamente as várias possibilidades de organização pedagógica.

Quanto ao princípio da *diversidade*, as DCNEM indicam que os sistemas de ensino deverão ter ampla diversificação dos tipos de estudos disponíveis, estimulando opções que, desde uma base comum, ofereçam escolhas de acordo com as características de seus alunos e as demandas do meio social.

Recomendam as DCNEM (1999) que a diversificação deve ser assistida de sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento permanente dos resultados, tomando como referência as competências básicas a serem alcançadas por todos os alunos, de acordo com a LDB, e as propostas pedagógicas das escolas.

As mesmas Diretrizes conferem à proposta pedagógica da escola o exercício pleno da *autonomia*, por meio da qual deverão refletir o melhor equacionamento possível entre os recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social.

A *interdisciplinaridade* relaciona-se ao princípio de que todo conhecimento mantém diálogo permanente com outros conhecimentos. A *contextualização* significa que a cultura escolar deve permitir a aplicação dos conhecimentos às situações da vida cotidiana dos alunos, de forma que relacione teoria e prática (LIBÂNEO, 2003).

A *estética da sensibilidade, a política da igualdade e ética da identidade* são os princípios norteadores da prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino fixados pela LDB, anteriormente comentados.

Os princípios pedagógicos estruturantes do ensino médio – identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização – indicam orientações para uma mudança qualitativa na educação básica.

O ensino médio apresenta-se em um contexto de transformações econômicas – a globalização, a introdução de novas tecnologias – e no âmbito de reformas educacionais mundiais. É intenção da reforma educacional brasileira ressignificar os conteúdos curriculares, tornar o aluno “competente” para enfrentar os desafios de seu tempo, usando saberes que aprendeu, empregando-os em habilidades desenvolvidas na escola.

Finalizando o presente capítulo, segue o quadro 1 com o panorama das principais reformas curriculares brasileiras e seus objetivos.

<b>Reforma</b>	<b>Objetivos</b>
Reforma Pombalina (1759)	Preencher a lacuna deixada pelo sistema jesuítico de ensino e uma tentativa de modernização da sociedade em prol do desenvolvimento da economia portuguesa para manutenção e fortalecimento do regime absolutista.
Reforma José Bento da Cunha Figueiredo (1837)	Conferir ao Colégio D. Pedro II a organização dos exames parcelados para o grau de bacharel e ingresso nos cursos superiores.
Reforma Leôncio de Carvalho (1879)	Estabelecer normas para o ensino primário, secundário e superior. Essa lei defende a liberdade de ensino, de frequência, de credo religioso, a criação de escolas normais e o fim da proibição da matrícula de escravos.
Benjamin Constant (1890)	Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social. Art. 1º do Decreto nº. 1075, de 22/11/1890.
Epitácio Pessoa (1901)	Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos superiores e para a obtenção do grau de bacharel em ciências e letras. Decreto nº. 3914, de 26/01/1901.
Rivadavia Correia (1911)	Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório. Art. 1º do Decreto nº. 8660, de 5/4/1911.
Carlos Maximiliano (1915)	Ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular. Art. 158 do Decreto nº. 11530, de 18/3/1915.
Rocha Vaz (1925)	Estabelecer os currículos do ensino superior e determinar o vestibular obrigatório e classificatório para o ingresso nos cursos superiores.
O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)	Promover a educação pública, obrigatória e gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, desenvolvendo-se em estreita vinculação com as comunidades. Adaptar a escola às características regionais do País. Valorizar a formação dos professores; mesmo os do ensino primário devem ter formação universitária.
Francisco Campos (1931)	Promover o ensino secundário em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, este último visando à preparação para o curso superior.
Reforma Capanema (1942)	Reestruturar o ensino secundário: ginásial de quatro anos e colegial de três anos, este dividido em clássico e científico, destinados a preparar os estudantes para o nível superior. Para os trabalhadores, foram criadas opções de ensino médio tais com: o agrotécnico, o comercial técnico e o curso normal, que não davam acesso ao ensino superior.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024/1961	Organizar o ensino em: a) ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; b) ensino primário de quatro anos; c) ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de 3 anos, ambos, por sua vez, compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores).
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692/71	Enfatizar a profissionalização no 2º grau, que foi introduzida de uma forma compulsória, pretendia substituir a dualidade estrutural que constituía o ensino médio e profissional no Brasil; não obteve sucesso, antes mesmo de ser implantada.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96	Ensinar para atingir competências. O desafio na educação escolar atual é superar a concepção tradicional de educação internalizada em grande parte dos docentes, acostumados a uma concepção de ensino cuja função básica foi seletiva e propedêutica, para o ensino por competências, no qual o professor passa a ser um facilitador.

Quadro 1: Breve Histórico das Reformas na Educação Brasileira. Fonte: Elaboração própria

O quadro 1 demonstrou que, no período colonial, as reformas ocorridas visavam inicialmente a modernizar a Colônia ante a efervescência renascentista europeia. Na Colônia brasileira, o empecilho para o “progresso” do Brasil eram os Jesuítas, conservadores indiferentes à revolução intelectual, representado pelo racionalismo cartesiano do renascimento científico. Pombal expulsou os Jesuítas e criou as Aulas Régias. entre os objetivos de Pombal estavam criar uma escola que, ao contrário da dos Jesuítas, servisse aos imperativos da Coroa Portuguesa.

O Colégio Pedro II, criado em 1837, no período imperial, era destinado a servir de modelo para o ensino secundário. José Bento da Cunha Figueiredo autorizou este estabelecimento de ensino a realizar exames de acesso ao ensino superior. Acentuou-se, assim, no Brasil-Império, a valorização das universidades.

Algumas possibilidades de educação democrática apresentou a Reforma de Leôncio de Carvalho (1879), que possibilitou a liberdade de ensino, de métodos; os alunos poderiam estudar, independentemente de cor e credo.

A educação na Primeira República foi influenciada pelas ideias positivistas. A ênfase era aos estudos científicos em contraposição aos literários. O peso maior foi para os cursos superiores e foi estabelecido o exame vestibular.

Inúmeras reformas foram elaboradas na Primeira República. A reflexão pedagógica era constante, pois surgiram as ideias de uma educação pública gratuita para todos e a valorização dos professores e a defesa da ideia de que mesmos os professores do ensino primário deveriam ter formação universitária.

Na educação da República Nova, destacou-se a Reforma Francisco Campos, do que resultou a marginalização dos ensinos primário e normal e dos vários ramos do ensino médio profissional. Esta reforma tratou de organizar, preferencialmente, o sistema educacional das elites, com a obrigatoriedade de se prestar exames de admissão para o ensino médio, nos quais se exigiam conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária. Implantou-se uma

estrutura de ensino altamente seletiva e oficializou-se um esquema de avaliação arcaico, rígido, o qual contribuiu para a retenção dos alunos na escola.

A Reforma Capanema, por sua vez, reafirmou o processo discriminatório e dual do ensino, mediante reformas específicas para o ensino médio propedêutico e para cada ramo do ensino profissionalizante. A formação geral seria destinada ao grupo incumbido de dirigir a sociedade e, para isso, deveriam ter uma sólida cultura geral, baseada nas humanidades antigas e modernas. O caráter enciclopédico do currículo foi mantido, por meio de duas opções de cursos – o Clássico e o Científico – ambos com o objetivo de conduzir a elite ao ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4024/1961 reconheceu a necessidade de integração do ensino profissional ao ensino regular, estabelecendo-se a equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimentos dos estudos.

A Lei nº 5692/71 para o 2º grau priorizou a profissionalização, introduzida de uma forma compulsória, que pretendia substituir a dualidade estrutural que constituía o ensino médio e profissional no Brasil; não obteve sucesso, antes mesmo de ser implantada. A Lei nº 7044/82 dispensou as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, sendo retomada a ênfase da educação geral.

Observou-se, na evolução das reformas educacionais, a educação brasileira seletiva que prepara poucos para uma educação universitária e uma profissionalização inconsistente.

A atual LDB 9394/96 propõe a superação do ensino seletivo e propedêutico, para que os conteúdos sejam entendidos como meios para produzir aprendizagens e constituir competências para alunos.

## 4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO INTERNACIONAL – O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Se as coisas são inatingíveis... Ora! Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A mágica presença das estrelas!  
(MÁRIO QUINTANA)

Este capítulo discorre sobre as reformas educacionais no contexto mundial, contextualiza o ensino médio brasileiro diante as transformações educacionais e acentua a noção de competência e as suas consequências para o ensino.

### 4.1 As reformas educacionais no contexto internacional

As reformas educacionais iniciadas em alguns países nas últimas décadas incorporaram modificações socioeconômicas, políticas, culturais e geográficas, que caracterizam o mundo contemporâneo.

A escola, como instituição social, é questionada acerca do seu papel ante as transformações da sociedade globalizada, caracterizada por uma série de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, que expressam o espírito da época e a etapa em que o mundo atualmente se encontra, em pleno movimento de reformas educacionais.

O sentido de Reforma, para Afonso (2000), refere-se às mudanças em aspectos gerais da estrutura e organização escolar, o termo inovação para mudanças relativas aos conteúdos da aprendizagem e aos métodos de ensino. Reforma engloba mudanças ao nível macro e a inovação mudanças do plano micro, podendo-se verificar reformas sem inovação e, sobretudo, inovações sem reformas.

As reformas contemporâneas, de acordo com Afonso (2000), são impulsionadas por transformações e tensões importantes que se desenvolvem nos contextos nacionais e internacionais, revelando a complexidade das inter-relações de fatores econômicos, culturais e políticos.

Carnoy (2002) classifica as reformas em três dimensões: na primeira, estão as reformas fundadas na competitividade, a segunda corresponde às estabelecidas pelo imperativo financeiro e, na última dimensão, estão àquelas orientadas para a equidade.

As reformas fundadas na competitividade são as que atendem as demandas de qualificações nos mercados nacional e internacional e as novas ideias sobre a maneira de organizar a produção do sucesso escolar e da competência profissional.

As reformas fundadas na competitividade têm como objetivo o aumento da produtividade da mão de obra e dos estabelecimentos escolares. Tais reformas, de acordo com Carnoy (2002), são classificadas em quatro categorias: da descentralização, dos padrões educativos, da gestão racionalizada e do aprimoramento da seleção e da formação dos professores.

A descentralização confere maior autonomia de decisão às comunidades locais sobre os programas e os métodos de ensino, assim como o controle dos professores e diretores de estabelecimento, partindo do princípio de que a flexibilidade e o controle permitem melhor funcionamento nos métodos pedagógicos e consequentes resultados positivos na aprendizagem.

Quanto aos padrões educativos, o interesse é de fornecer às escolas e pais uma ideia clara dos resultados escolares esperados, com a expectativa de que a elevação dos padrões de nível incentive a demanda dos pais e o desempenho dos estabelecimentos.

A terceira categoria visa a uma gestão racionalizada dos recursos, destinada à educação. Os altos investimentos na educação não se traduzem, todavia, em bons resultados. O esforço e a inovação pedagógicos podem converter-se em métodos de ensino eficazes (CARNOY, 2000). Essa categoria propõe que os estabelecimentos de ensino devem atingir elevada taxa de sucesso, com recursos praticamente equivalentes aos de estabelecimentos com baixo desempenho.

Na categoria de aprimoramento da seleção e formação dos professores, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) afirma que aprimorar a qualidade da educação tornou-se essencial, aspecto no qual o papel do professor é primordial.

A OCDE sinaliza que as reformas podem contribuir para aprimorar a seleção de professores mais bem qualificados para as escolas e universidades, sobre a formação prévia ao emprego para transformá-los em agentes eficazes de transmissão do saber e sobre a formação contínua para manter as suas competências e os interesses por uma constante valorização.

Na segunda dimensão, as reformas fundadas no imperativo financeiro são as que correspondem a restrições do orçamento do setor público das rendas das sociedades privadas, reduzindo os recursos de que dispõem o público e o privado para financiar a educação e a formação.

As reformas firmadas no imperativo financeiro visam a reduzir gastos públicos com a educação (CARNOY, 2000). Apresentam-se idênticas aos objetivos das reformas motivadas pela competitividade, pois se empenham em aprimorar a eficácia da exploração dos recursos disponíveis e a qualidade da educação.

E, na última dimensão, as reformas baseadas na equidade tentam realizar o importante papel político da educação como fonte de mobilidade e nivelamento sociais. Pretendem essas reformas atingir as categorias mais desfavorecidas da população, oferecendo, principalmente aos numerosos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica, a possibilidade de se beneficiarem de um ensino de melhor qualidade. As reformas fundadas na equidade pretendem chegar a grupos, como as mulheres e população rural, dos países em desenvolvimento.

#### **4.2 O ensino médio brasileiro e a reforma**

A mais recente reforma educacional implementada no Brasil tem origem na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jotiem, Tailândia, em março de

1990. Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países, dentre os quais o Brasil (SILVA, 2008).

No Brasil, com a aprovação da LDB 9.394/96, no entendimento de Mello (2004) ficou marcado o final da primeira etapa das reformas educacionais. As diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais iniciam a segunda etapa, que exige eficiência, qualidade e equidade com incentivadores da reforma educacional. Para atingir os propósitos da reforma educacional brasileira, constatam-se algumas iniciativas como:

a) a escola básica ou obrigatória, já universalizada em alguns países, no Brasil caminha rapidamente para a universalização nos demais níveis;

b) em vários países e regiões, prolonga-se a escolaridade básica e já se iniciam esforços para universalização do ensino médio;

c) uma cultura avaliativa se fortalece, impulsionada pela operação de sistemas de avaliação de resultados, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), entre outros que permitem um diagnóstico da educação brasileira. No Ceará, destaca-se o Sistema Permanente de Avaliação (SPAECE), com duas vertentes - a avaliação do rendimento escolar e avaliação institucional;

d) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) entrou em vigor em 1º de janeiro de 2007, criado pela Emenda Constitucional nº. 53/2006 e regulamentado, inicialmente, pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. Em junho de 2007, foi sancionada a Lei nº 11.494, que regulamenta o FUNDEB, cujo objetivo é o financiamento de todas as etapas da educação básica: educação infantil (creches para crianças de zero a três anos e pré-escola para crianças de quatro a seis anos), ensino fundamental e médio, além das modalidades de educação de jovens e adultos, educação indígena, educação quilombola, educação profissional, educação

do campo e educação especial – destinada a portadores de deficiências. Os estados e municípios investem, no mínimo, 25% do valor arrecadado com impostos e transferências para o pagamento dos profissionais do magistério em efetivo exercício (professores, diretores de escola e profissionais que exercem cargo ou função de planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica), utilizando-se anualmente, pelo menos, de 60% do fundo e 40% em despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (BRASIL, MEC, FNDE, 2006).

Estas iniciativas têm como objetivo estruturar o ensino médio brasileiro. O FUNDEB é um instrumento de financiamento que se revela também um meio para melhorar as estatísticas educacionais. Os problemas da gestão, apesar de não inteiramente resolvidos, devem ser satisfatoriamente equacionados. É uma política educacional que visa a contribuir para a configuração desse modelo de educação que a reforma educacional apresenta.

Para atender a esse novo perfil de educação que a reforma educacional propõe, as políticas educacionais devem seguir os eixos estruturantes para a educação estabelecidos pela UNESCO, que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e a aprender a ser. Estes eixos compõem a organização curricular do ensino médio que serão analisados a seguir.

#### **4.3 A organização curricular do ensino médio**

A organização curricular do ensino médio, conforme os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (1999, p.29) apresenta quatro orientações básicas, que para a UNESCO, são os eixos estruturais da sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e a aprender a ser.

Aprender a conhecer é a educação geral, que prioriza o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e fim. É o meio de compreender a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais. Fim, porque sua fundamentação é o prazer de conhecer, compreender, descobrir.

O aumento dos saberes permite conhecer melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade para discernir. Aprender a conhecer é a maneira de se conquistar a educação permanente e constitui base para continuar aprendendo ao longo da vida. (DELORS, 2001).

Aprender a fazer é desenvolver habilidades, incitar o surgimento de aptidões para o enfrentamento de situações inéditas. Aprender a fazer é a aprendizagem estreitamente ligada à formação profissional. Para o Relatório Delors (2001), esse eixo não pode continuar a ter significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada. Além de uma qualificação profissional, de maneira mais ampla, também é preciso desenvolver competências que tornem a pessoa apta a conviver e a trabalhar em equipe.

Aprender a viver trata-se de aprender a viver juntos, é o conhecimento da outra pessoa, a percepção das interdependências, projetos afins e conflitos inevitáveis, porém, administráveis.

O Relatório Delors (2001) assevera que a educação tem por missão transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana. As pessoas devem tomar consciência das semelhanças e da interdependência de todos os seres humanos do Planeta. O confronto mediante o diálogo e a troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.

E o último eixo para a educação do futuro é aprender a ser, que é a preparação para a autonomia individual, o desenvolvimento do pensamento crítico, a formulação de juízos de valor, poder de decisão; é o exercício da liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação.

Esses pilares da UNESCO, de acordo com o Relatório Delors (2001), são as bases da educação ao longo da vida. Sugerem que a educação deve transmitir, de modo maciço e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva.

Na reforma educacional brasileira, as orientações da UNESCO objetivam-se nos seguintes princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade (RAMOS, 2006).

Acentua Ramos (2006) que aprender a conhecer corresponde à estética da sensibilidade, ênfase que deve ser ofertada na educação básica. Quanto a aprender a fazer, trata-se da ênfase apropriada à educação profissional, que permite incentivar a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, o gosto pelo belo e por fazer bem feito.

Aprender a viver junto com outras pessoas, reconhecer os direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, a solidariedade, o respeito e o senso de responsabilidade fazem parte da política da igualdade.

O princípio de aprender a ser corresponde à ética da identidade, pelo reconhecimento da própria identidade e reconhecimento do outro. A educação como base na autonomia, de acordo com Ramos (2006), é a conquista da identidade autônoma, como condição indispensável para a realização de um projeto de vida.

A autonomia deve estar articulada em competências intelectuais que deem acesso a significados sobre o mundo físico e social, possibilitando sustentar a análise, a prospecção e a solução de problemas.

O desafio na educação escolar atual, segundo Mello (2004), é superar a ideia tradicional de educação internalizada em grande parte dos docentes, acostumados a uma concepção de ensino cuja função básica foi seletiva e propedêutica, para o ensino por competências, no qual o professor passa a ser um facilitador.

#### **4.4 Das origens da noção de competência à taxionomia de Bloom**

A noção de competência remonta à taxionomia de Bloom, entendida como uma crítica aos objetivos de ensino estabelecidos por Tyler, de forma linear, com os objetivos

definidos, as atividades de aprendizagem e a avaliação de experiências para modificação de comportamentos.

Bordenave, (1977), já considerava que o estabelecimento de objetivos da ação educativa era feito de maneira vaga e difusa. Isto trazia como consequência uma metodologia deficiente e o emprego de técnicas de avaliação pouco válidas. Nessa época, Bloom estabeleceu uma classificação dos objetivos para o conhecimento de domínios cognitivo ou intelectual, afetivo ou valorativo e o domínio motor.

O domínio cognitivo referia-se à razão, à inteligência e à memória, compreendendo desde simples informações e conhecimentos intelectuais até ideias, princípios e habilidades mentais de análise. O domínio afetivo referia-se aos valores, às atitudes, às apreciações e aos interesses. O domínio psicomotor era aplicado às habilidades operativas ou motoras (PILETTI, 1999).

Bloom considerava o homem como unidade física, psicológica, intelectual e social, e a formulação de objetivos tinha por finalidade classificar para o professor, em sua própria mente, ou comunicar a outros as mudanças desejadas no aprendiz.

A taxonomia de Bloom, também denominada de “Pedagogia do domínio,” defende um ensino orientado por critérios de domínio, regulado por uma avaliação formativa, e classifica as aprendizagens visadas na escola.

O ensino traduzido em objetivos de aprendizagens quando aplicado em situações de ensino-aprendizagem significativas, não se configura um ensino linear, e contribuiu para a atual fase da discussão da pedagogia por competências.

#### **4.5 Conteúdos, saberes e capacidades**

Considera-se como evolução da “Pedagogia de domínio” o movimento da Pedagogia de integração das aquisições escolares. Os principais conceitos fundadores da integração das aquisições, de acordo com Xavier (2004), são conteúdos, saberes e conhecimentos, que serão definidos na perspectiva desse autor.

Um conteúdo é um objeto de saber, o saber no estado bruto, que não presume nada daquilo que se poderia pedir que uma pessoa fizesse desse saber. Alguns autores, consoante Xavier (2004), chamam o conteúdo de “saber erudito”.

Os saberes podem ser disciplinares e “adisciplinares”. Os “adisciplinares” não estão associados a nenhuma disciplina, como a marca de um produto de louça, as regras de construção das placas mineralógicas. Os saberes disciplinares são os conteúdos de ensino escolhidos para fazer parte de um currículo de estudos.

Os saberes disciplinares podem ser classificados como transitórios, que não aparecem enquanto tais na vida diária; sua única função é auxiliar nas aprendizagens. Como exemplos, Xavier (2004) cita o funcionamento do sistema de numeração decimal, as propriedades das operações (comutatividade, associatividade, distributividade). São saberes exclusivamente escolares, disciplinares, imprescindíveis, pois estabelecem as bases para futuras aquisições.

Outro conceito estabelecido por Xavier (2004) é o de capacidade, que traz a idéia da taxionomia de Bloom (1960), quando classifica as capacidades em cognitivas, capacidades gestuais (psicomotoras) e as capacidades socioafetivas. Penin (2001) acentua que:

Uma concepção origina-se numa busca, contrapondo as representações recorrentes sobre um fenômeno com sua observação direta, numa dada época, para cada fenômeno há uma ou mais concepções geralmente afirmadas por autores ou por uma comunidade científica, que se utilizam dos instrumentos da pesquisa e da reflexão sistemática. Tais concepções têm longevidade variável, conforme sua correspondência com a realidade. Enquanto os parâmetros de realidade na qual se basearam ainda permanecem, elas são frutíferas. ( P.ENIN, 2001, p. 32).

Dessa forma, as concepções e os conceitos nascem, tem um período de vigência, envelhecem, morrem ou cristalizam-se. Percebe-se que as concepções de Bloom (1960) foram aperfeiçoadas ou cristalizadas, como se demonstra no exemplo a seguir: a capacidade para escrever uma carta, devendo-se saber o que se está escrevendo (aspecto cognitivo – Xavier; domínio cognitivo – Bloom), mas, também, se deve fazer gestos para ter uma escrita legível (aspecto gestual da capacidade – Xavier, domínio motor – Bloom) e relacionar-se por escrito, ou seja, ousar se expressar e considerar o destinatário (capacidade socioafetiva – Xavier, domínio afetivo – Bloom).

#### 4.6 A noção de competência

Xavier (2004) sustenta, como característica de uma competência, o fato de esta mobilizar diferentes capacidades e conteúdos. Para o autor a competência é um conjunto ordenado de capacidades é exercido sobre os conteúdos em determinada categoria de situações para a resolução de problemas.

Perrenoud (1999) apresenta três versões que comumente se emprega para definir competência. A primeira trata de competência e objetivos: retoma-se a pedagogia tradicional de Bloom apud Perrenoud (1999b), na qual os objetivos de ensino são em termos de conduta e frequentemente os educadores se utilizam dessa versão tradicional de competência. Essa abordagem não está superada, desde que se observem seus excessos, como o behaviorismo, as taxonomias intermináveis, o fracionamento de objetivos e a organização do ensino por objetivos.

Os objetivos educacionais sugerem o conhecimento pelo conhecimento, sem transpô-los a situações complexas, enquanto, no ensino e na avaliação por competência, propõe-se a mobilização desses conhecimentos em situações complexas.

A segunda versão consiste em comparar competência e desempenho. Perrenoud (1999, p. 19-20) ensina que

[...] o desempenho observado seria um indicador mais ou menos confiável de uma competência, supostamente mais estável, que é medido indiretamente. É uma acepção desenvolvida tanto na lingüística quanto na psicometria [...] É salutar no debate sobre avaliação que se fundamente uma crítica dos exames que julgam o nível de uma pessoa com base em um desempenho pontual, exigido em condições particulares.

Neste caso, as competências, por exemplo, desenvolvidas na Lingüística e na Psicometria, podem ser mensuradas por meio de exames. Em situações subjetivas, como negociar um acordo e descrever um incidente, por exemplo, são necessários outros dispositivos para “formar uma ideia do que ocorre na caixa-preta das operações mentais”. (PERRENOUD, 1999a, p.20).

A terceira designação de competência clássica é uma potencialidade de qualquer mente humana. Uma competência permite produzir um número infinito de ações não programadas. São múltiplos os significados da noção de competência, entretanto, o autor a define como: “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas sem limitar-se a ele”. (PERRENOUD, 1999a, p. 7).

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as competências devem ser incluídas nas propostas pedagógicas das escolas, nos currículos e metodologias. O aluno deverá dominar as competências cognitivas e sociais, relacionando a teoria e a prática para a resolução de problemas.

Conforme as DCNEM, as propostas pedagógicas estabelecidas para as escolas devem incluir competências básicas em seus conteúdos. Nesse sentido, Mello (2004) assinala que competência se caracteriza como a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente em determinada situação. Uma competência não se deduz apenas do ato de fazer algo que pode ser objetivamente avaliado. Para a avaliação, há de se considerar também os conhecimentos, valores e atitudes do educando.

#### **4.7 A avaliação por competências**

Para Vasconcellos (2002), a avaliação por competências é um desdobramento da avaliação formativa. A realização da avaliação por competência e formativa será possível, conforme o referido autor, se os alunos forem envolvidos em situações complexas, projetos, estudos de casos, enfim, em uma metodologia diversificada que trate a educação mediante a resolução de situações-problema. Perrenoud, (2000, p. 42), define algumas características de uma situação-problema, dentre as quais se priorizam:

- 1 uma situação-problema é organizada em torno da resolução de um obstáculo pela classe, previamente bem identificado;
- 2 o estudo organiza-se em torno de uma situação de caráter concreto, que permita efetivamente ao aluno formular hipóteses e conjecturas. Não se trata de um estudo aprofundado; e

3 o trabalho da situação-problema funciona como um debate científico dentro da classe, estimulando os conflitos sociocognitivos potenciais.

Zaballa (1998, p.199) esquematiza a avaliação para resolução de situações-problemas em três fases, a saber:

a) a avaliação inicial – a primeira necessidade do professor como mediador das situações-problema, objeto da avaliação formativa, é responder às perguntas - que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são os seus interesses? Quais são seus estilos de aprendizagem?

b) A avaliação reguladora é a avaliação do conhecimento adquirido por parte do aluno ao longo do processo, que deverá se adaptar às novas necessidades expressas; a avaliação é reguladora pelo seu caráter de adaptação e adequação. Justifica o autor o fato de que alguns educadores e o próprio vocabulário da reforma utilizam a expressão avaliação formativa para determinada ideia de avaliação mais geral, entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; e

c) a avaliação final é a análise das competências adquiridas, a verificação do processo e a progressão de cada aluno, a fim de continuar levando em conta as suas características específicas.

Nesta modalidade de avaliação, os erros dos alunos são considerados ferramentas e o professor deve utilizá-los na reorganização de suas metodologias, refletir sobre a sua ideia de avaliação e considerar o estágio de desenvolvimento do aluno.

Portanto, o professor tem que modificar a sua prática avaliativa supostamente classificatória, a serviço da seleção, que é marcante, no cotidiano pedagógico, para uma perspectiva em avaliação que requer a ação do professor em direção ao desenvolvimento e ao crescimento do aluno.

#### **4.8 As transformações nas práticas avaliativas**

As práticas avaliativas devem ser transformadas no que concerne à avaliação somativa e classificatória do professor, para a compreensão da aprendizagem do aluno no desenvolvimento de competências. O professor promoverá situações para que o aluno use o conhecimento adquirido por meio das definições, em situações problematizadoras.

Assim, a observação do uso dos conceitos em trabalhos de equipe, debates, exposições e diálogos serão fontes de informações do domínio dos conhecimentos adquiridos (ZABALA, 1998).

É importante, de acordo com Perrenoud (1999), que o professor saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos, que, em pequenos toques, contribui para estabelecer um quadro de conjunto do aluno às voltas com diversas tarefas.

A avaliação formativa é peça fundamental dentro do dispositivo de uma pedagogia diferenciada, que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. É um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos (PERRENOUD, 1999). O autor é incisivo quando acentua que “ir em direção à avaliação formativa é mudar a escola”.

Desse modo, a avaliação interfere na organização das turmas, na didática e nos métodos dos professores, relacionando-se com a família do aluno, inclusive na satisfação docente. Assim, pode-se considerá-la como o elemento propulsor do processo educativo.

#### **4.9 A ideia de avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**

Atualmente as práticas pedagógicas e avaliativas no Brasil são orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja função é socializar as discussões, pesquisas e recomendações para o sistema educacional, subsidiando, desse modo, os docentes brasileiros em sua práxis pedagógica.

Dentre as concepções em avaliação aqui abordadas, desde a clássica, somativa, até a inovadora formativa, apresentar-se-á a ideia de avaliação de acordo com os PCNs (2001).

A avaliação para os PCNs (2001, p.83) “é o conjunto de atuações cuja função é de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica”. Acontece contínua e sistematicamente. Relaciona-se com as situações didáticas e conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

A avaliação na perspectiva do professor deve subsidiá-lo com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, acerca de criação de instrumentos de trabalho e retomada de aspectos a serem revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para a aprendizagem individual ou de todo um grupo.

A avaliação, na perspectiva do aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender.

A avaliação, na perspectiva da escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

A avaliação em todas essas dimensões requer que ocorra, sistematicamente, durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é habitual. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.

Uma avaliação inicial serve para o professor obter informações necessárias para propor atividades e produzir conhecimentos, assim como para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre determinado conjunto de conteúdos.

No aspecto da continuidade, a avaliação privilegia as observações dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja

este determinado pelo fim de um bimestre, ou de um ano, seja pelo encerramento de um projeto ou sequência didática.

A avaliação final tenciona averiguar a relação entre a formulação do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs; é indispensável para se saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo ou não favoráveis para isso, o que diz respeito à qualidade do sistema educacional.

A avaliação nos PCNs (2001) é entendida como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino. O objetivo das ações é o ajuste e orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma. A reflexão contínua para o professor sobre a sua prática educativa é o instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido.

Esse paradigma de avaliação implica uma mudança de ensino, de organização curricular, na sala de aula, nas atividades, por fim, nos amplos aspectos didático-pedagógicos. Segue um quadro adaptado de Mello (2004), no qual se apresentam as principais mudanças no ensino privilegiado por competência:

<b>Paradigmas</b>	<b>O ensino tradicional</b>	<b>O ensino por competências</b>
O conteúdo	Um fim em si mesmo.	Um meio para desenvolver competências.
O conhecimento	Fragmentado por disciplinas, ensino de regras, fatos, definições e acúmulo de informações desvinculadas da vida dos alunos.	Interdisciplinar e contextualizado, privilegia a elaboração de conceitos e o entendimento. Teoria e prática aplicadas ao cotidiano do aluno.
As atividades	Rotineiras, que favorecem a padronização da resolução	Centrada em projetos e resoluções de problemas.
O professor	Transmissor do conhecimento	Facilitador da aprendizagem, reflexivo, avalia e ressignifica a prática pedagógica
O aluno	Passivo, receptáculo do conhecimento descontextualizado	Ativo e participativo na elaboração de seu conhecimento.
A avaliação	Classificatória e excludente. Dados para avaliar-se a capacidade de o aluno reter informações.	Formativa e diagnóstica. Dados para avaliar o desenvolvimento das competências

Quadro 2: O ensino por competências. Fonte: adaptado de Mello (2004).

Paradigma, segundo o dicionário Michaelis, é um modelo, padrão, protótipo, porém, nas ideias de Morin (2000), os paradigmas são princípios de seleção de ideias as quais estão integradas às teorias, ou postas de lado e rejeitadas. “Os indivíduos conhecem, pensam e agem conforme paradigmas inscritos culturalmente neles.” (MORIN, 2000, p. 25).

Os paradigmas determinam os conceitos e comandam discursos e teorias. Assim, as transformações no ensino passam por determinações sociais, econômicas e políticas. O ensino tradicional, ainda presente na educação atual, atendeu a um modelo de homem passivo e retentor de um conhecimento fragmentado.

A grande provocação que o educador do momento atual enfrenta é a elaboração de conceitos e entendimentos interdisciplinares e contextualizados. Para assegurar a interdisciplinaridade, orienta Morin (2000), o conhecimento deve enfrentar a complexidade, o *complexus*, tecido junto, as partes diferentes são inseparáveis e constituindo-se o todo. Para a contextualização, os educandos devem ser preparados para situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido.

Como o educador deverá avaliar estes preceitos das reformas educacionais que chegam às escolas e exigem dos professores que se desprendam de uma avaliação classificatória e excludente e a transforme em suas ações educativas, formativa e diagnóstica? São desafios e não só o professor como também os sistemas educacionais devem empreender esforços para a transformação destes paradigmas em avaliação na contemporaneidade.

Para a compreensão da contemporaneidade da avaliação educacional, far-se-á uma retrospectiva histórica, reavendo as contribuições de pensadores e seus modelos de avaliação que ofereceram subsídios para o atual momento da avaliação educacional.

## 5 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: MODELOS E TENDÊNCIAS

Eu dialoguei com eles.  
Aprendi a história de todos.  
E todos aprenderam a minha história [...]  
Murilo Mendes

Este capítulo apresenta uma síntese da trajetória da avaliação educacional por intermédio dos pensadores clássicos, como Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake, bem como os seus modelos em avaliação educacional. Estes modelos, pelas contribuições de Vianna (2000; 2005), forneceram o aporte teórico para este estudo, pois suas obras são norteadoras para os pesquisadores em avaliação educacional.

Iniciando-se com Bonniol (2001), diz-se que pensar em um modelo é utilizar um conjunto de princípios, axiomas, que só são visíveis porque uniformizam os discursos e as práticas decorrentes. Os modelos aqui apresentados são a formalização de trechos do pensamento das diversas correntes em avaliação educacional.

A avaliação evolui de acordo com os contextos sociais e períodos históricos. Assim, nas primeiras décadas do século XX, de acordo com Vianna (2000), era preocupação nos Estados Unidos e na Inglaterra em associar o processo socioeconômico a valores e conhecimentos transmitidos por intermédio da educação. Evidenciou-se o desenvolvimento da pesquisa, da avaliação educacional e do desenvolvimento de instrumentos de medidas e técnicas de análise quantitativa (VIANNA, 2000).

Surge, pois, a avaliação educacional como medida e/ou avaliação do rendimento escolar, a vertente mais antiga da avaliação sob influência de Binet e seus estudos sobre medidas da inteligência, utilizados na interpretação dos estudantes nos testes de escolaridade, sobretudo quando se tratava de baixo desempenho. De acordo com Saul (1995), a tecnologia de mensuração das capacidades humanas teve grande avanço. Portanto, os testes padronizados floresceram em grande escala.

A ideia de que qualquer pessoa seria capaz de aprender é testada e o critério do desempenho do aluno comparado ao comportamento do seu grupo. Nesse período, de acordo

com Vianna (2000), estudiosos começaram a contestar a idéia de que o fracasso do aluno era responsabilidade exclusivamente sua, sem a participação do sistema de ensino, da escola e do próprio professor.

### **5.1 O modelo de Tyler**

Partindo da ideia de que o modelo das diferenças individuais influencia as formas de avaliação educacional, surge a primeira reação aos testes referenciados a normas. Foi o projeto de Eight-Year Study (1942). Esse projeto, desenvolvido com Ralph Tyler, incluía uma variedade de procedimentos avaliativos, como testes, escalas de atitudes, inventários, ficha de registro de comportamento e outras medidas para obter evidências sobre o rendimento dos alunos numa perspectiva longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares (SAUL, 1995).

O enfoque de Tyler na “avaliação por objetivos” foi sistematizado gradualmente. Vianna (2000) acentua que o estudo experimental de Tyler tem base na análise dos resultados de programas educacionais elaborados de acordo com as necessidades dos alunos.

O modelo de Tyler parte do princípio de que educar consiste em gerar e ou mudar padrões de comportamento, devendo o currículo ser feito com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados. A avaliação deve fornecer subsídios para uma análise crítica da instituição, possibilitando a reformulação de sua programação curricular.

Tyler (1977) deixa claro que a sociedade global deve atuar em consonância com a sociedade educacional, a fim de garantir a continuidade do saber humano em suas diferentes formas, responsabilidade prioritária da escola. A avaliação, portanto, serve de elo entre a escola e a sociedade, que passa a ser informada dos problemas e pode intervir, superando-os.

A avaliação consiste, essencialmente, em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. Como os objetivos educacionais são principalmente mudanças em seres humanos, em outras

palavras, consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante, a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. Eis a definição do modelo de Tyler, conforme Vianna (2000, p.52):

- a) a educação é um processo que visa a criar padrões de conduta, ou modificar padrões anteriores nos indivíduos;
- b) os padrões de conduta desenvolvidos na escola são na realidade os objetivos educacionais;
- c) o êxito de um programa educacional, verificado pela avaliação, depende da concretização desses objetivos;
- d) a avaliação deve incidir sobre o aluno, como um todo, nos seus conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, sem se concentrar em apenas elementos isolados;
- e) a avaliação pressupõe diversidade de instrumental para avaliar múltiplos comportamentos, não devendo ficar restrita, apenas a exames escritos, como em geral ocorre;
- f) a avaliação não se concentra apenas no estudante, não é um ato isolado, mas um trabalho solidário que deve envolver, além dos alunos, professores, administradores e pais.

O modelo de Tyler, baseado em objetivos comportamentais e metodologia de análise quantitativa, determinaram o aparecimento de novos modelos, como o trabalho de Cronbach (1963). A avaliação não tinha por finalidade fazer um julgamento final, o que seria limitá-la nos seus objetivos, mas oferecer meios que possibilitassem o aprimoramento dos currículos (VIANNA, 2000).

## **5.2 O modelo de Cronbach**

Esse autor não pretendeu apresentar um modelo de avaliação específico. Segundo Vianna (2000), em 1963, escreveu um artigo intitulado *Course improvement through evaluation*, onde discutiu questões como: a relação entre os especialistas em currículo e o avaliador; a avaliação e seus diferentes entendimentos; as decisões possíveis em decorrência da avaliação; a avaliação no aprimoramento e na revisão de cursos e a opinião de especialistas; o uso da observação na avaliação educacional; a importância da análise de itens; a problemática dos instrumentos de medidas na avaliação de currículo; o emprego de testes na medida de processos complexos; a especificidade de itens e a questão da transferência.

De acordo com Vianna (2000), vários aspectos abordados por Cronbach tornaram a avaliação uma atividade diversificada, que exige decisões e muitas informações. Para o referido Pensador, a avaliação é usada com o objetivo de oferecer três tipos de decisões: a) determinar se os métodos de ensino e o material instrucional, utilizados no desenvolvimento de um programa, são realmente eficientes; b) identificar as necessidades dos alunos, para possibilitar o planejamento da instrução; julgar o mérito dos alunos; fazer com que os alunos conheçam suas deficiências; e c) julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores.

Vianna (2000) destaca alguns aspectos das ideias de Cronbach que constituem ainda motivos de debate para a avaliação, como: a avaliação realizada por levantamento de opiniões, relatórios de professores, observações sistemáticas, não desconsiderando, entretanto, procedimentos como amostragem de itens, desde que o uso da amostragem de itens diferenciados para os distintos níveis de aprendizagem de alunos ofereça mais vantagens que do que o emprego dos mesmos itens para todos os estudantes, na avaliação de cursos.

De acordo com Vianna (2000), Cronbach apresentou uma inovação para o debate em avaliação, quando declara que não há incompatibilidade entre um controle experimental e o uso de informação qualitativa ou interpretação subjetiva. Assevera o estudioso que em um experimento formal se pode incorporar entrevistas, dados quantitativos podem ser usados na proposição de hipóteses para um estudo de caso. Um observador naturalista, por sua vez, pode introduzir objetividade no seu estudo, documentando incidentes à medida que ocorrem.

As contribuições de Cronbach são bem atuais, pois ele considerou a importância das mensurações na avaliação educacional, mas não se deve ficar limitado ao escore pelo escore, os quais devem ser indicativos nas mudanças ocorridas, possibilitem indicar pontos vulneráveis de um currículo, de um curso, de um programa.

Continuando a efervescência da temática em 1967, Michael Scriven escreveu um ensaio denominado *Methodology of Evaluation*, onde apresenta ideias de avaliação, as quais sinteticamente são apresentadas a seguir.

### 5.3 O modelo de Scriven

Vianna (2000) apresenta o modelo de Scriven no qual a avaliação desempenha muitos papéis (*roles*), mas possui o objetivo único de determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. A diferença entre papéis (*roles*) e objetivos (*goals*) foi uma das contribuições de Scriven para o desenvolvimento de sua teoria de avaliação. O objetivo consiste em dar uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas questões a serem avaliadas; os papéis se referem às maneiras como essas respostas são usadas.

Scriven estabeleceu classificações na avaliação, como modalidades formativa e somativa. O Estudioso mostrou que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação. Mostrou que a avaliação somativa conduzida ao final de um programa possibilitará ao futuro usuário elementos para julgar seu mérito e seu valor.

A avaliação somativa de um currículo, por exemplo, pode ser utilizada para determinar a eficácia desses currículos, com base nas análises dos dados de uma amostra de escolas, professores e estudantes.

Os dois tipos de avaliação, formativa e somativa, são fundamentais, considerando que várias decisões devem ser tomadas no decorrer das diversas fases do desenvolvimento do programa e que, ao término, se deverá determinar o mérito desse programa e empreender outras decisões, inclusive em relação ao futuro do programa, se deve continuar ou ser encerrado definitivamente. Assegura Vianna (2000) que não existe uma diferença metodológica entre avaliação formativa e somativa, pois ambas visam a determinar o valor de uma entidade em particular.

Outros subsídios para o debate são apresentados por Scriven: a condução de uma avaliação por um avaliador profissional, perito em áreas específicas pela impossibilidade de um só avaliador dominar todos os campos do conhecimento, alguém com *expertise* para compor a equipe de avaliação; a necessidade de avaliações comparativas; a necessidade de

ma meta avaliação, desenvolvida por Stufflebeam – todas estas foram indicações que, posteriormente, estudiosos em avaliação acrescentaram para engrandecer a temática.

#### **5.4 O modelo de Stufflebeam**

O modelo organizado por Stufflebeam resulta da avaliação do sistema público de ensino elementar e secundário das escolas do Distrito de Columbus, Ohio, nos Estados Unidos. As ideias de seu modelo de avaliação podem ser assim resumidas: para Stufflebeam, a avaliação é um processo sistemático. A avaliação pressupõe três momentos: esboçar as questões a serem respondidas; obter informações que sejam relevantes para responder às questões propostas; proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias; e a avaliação serve para a tomada de decisões (VIANNA, 2000).

O modelo estabelecido por Stufflebeam é de Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP). A avaliação do contexto é o tipo geralmente mais usado em avaliação, sendo seu objetivo estabelecer necessidades, especificar população e amostra de indivíduos a considerar e estabelecer os objetivos que devem concretizar as necessidades. Proporciona elementos que servirão para justificar um determinado programa e responde às seguintes indagações:

- a) quais as necessidades não concretizadas que existem no contexto e que não são atendidas por uma determinada instituição?
- b) Quais os objetivos que devem ser alcançados para atender a essas necessidades?
- c) Quais os objetivos que devem receber apoio específico da comunidade?
- d) Qual o conjunto de objetivos com maiores possibilidades de concretização? (VIANNA 2000).

Para a avaliação de insumos, Stufflebeam (VIANNA, 2000) estabeleceu como usar os recursos para alcançar os objetivos definidos no programa. A avaliação de insumos objetiva estabelecer a estruturação de decisões, procurando responder a cinco indagações:

- a) a estratégia do projeto possibilita uma resposta lógica a um conjunto de objetivos específicos?
- b) Uma determinada estratégia obedece a todos os requisitos legais?
- c) Quais as estratégias já existentes e que são potencialmente importantes para realizar objetivos pré determinados?
- d) Quais os procedimentos específicos e o tempo (cronograma) necessário para implementar certa estratégia?

e) Quais as características de efeitos das diferentes estratégias que estão sendo consideradas?

A avaliação de processo, destinada à implementação de decisões, realimenta, periódica e continuamente, os responsáveis pelo programa em todas as fases do desenvolvimento dos projetos desde o seu início. O seu objetivo é detectar deficiências de planejamento ou implementação e monitorar os vários aspectos do projeto, com a finalidade de garantir o prosseguimento dos trabalhos. Perguntas para a avaliação de processos:

- a) o projeto está seguindo o cronograma?
- b) O *staff* precisa ser treinado ou reorientado antes do término da presente fase do projeto?
- c) As instalações e os materiais estão sendo usados adequada e apropriadamente?
- d) Quais os principais obstáculos a serem vencidos na atual fase do projeto?

A avaliação do produto mede e interpreta os resultados obtidos em certos momentos pré-definidos do programa e ao seu término. É uma avaliação destinada a servir à reciclagem das decisões. Este tipo de avaliação, conforme Stufflebeam, procura

- a) identificar as conseqüências e discrepâncias entre os objetivos pretendidos e os que foram realmente alcançados;
- b) identificar os resultados não pretendidos, mas desejáveis, e outros que ocorram;
- c) reciclar o programa para poder concretizar os objetivos que não foram alcançados; e
- d) dar informações ao responsável pela tomada de decisão quanto ao futuro do programa, sua continuação, término, modificações na sua estrutura etc.

A abordagem de Stufflebeam (1971), de acordo com Vianna (2000), somente ocorre se servir para uma decisão. Sugere escolha entre opções e atribui recursos para um próximo intervalo de tempo entre uma e outra decisão. Ao mesmo tempo em que Stufflebeam (VIANNA 2000) desenvolvia o seu modelo de avaliação, o professor, pesquisador e avaliador Robert Stake produzia o seu modelo de avaliação.

## 5.5 O modelo de Stake

Stake, no seu ensaio *The Countenance of Educational Evaluation* (1967), explicita uma avaliação que também denomina de pesquisa, a naturalista, e suas características são: os

sujeitos são observados na sua atividade habitual, em seu *habitat* ordinário e as observações são apresentadas em linguagem não técnica, empregando palavras e conceitos com os quais os usuários estão familiarizados.

Para Stake, o avaliador naturalista deve observar minimizando qualquer intervenção, e relatar, em linguagem coloquial, o que constatou sobre os sujeitos observados nos seus procedimentos usuais, nas suas atividades cotidianas.

No seu ensaio, o estudioso classifica a avaliação de informal e formal. A avaliação informal depende de observações casuais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamentos subjetivos; a avaliação formal depende de outros elementos, inclusive de comparações controladas e do uso de testes padronizados. Alguns pesquisadores são contrários a este tipo de pesquisa, pois comprometeria o prestígio da teoria das medidas estatísticas. Stake defende o argumento de que a avaliação naturalista deve contribuir de maneira significativa para a solução de problemas práticos da educação.

Stake (VIANNA, 2000) critica o excesso de preocupação psicométrica de alguns avaliadores em relação à fidedignidade dos escores e a validade preditiva dos instrumentos, na avaliação de currículo ou programa. Não desconsiderando esses aspectos, afirma o Pesquisador que o seu objetivo não é dizer o que medir ou como medir, mas apresentar os elementos necessários para o desenvolvimento de um plano de avaliação.

Denominado também de avaliação responsiva, esse modelo sugere uma perfeita interação da instituição interessada no trabalho, pelos seus diretores, equipe técnica e corpo docente, com o avaliador/pesquisador.

O início de uma avaliação responsiva é o conhecimento de todos os elementos da cultura institucional dos posicionamentos em relação ao que deva ser objeto da avaliação; a transparência no diálogo entre avaliador e a situação avaliada.

Os caminhos a serem percorridos nessa modalidade de avaliação devem ser a observação, as entrevistas, discussões e o relatório final (VIANNA, 2000).

As ideias de Stake são contemporâneas às pesquisas atuais, quando as análises do discurso entendem que gestos, interpretações e observações são elementos de compreensão (GATTI, 2005).

Os discursos, as falas, constituem, de acordo com Gatti (2005), as maneiras como linguagem e ideologia se articulam, se afetam nas relações recíprocas nos trabalhos/pesquisas em grupo.

Finalizando esses modelos clássicos em avaliação, concorda-se com Vianna (2005), quando ele acentua que a avaliação é um trabalho de grupo, que exige a integração dos seus diversos elementos, entretanto, pode haver distorções no modos de pensar e no agir de alguns componentes que impedem a integração do grupo, por ausência de um diálogo fluente e aberto que conduza a decisões sensatas e adequadas à situação. Ainda que difícil, se deve levar a equipe de avaliação a um consenso, que vai possibilitar ao grupo agir de forma coesa, com a superação de conflitos.

Os modelos apresentados até agora refletiram nos modos de avaliar de toda uma geração, e suas influências são percebidas no desenvolvimento do atual debate em torno da avaliação educacional.

## **5.6 As novas tendências no debate da avaliação educacional**

Neste segmento, a avaliação educacional será analisada sob diferentes contextos educacionais, tempos e perspectivas, tais como: a emancipatória de Saul (1995), com o aporte teórico da Pedagogia progressista, assim como a concepção histórico-crítica, contida na avaliação diagnóstica nas ideias de Luckesi (1998); a abordagem sociológica de Perrenoud (1999), enfatizando a avaliação ligada à criação de hierarquias de excelência, e o mais recente enfoque, de Méndez (2002), que relaciona avaliação e conhecimento.

### 5.6.1 A avaliação emancipatória de Saul (1995)

A concepção defendida por Saul para a avaliação emancipatória vem da Pedagogia progressista, que tem seu aporte teórico no pensamento de Paulo Freire – o diálogo, a conscientização e no pensamento crítico. Afirma Saul (1995, p.56): “o suporte epistemológico dessa abordagem se expressa por um processo dialógico que deve ser entendido como *encontro entre os homens mediatizados pelo mundo*”.

A avaliação emancipatória “destina-se a avaliação de programas educacionais ou sociais” (SAUL,1995, p.61), porém, muito tem a contribuir para a relação aluno, professor e outros agentes envolvidos na escola.

O legado desta avaliação é o compromisso para que as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas em um processo educacional, participem ativamente e criem opções de ação.

Para Saul (1995), a avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação tem a intenção de transformar com base no conhecimento crítico do concreto e possibilitar opções para tomada de decisões. Quanto ao outro objetivo, a autora acredita no seu valor emancipador, na transformação das pessoas que integram um programa educacional, mediante a consciência crítica.

Os conceitos desenvolvidos por Saul (1995, p.61-62) em sua proposta de avaliação emancipatória são: a) emancipação, que sugere atentar com criticidade para as situações e propor opções de solução; b) decisão democrática implica a tomada de decisão e delineamentos de uma proposta com a participação de todos envolvidos no processo; c) transformação, que deve ser em consonância com o compromisso de todos os envolvidos em programas, projetos e ou ações educativas; d) a crítica educativa sugerida em Saul é de função formativa, devendo ser utilizada no decorrer de um programa educacional, visando ao redirecionamento do programa educacional.

A criticidade e a decisão democrática pretendem transformar a educação, portanto, aplicáveis em tantos outros âmbitos de avaliação educacional. Os procedimentos de avaliação propostos por Saul (1995) caracterizam-se por métodos dialógicos e participantes, como entrevistas, observação e análise documental, que contribuem para a avaliação emancipatória.

### **5.6.2 Avaliação diagnóstica de Luckesi (1998) e concepção histórico-crítica**

Inspirado na ideia pedagógica comprometida com a proposta histórico-crítica, Luckesi (1998) amplia o debate, ao sugerir uma avaliação diagnóstica. Aprender, nesta concepção, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Na avaliação diagnóstica, conforme pensamento de Luckesi (1998), o aluno deve apropriar-se criticamente dos conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico.

Desta forma, impõe-se o entendimento dos propósitos avaliativos, como um auxílio à aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação do aluno. Suas funções, conforme Luckesi (1998), são de autoentendimento do sistema de ensino, autocompreensão do professor e da autoinferência do aluno. A avaliação diagnóstica é um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação. Luckesi (1998) garante que o diagnóstico tem como objetivo criar condições para a obtenção de maior satisfação daquilo que se busque ou elabore.

### **5.6.3 A abordagem sociológica da avaliação formativa em Perrenoud (1999; 2000)**

Para o enfoque sociológico de Perrenoud (1999), a avaliação na escola é ligada à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida como absoluta pelo professor e pelos melhores alunos.

A democratização ao acesso escolar significou, até período recente, o acesso ao ensino por parte de todos, independentemente de condições socioeconômicas, pois a escola estava oferecendo oportunidades e restava a todos aproveitá-las. A escola, com o “acesso”,

classificou, excluiu e exaltou o fracasso escolar. No Brasil existe vasta literatura sobre o fracasso escolar. Desde que se faz pesquisa educacional no País, o fenômeno foi identificado por Oliveira (2000, p. 49), notando-se que, de cada 1.000 brasileiros que têm condições de receber instrução elementar, 513 não se inscrevem nas escolas, 110 se matriculam, 79 ficam no primeiro ano, 54 vão um pouco além, somente 30 obtêm a instrução elementar. Há uma intensa evasão e uma enorme repetência escolar.

Perrenoud (2000) busca saídas para o fracasso escolar. Para ele, quem não aceita o fracasso escolar e a desigualdade na escola se pergunta necessariamente: como fazer da regulação contínua das aprendizagens a lógica prioritária da escola?

O citado autor sugere que se deva buscar e aplicar “pedagogias diferenciadas”. As pedagogias diferenciadas inspiram-se, em geral, em uma revolta contra o fracasso escolar e as desigualdades sociais (PERRENOUD, 2000).

Os desafios para se promover uma pedagogia diferenciada passam por concepções contraditórias e diversas (PERRENOUD, 2000) como da aprendizagem e do ensino, ou seja, da didática e da diferenciação, instalada no início ou no cerne da ação pedagógica, do lugar da avaliação na regulação das aprendizagens e no ajuste da ação pedagógica.

A avaliação formativa é peça fundamental dentro de um dispositivo de pedagogia diferenciada, pois ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. É um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e diferenciação das intervenções e enquadramentos pedagógicos. O autor é incisivo, quando anota que “ir em direção à avaliação formativa é mudar a escola”. (PERRENOUD, 1999).

A avaliação interfere nos modos de organização das turmas, na didática e métodos dos professores, relacionando-se com a família do aluno e, inclusive, na satisfação docente. Assim é o centro de uma engrenagem maior no processo educativo:

- 1) na organização das turmas, individualização – uma avaliação formativa não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens. A mudança das práticas de

avaliação deve ser acompanhada com mudanças da gestão da aula, do acompanhamento dos alunos em dificuldade. A avaliação formativa dispõe para o professor informações mais precisas, mais qualitativas do processo ensino-aprendizagem.

2) A didática e os métodos de ensino – a ideia de avaliação formativa desenvolveu-se, de acordo com Perrenoud (2000), com a Pedagogia de Bloom (1960), que introduziu o postulado de que “todo mundo pode aprender”, recomendando adaptações para uma aprendizagem mais individualizada dada com base dos itinerários diferenciados, arrimados em objetivos explícitos, coletas de informação qualitativas e também regulares e intervenções mais diversificadas.

3) Relação família e avaliação – a avaliação é o vínculo mais constante entre a escola e a família. Os pais estão regularmente assinando os trabalhos dos alunos, boletins, tomando conhecimento, desse modo, do nível e da progressão de seus filhos, de suas dificuldades. Por outro lado, programas e métodos confundem os pais, que não entendem muito de Matemática, Português e demais disciplinas. Em compensação, quando se fala do sistema de avaliação, a escola parece muito próxima daquilo que os pais conheceram “em sua época” de aluno. Mudar esse diálogo entre escola e pais passa pela discussão e “cobrança” dos papéis da escola pelos pais e a mudança poderá ser bloqueada por essa razão.

Para realizar uma avaliação formativa, é necessário rever certos aspectos da ação pedagógica e institucional, como: organização das turmas e as individualidades, o trabalho, em equipe, dos professores. A estrutura organizacional das escolas: os espaços, os horários, superar algumas deficiências, tais como a fragmentação extrema do tempo escolar, dificuldades do trabalho em equipe em virtude da divisão das horas e do número de professores por turma; horário muito denso para os alunos, distribuição inadequada entre horas das disciplinas e o pouco tempo para realizar projetos interdisciplinares (PERRENOUD, 1999).

#### 5.6.4 Avaliação e conhecimento em Méndez (2002)

A associação entre avaliação e conhecimento é prerrogativa para Méndez (2002, p.28). Para ele, o conhecimento é o referente teórico que dá sentido à avaliação. No entendimento desse autor, quando se desliga a avaliação do conhecimento, esta se transforma em uma ferramenta meramente instrumental, desligada da formação integral das pessoas que aprendem. A avaliação, acentua Méndez (2002, p.30),

[...] está estreitamente ligada à natureza do conhecimento, uma vez esta seja esclarecida, a avaliação deve ajustar-se a ela e ser fiel e manter a coerência epistemológica que lhe de consistência e credibilidade práticas, mantendo a coesão e entre a concepção e as realizações concretas.

Por consequência, os modelos de avaliação em suas trajetórias foram acompanhados de concepções diversas, como a visão positivista do conhecimento, que conduziu a avaliação por objetivos de Tyler (1949). Na tradução de Méndez (2002), o ensino consistia em modificar ou mudar a conduta do aluno, não a sua forma de raciocinar, pensar, sentir e agir.

O modelo de avaliação por objetivos de Tyler é derivado da racionalidade técnica. Ao ser aplicado à avaliação, o professor, necessariamente, deverá transferir ao conhecimento a respostas precisas e inequívocas. A aprendizagem nessa perspectiva é algo que se pode medir, manipular e prever.

Em oposição ao pensamento positivista, a avaliação evoluiu e engajou ao conhecimento como elaboração sócio-histórica e cultural. Esta visão do conhecimento coincidiu com as proposições da epistemologia genética. Em conformidade com Méndez (2002), nela se reconhece a participação ativa dos sujeitos em sua aprendizagem, pois, quem aprende participa ativamente da aquisição e expressão do saber. Dessa forma, a tarefa da educação é ajudar quem aprende a desenvolver-se reflexivamente.

Na concepção do autor, as relações entre conhecimento, educação e currículo guiam e orientam a avaliação, pois a relação entre eles vai além do exercício metodológico e permite a compreensão de que nem tudo o que é ensinado deve se transformar em objeto de avaliação.

Confirma Méndez (2002) o fato de que a avaliação assume o papel meritocrático, condicionando e orientando o currículo, o conhecimento; a educação converte-se em carreira de obtenção de títulos, e o conhecimento deixará de ser um valor cultural em si. O currículo será um artefato que canaliza interesses e êxitos imediatos. Esses referentes, de acordo com Méndez (2002), satisfazem às expectativas imediatas do professor, da sala aula e demais envolvidos no sistema. É a avaliação a serviço do exame. Superestimar a avaliação como rendimento distorce o conhecimento.

Méndez (2002) assevera que as concepções de conhecimento, orientadas pela racionalidade prática e crítica, promovem novos enfoques curriculares. O aluno tem muito que dizer do que aprende, da forma como o faz e a utilidade de seu conhecimento. A avaliação será um valor agregado ao ensino e indicador válido para a uma educação a serviço das aprendizagens.

Os legados históricos da avaliação contribuem para o debate educacional, uma vez que, a avaliação não acontece isolada, pois faz parte de um contexto educacional envolvido por tendências políticas, econômicas, sociais e culturais. Ao pensamento e a prática avaliativa, misturam-se diferentes concepções, de acordo com a evolução das instituições educativas.

A ideia de avaliação neste estudo é a formativa, mediante de dois enfoques metodológicos – a pesquisa-ação e o grupo focal – que serão descritos no capítulo seguinte na metodologia da pesquisa.

## 6 METODOLOGIA DA PESQUISA

A escola em sua singularidade,  
contém em si  
a presença da sociedade como um todo.  
Edgar Morin

### 6.1 A Pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar a experiência de reorganização dos tempos escolares, no ensino médio, vivenciada na Escola do Ensino Fundamental e Médio (EEFM) D. Antônio de Almeida Lustosa, estabelecimento do sistema público, localizado em Fortaleza-CE, no período de 2003 a 2005, e sua contribuição para a ação pedagógica em seus múltiplos aspectos: a carga horária do professor em sala de aula, o número de turmas e de alunos, o tempo disponível do professor para leituras, planejamento, elaboração de atividades e avaliação.

Constituem também objetivos deste estudo: a) compreender a influência do projeto de reorganização dos tempos escolares no ensino e aprendizagem; e b) conhecer as vivências das práticas sugeridas pela reforma curricular na organização do currículo do ensino médio (organizado por áreas de conhecimento numa perspectiva de *interdisciplinaridade e contextualização*).

A pesquisa dividiu-se em dois momentos: o primeiro, baseado na metodologia da pesquisa-ação, teve como propósito relatar a vivência e as percepções dos professores acerca do projeto de reorganização dos tempos escolares, desenvolvido no período de 2003 a 2005. Nos anos de 2006 e 2007, retomou-se a organização tradicional, com os horários fragmentados, os professores sem os tempos previstos para o planejamento e estudos para formação e desenvolvimento de demais atividades docentes.

O ano de 2008 marca o segundo momento da investigação, caracterizada pela avaliação do referido projeto, com aplicação da técnica do grupo focal, dirigido por duas psicólogas do Observatório de Avaliação da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), para um grupo de sete professores que tinha participado do projeto de reorganização dos tempos

escolares. Foi elaborado um guia de temas com suporte nos objetivos da pesquisa, o qual norteou as discussões do grupo focal.

## **6.2 O estudo de caso**

Esta pesquisa atendeu as características dos estudos de casos, definidos por Bogdan e Biklen (1994), que consiste na observação detalhada de um contexto, a EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa, onde se efetuou com um grupo específico de pessoas, os professores do ensino médio, nos anos de 2003 a 2005, a reorganização dos tempos escolares no ensino médio.

O estudo de caso complementou-se com a pesquisa-ação, linha investigativa associada a diversas formas de ação coletiva, orientada em função de resolução de problemas ou de objetivos de transformação que é o foco desta pesquisa.

## **6.3 A pesquisa-ação**

De acordo com Thiollent (2003), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estrita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo, em que pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O coletivo de professores da EEFM DAAL buscava implementar ações para a melhoria de suas atividades pedagógicas e vivenciar os preceitos da reforma curricular. No decorrer destes encontros, foi diagnosticado o problema – o tempo escolar – que consistia em um empecilho para a implantação de inovações propostas pela reforma curricular.

Durante o diagnóstico, o grupo de professores era composto de vinte e nove docentes, que se encontravam na faixa etária de trinta a quarenta e nove anos, sendo oito graduados, dezenove pós-graduados e dois mestres, nas áreas específicas de suas habilitações. Para a experiência do projeto foram escolhidos, não de modo aleatório, catorze professores das diversas áreas de ensino e um coordenador de cada área de ensino.

### 6.3.1 Caracterização da escola onde se vivenciou o projeto de reorganização dos tempos escolares no ensino médio

A experiência foi vivenciada na EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa, escola da rede pública estadual parte da 6ª região, em Fortaleza-CE, entre os anos de 2003 a 2005. Possuía a escola 2.197 alunos matriculados no ensino médio, segundo constam nos dados do seu Censo Escolar, como demonstra o Quadro 3 a seguir:

Anos	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Total
2003	303	235	158	696
2004	392	258	173	823
2005	245	252	181	678
Total	940	745	512	2197

Quadro 3: Matrícula 2003 a 2005. Fonte: Censo Escolar. 2003-2005

Os alunos do ensino médio da escola são oriundos da Comunidade do Dendê, no bairro Édson Queiroz, com problemas sociais e econômicos graves, porém, são jovens que aspiram a melhores padrões de vida e de emprego. Esses jovens identificam-se com o pensamento de Mello (2004, p. 200), quando diz que, “o jovem do ensino médio não é mais um jovem cuja carreira foi determinada pela família, que conclui o ensino médio, faz cursinho e vai para a faculdade, essa faz parte de seu projeto, mas não exclusivamente”. É um jovem que precisa de autonomia para garantir o seu sustento. E a escola, como se apresenta não atende mais às suas expectativas.

Organizar o ensino médio supõe-se que seja a garantia de um ensino para o exercício da cidadania moderna e também responsável, que sabe se organizar e utilizar os conhecimentos para melhorar as condições de vida (MELLO, 2004). Esse é o perfil do jovem que frequenta a EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa.

### 6.3.3 O planejamento da pesquisa

Duas questões deveriam ser satisfatoriamente resolvidas para começar a pesquisa, que foram de aspectos institucional e metodológico. Quanto à questão institucional, foi resolvida ao se receber apoio da Secretaria da Educação Básica, por meio do Centro Regional de

Desenvolvimento – CREDE 21, com a técnica responsável pelo acompanhamento da escola, que observou o andamento do referido projeto, professora Graça Vieira.

Os problemas de ordem metodológica foram negociados entre o grupo e a coordenadora pedagógica (pesquisadora) percebendo-se que o trabalho desenvolvido se assemelhava à metodologia da pesquisa-ação. No primeiro momento, foram realizadas as fases sugeridas por Thiollent (1997).

Fases	Ações	Responsáveis	Cronogram
Fase Exploratória	Diagnóstico da proposta pedagógica da escola e sua relação com as reformas educacionais.	14 professores, 1 coordenadora pedagógica, 1 supervisora e 18 alunos.	Final de 2002
Fase de Pesquisa Aprofundada	Estudo das possibilidades de distribuição e uso do tempo escolar a partir da reforma e das práticas docentes na EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa – elaboração do projeto- piloto.	Grupo organizador (três professores de áreas de ensino distintas, supervisora e pela coordenadora pedagógica.	2003
Fase de Ação	Difundir resultados, definir objetivos alcançáveis por meio de ações concretas, apresentar propostas que poderão ser negociadas entre as partes interessadas.		2004/2005
Fase de Avaliação	As ações implementadas são objeto de profunda avaliação para atender dois objetivos – controlar a efetividade das ações no contexto da pesquisa e suas consequências a curto ou médio prazo; extrair os conhecimentos que serão úteis para continuar a experiência e aperfeiçoá-la.		2006

Quadro 4 - O Planejamento das Fases da Pesquisa – Ação. Fonte: adaptado de Thiollent (2004).

#### **6.3.4 Fase exploratória – diagnóstico da proposta pedagógica da escola e sua relação com as reformas educacionais**

No final de 2002, durante as reuniões pedagógicas, foram notados problemas, como o de ajustar às práticas pedagógicas às mudanças que ditam as reformas educativas sugeridas ao ensino médio de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O tempo escolar, a distribuição da carga horária, os modos de avaliação satisfazem as exigências das reformas educativas? Este problema de tempo escolar existia e incomodava o grupo de professores, tendo-se buscado uma ação coletiva para possíveis opções a fim de remover dificuldades.

A preocupação dessa fase manifestou-se na análise das questões e na elaboração de um projeto que trouxesse saídas para o problema apresentado.

Na elaboração do quadro conceptual do projeto, foram feitas leituras dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a LDB, Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (DCNE), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, no âmbito estadual, dos Referenciais Curriculares Básicos (RCB).

Paralelamente à elaboração do quadro conceptual, foi iniciada a pesquisa de campo, de caráter diagnóstico, cuja técnica utilizada foi a entrevista aberta ou semiestruturada. A exploração foi praticada com base na discussão de professores, coordenadora pedagógica, coordenadores de área de ensino e alunos representantes de classes.

O grupo que participou do diagnóstico foi de vinte e nove professores: oito de Português, um de Inglês, um de Espanhol, quatro de Matemática, três de Física, dois de Química, dois de Biologia, dois de História, um de Geografia, dois de Filosofia, um de Sociologia; dezoito alunos do ensino médio, uma coordenadora pedagógica, uma supervisora educacional. E a participação na pesquisa foi de catorze professores, uma amostra não intencional, para a fase exploratória. As discussões em grupo foram os essenciais para a formulação de seminários mediados pelo grupo organizador.

O grupo organizador da pesquisa era formado por três professores de áreas de ensino distintas e pela pesquisadora e coordenadora pedagógica. O envolvimento dos professores coordenadores de área e da coordenadora pedagógica – o grupo organizador – foi decisivo na operacionalização da pesquisa e nas discussões em grupo.

Mantinhm-se contatos permanentes com os demais participantes, mesmo com aqueles que por diversos motivos não puderam efetivamente participar do processo. Foi elaborado um seminário com todo o grupo da pesquisa.

Os aspectos diagnosticados nas discussões foram: a implantação de novos paradigmas da reforma educacional não seria possível com uma estrutura organizacional tradicional, com disciplinas compartimentadas, objetivadas num ensino descontextualizado, alienado, em total oposição à proposta da reforma, que requer um currículo composto por áreas de conhecimento, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.

Durante os seminários, os professores e demais pessoas da EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa analisavam a proposta pedagógica da escola e sua relação com as reformas educacionais. Suas práticas revelavam os obstáculos à implementação da reforma, tais como: elaborar avaliações, preparar aulas, preencher diários, lidar com alunos em sala de aula e com o pouco tempo disponível para leituras e capacitações.

A maior parte das conversas dizia respeito à falta de tempo – tempo para o Conselho de Classe, para o planejamento, para a distribuição das disciplinas no horário escolar, para leituras e para capacitações. Enfim, sobravam motivos para justificar o descompasso dos princípios da reforma em relação à prática da escola em seus diversos segmentos.

O objetivo da fase exploratória era perceber, por meio das verbalizações dos participantes, problemas principais que se encontravam na situação e eleger dois ou três problemas prioritários que necessitam de investigação e aos quais serão aplicadas possíveis ações coletivas. Nessa fase, chega-se a uma avaliação antecipada de capacidades de ação sobre esses problemas-chaves e passou-se para a pesquisa aprofundada, na qual foram deliberadas ações transformadoras.

### 6.3.5 Fase de pesquisa aprofundada – estudo das possibilidades da distribuição e uso do tempo escolar

Em 2003, os professores e o grupo organizador (três professores de áreas de ensino distintas e a pesquisadora) operacionalizaram uma proposta pedagógica diferenciada, dividiram a carga horária em períodos, enquanto as aulas passaram a ser desenvolvidas em blocos. A participação dos alunos e os encontros com os professores tornaram-se mais frequentes. Além do planejamento quinzenal, a cada três meses eram avaliadas as ações e propostas outras decisões.

Os professores, com o auxílio do grupo organizador, elaboraram uma maneira de harmonizar o tempo escolar em função do agrupamento das áreas do conhecimento. Favorecidos pela reforma curricular do ensino médio, e demais dispositivos legais que apoiam as mudanças educacionais, o grupo elaborou, no período de 2003 a 2005, um projeto-piloto de ação coletiva, denominado inicialmente de *Ensino Médio: um projeto de inovação curricular com alternância nos períodos de estudo*.

A justificativa era de que a clássica organização curricular, sob forma das disciplinas fragmentadas e descontextualizadas nas diversas áreas do ensino, não mais atendia às reformas curriculares. As reformas na área educacional pretendem superar o quadro de enorme desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos (PCNEM, 1995).

As mudanças qualitativas na organização curricular propostas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio sugerem um agrupamento por área de conhecimento. Atendendo às características dos alunos, de seu ambiente socioeconômico, na reorganização curricular, novos elementos foram introduzidos, como a interdisciplinaridade e a contextualização. Assim, os PCN's conceituam tais princípios:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo evitar a diluição em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio (PCN, 1999, p. 88).

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar assumir que todo o conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto [...] O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno de expectador passivo (PCN, 1999, p.91).

Então, os professores, o núcleo gestor, alunos, funcionários e comunidade decidiram uma mudança na organização do tempo curricular do ensino médio da EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa: vivenciou-se uma experiência de períodos escolares alternados.

A proposta era desenvolver uma nova organização curricular baseada na dinamização do tempo escolar e alternância de períodos de estudos, visando a superar a multiplicidade das disciplinas, sem direcionamento ou aplicabilidade.

Os conteúdos foram organizados em áreas interdisciplinares por meio de projetos, abrigando uma visão dinâmica do conhecimento e do diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber, ou seja, tratar os teores de modo contextualizado para um significado maior aos conteúdos.

A ênfase da Secretaria da Educação do Ceará era redimensionar o ensino médio, baseada na Constituição de 1988, em seu artigo 208, e na Emenda nº. 14/96, que define como dever do Estado a progressiva universalização desse nível de ensino, sendo direito de todo cidadão.

Assim, a LDBEN nº. 9394/96, que regulamenta a estrutura curricular do ensino médio, ressalta a flexibilidade como um dos princípios básicos que deve ser assegurado no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação.

Entende-se que a flexibilidade incentiva a participação de professores e alunos no processo decisório referente à ação pedagógica e curricular da escola.

Ante as possibilidades dos documentos oficiais, começou-se a implementação do projeto. A ideia inicial era de que se tratava de uma inovação curricular, mas com a vivência do projeto sentia-se que as dificuldades passavam pelo tempo escolar.

No projeto-piloto de reorganização do tempo escolar no currículo do ensino médio, as disciplinas e/ou áreas do conhecimento se agrupam de modo que possibilitem o desenvolvimento da contextualização e interdisciplinaridade por meio de projetos. As séries e áreas de ensino estavam organizadas conforme o Quadro 5 a seguir.

Turmas Períodos	1° A 1° B 1° C 1° D	1° E 2° A 2° B 2° C	2° D 3° A 3° B 3° C
1° período: fev/mai	Linguagens Códigos e Matemática	Ciências da Natureza e Matemática e Português	Ciências Humanas, Física e Química
2° período: jun/set	Ciências Humanas, Física e Química.	Linguagens códigos e Matemática	Ciências da Natureza e Português
3° período: out/dez	Ciências da Natureza e Matemática e Português	Ciências Humanas, Física e Química	Linguagens códigos e Matemática

Quadro 5 - Operacionalização do Projeto – 2003 Fonte: Coordenação Pedagógica.

Os períodos foram organizados assim: 1° período – fevereiro a maio, quase uma trimestralidade, decorrente do fato de que o mês de fevereiro possuir menos dias letivos do que os demais; 2° período – de junho a setembro e 3° período – de setembro a dezembro.

As áreas de conhecimento foram intercaladas por uma disciplina de outra área. Vivenciava-se, pois, a contextualização e a interdisciplinaridade. Existia um rodízio entre as áreas de conhecimento e disciplinas – todos os professores percorriam todas as turmas em diferentes períodos.

Tal situação favoreceu uma continuidade nos trabalhos. Os professores dispunham de maior tempo para o planejamento e execução de suas atividades pedagógicas, pois observou-se que nessa organização os professores ministravam aulas, por período, para um número menor de turmas.

Supunha-se que a concentração de aulas em uma disciplina melhoraria a aprendizagem, em função de maior interação do professor com o aluno. Veja-se a organização no modo tradicional e na proposta da distribuição de carga horária (c/h).

Disciplinas	c/h semanal tradicional	c/h semanal no projeto
Português	04	06
Matemática	04	06
Inglês	02	04
Espanhol	02	04
Artes e Educação	01	02
Educação Física	01	02
História	02	06
Geografia	02	06
Sociologia	02	04
Filosofia	02	04
Química	02	04
Biologia	02	04

Quadro 6 - Distribuição de carga horária semanal das disciplinas do ensino médio na organização tradicional e na organização por períodos. Fonte: Coordenação Pedagógica.

1º período			2º período			3º período		
Disciplinas	c/h do período	c/h semanal	Disciplinas	c/h do período	c/h semanal	Disciplinas	c/h do período	c/h semanal
Português	80	06	Química	40	04	Química	40	4
Espanhol	80	04	Física	40	04	Física	40	04
Inglês	80	04	História	80	06	Biologia	80	06
Ed. Física	80	02	Geografia	80	06	Português	80	06
Artes	40	02	Sociologia	40	02	Matemática	80	06
Matemática	80	06	Filosofia	40	02	-	-	-

Quadro 7 - Distribuição da carga horária das disciplinas nos períodos. Fonte: Coordenação Pedagógica.

Acredita-se que havendo maior número de aulas nas disciplinas, o rendimento escolar do aluno deverá ser bem melhor, pois se observa nos quadros uma organização na distribuição da carga horária das disciplinas, acrescidas de duas aulas; algumas disciplinas chegam a triplicar sua carga horária semanal, como nos casos de História e Geografia.

Os professores tiveram participação ativa na elaboração e implementação da proposta de reorganização do tempo escolar no currículo do ensino médio. A cada três meses ocorria uma avaliação, quando a proposta era revisada em diversos aspectos e eram sugeridas ações por parte dos professores, funcionários, núcleo gestor ou alunos.

### 6.3.6 Fase de ação – resultados, objetivos alcançáveis por meio de ações concretas, apresentação de propostas que poderão ser negociadas entre as partes interessadas

No final de 2003, os professores responderam a um questionário com itens que indagavam a respeito da distribuição da carga horária, do tempo das aulas, da participação dos alunos e planejamento. As respostas aos questionários constituíram um reflexo das posições dos participantes da pesquisa acerca da proposta em que estão envolvidos. As respostas dos professores são analisadas a seguir.

Na distribuição da carga horária, os professores admitiram que:

- a) *Permite uma continuidade dos conteúdos e uma melhor assimilação.*
- b) *Comparando-se com a organização tradicional, aproveitam-se melhor os conteúdos.*
- c) *Quatro dias por semana, quatro aulas são exaustivas, porém, um outro período com menos horas/aula em sala de aula, melhora.*
- d) *Bem distribuídas, estou de acordo.*
- e) *Concordo plenamente com a distribuição desta carga horária.*

Quadro 8 - Síntese das respostas em relação à carga horária. Fonte: pesquisa direta (2003).

Percebe-se nas respostas a satisfação do grupo de professores pesquisado. Somente uma resposta (c) revelou serem exaustivas as quatro aulas por semana em uma só disciplina. De fato, “se a aula é o lugar da concretização do ensino.” (CORDEIRO, 2007, p. 14). Acredita-se que esse momento foi preparado, planejado, com garantia de sucesso e eficiência. Sabe-se que, a cada aula, uma situação nova se apresenta, e algumas intervenções são necessárias, na situação em que as aulas são ditas cansativas pelo professor entrevistado; metodologias outras devem ser pensadas no planejamento. Muda-se a organização no ensino, enquanto a maneira do professor ministrar as aulas continua a mesma?

O trabalho docente, para Therrien (2000), significa a práxis de um sujeito transformador, o professor, em interação situada com outro sujeito, o aluno, em que a produção de saberes e a mediação de significados caracterizam e direcionam o entendimento entre ambos. Os saberes são de natureza dinâmica, interativos, reflexivos e construídos nos processos de reflexão no “chão da sala de aula”. O ofício de professor, portanto, exige uma ação coletiva, mais ou menos organizada, agindo durante vários anos, a fim de obter bons resultados no seu progresso profissional.

O tempo das aulas, conforme depoimento dos professores, apresentado no quadro 9, melhorou as formas de organização das aulas e demonstrou que um contato mais prolongado com os alunos rendeu melhor aprendizagem, pois os alunos se concentravam mais e o professor, pela interação com seu aluno, conhecia melhor a realidade deste.

- a) *São mais rentáveis.*
- b) *Bom aumenta o rendimento escolar.*
- c) *Necessário, rende mais a aprendizagem e a interação professor aluno;*
- d) *Bom, os alunos se concentram mais, o professor conhece melhor a realidade de cada aluno.*
- e) *Duas aulas “geminadas” – 90 min, à noite, na realidade aproveitam-se bem uns 60 min, entre o atraso dos alunos e a chamada. Diferentemente das aulas separadas, 45 minutos cada, na qual os professores entram e esperam os atrasados começam a fazer a chamada. O início das aulas se dá uns 20 minutos depois.*

Quadro 9 - Síntese das respostas em relação ao tempo das aulas. Fonte: pesquisa direta (2003).

Para Tardif (2005) o tempo das aulas reflete expectativas, representações e vivências dos indivíduos que se encontram imersos nele. É um tempo afetivo, em que as pessoas envolvidas entram de corpo e alma e transcendem, desse modo, ao tempo contável, invade noite adentro os fins de semana etc. O tempo das aulas ultrapassa a sala, pois o professor elabora tarefas, realiza leituras e outras atividades relacionadas ao seu fazer pedagógico em outros ambientes, afora o escolar.

Os docentes lidam, diferentemente de outras coletividades de trabalho, com o ser humano, e em sala de aula empreendem interações com seu “material”, o aluno (TARDIF, 2005). Essas interações muitas vezes, revelam resistências ao trabalho aplicado com e sobre ele, pois *alguns alunos estão deixando a desejar, no que diz respeito a comportamento*. O trabalho do professor é com e sobre os seres humanos, com características psicobiológicas que definem modalidades de aprendizagem concretas e o professor precisa adaptar suas competências ao desejo de aprender dos alunos.

Como suscitar nos alunos o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar? Algumas pistas são indicadas por Perrenoud (2000): certos alunos têm o prazer de aprender por aprender, gostam de superar obstáculos. Com alunos

desse tipo, sugere Perrenoud (2000), o professor pode limitar-se a propor desafios intelectuais e problemas, sem insistir em aspectos utilitários..

Outros grupos de alunos se interessam em alguns momentos pelo jogo da aprendizagem, se lhes oferecerem situações abertas, estimulantes, interessantes. Esse modelo de aluno, no entanto, precisa compreender que, para aprender, é preciso tempo, esforços são necessários, sentimento de chegar aos limites.

O ensino é um processo interpessoal e intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal e o discurso dialógico, finalizando como meios para provocar, favorecer e levar ao êxito a aprendizagem em uma dada situação (PERRENOUD, 2001), contextualizada pelo afetivo e emocional. Conforme as ideias de Morin (2000, p. 20), “o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão [...]” A escola em questão passava por uma mudança; a comunicação e o entendimento entre professores e alunos era essencial, e daí a importância do professor em saber motivar, determinar e interpretar momentos significativos de aprendizagens e conduzir seus alunos.

Mudar a organização da escola implica alterar as concepções dos professores e gestores a respeito do planejamento (Quadro 10). As rotinas escolares transpareceram nas falas dos professores: “os problemas que nos causam as licenças médicas dos professores, a descontinuidade nos conteúdos, a adaptação do professor substituto, as informações administrativas no planejamento de ensino”. Alguns professores têm a ideia de que o planejamento é ineficaz; para eles na prática nada acontece, o que revela a fala do professor: “Bom, embora na prática não sirva muito”.

- a) *O planejamento tem sido muito criativo precisa ser pensado também, para as eventuais licenças médicas que possam ocorrer, o professor substituto deve estar bem inteirado para não acontecer quebra de ritmo nos trabalhos.*
- b) *É importante e necessário para os professores inovarem suas aulas.*
- c) *Permite a reunião dos professores da área de estudo nos coletivos.*
- d) *É necessário, para que a maneira diferenciada de se trabalhar o ensino médio possa funcionar com conteúdos enriquecedores para os alunos, levando a um melhor ensino de qualidade.*
- f) *É importante para a organização das aulas.*
- g) *Bom, embora na prática não sirva muito.*
- h) *Muito bom, com muita ajuda dos Professores Coordenadores de Área sempre prontos para ajudar os professores.*

Quadro 10 - Síntese das respostas em relação ao planejamento. Fonte: pesquisa direta (2003).

Planejar é possibilitar mudanças na prática de sala de aula em uma ação conjunta de professores e gestores. O planejamento deverá servir para o professor e para os alunos. Vejam-se algumas contribuições do planejamento sugeridas por Vasconcellos (2000): o planejamento ajuda a organização do currículo, racionalizando as experiências de aprendizagem, tornando a ação pedagógica mais eficiente e eficaz; estabelece a comunicação entre professores; racionaliza o tempo; estabelece a comunicação entre professores e alunos; o planejamento deverá intervir na realidade para a sua transformação. A circunstância vivenciada na escola exigia um planejamento sistemático e mudar a cultura de alguns professores a respeito de planejamento era uma conquista diária.

Após a análise e divulgação das entrevistas, foi aberta ampla discussão. Diversas propostas foram encaminhadas e algumas ações foram implementadas como: a) tempos e espaços para o trabalho em equipe dos professores; b) a avaliação da aprendizagem; c) instâncias escolares e a avaliação, que se descreve a seguir.

a) Tempos e espaços para o trabalho em equipe dos professores – os professores sempre lutaram para conquistar tempos e espaços de formação, planejamento e avaliação, no intuito de qualificar e atualizar suas práticas pedagógicas. Os tempos escolares nesse projeto foram organizados dessa forma:

- dia de estudo (quinzenal) – momento de reflexão, formação, troca de experiências, aprofundamento teórico. Esse espaço era vivenciado na própria escola, de acordo com

uma programação estabelecida com os professores e a Coordenação Pedagógica, visando, assim, a contribuir para a atualização dos professores, quanto às reformas educativas e outros temas que o grupo de professores priorizava;

- grupos de estudo por área de ensino – horário convergente, em que os professores delineiam propostas, projetos específicos de suas áreas, compartilhados com os alunos e comunidade educativa. O que se pretendia era formar uma equipe de trabalho efetivamente integrada, buscando a competência de se desenvolver um trabalho integrado.

b) A avaliação da aprendizagem – a avaliação da aprendizagem seguiu o estabelecido pela LDB, observando os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; obrigatoriedade dos estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar; e a frequência mínima de 75% do total das horas letivas. Como sugestão de procedimentos avaliativos, poderiam ser adotados os instrumentais, como registros sistemáticos, provas, pesquisas, relatórios e apresentações, sendo importante que as formas de avaliação sejam as mais diversificadas possíveis, para que todos os alunos tenham oportunidade de expressar seus aprendizados.

c) Instâncias escolares e a avaliação – foram seguidas algumas orientações a seguir listadas:

- O projeto político - pedagógico da escola, o professor e sua ação docente.
- O Conselho de Classe constituía espaço para discussão e análise, durante o ano letivo, dos rendimentos das aprendizagens dos alunos.
- Reuniões pedagógicas, momento em que a comunidade educativa se reunia para avaliar e replanejar suas atividades e formas de trabalho. Essas reuniões eram ocasiões de partilhas de dúvidas, troca de experiências, sistematização da própria prática e avaliação do trabalho docente.

### 6.3.7 Fase da avaliação – controle da efetividade das ações no contexto da pesquisa

Apresentadas as propostas de ação e implementadas, elas são objeto de avaliação, para atender dois objetivos: controlar a efetividade das ações no contexto da pesquisa e suas consequências a curto ou médio prazos e extrair os conhecimentos que serão úteis para continuar a experiência e aperfeiçoá-la. A avaliação dos dados em 2004 embasou-se nas discussões dos professores por meio de entrevistas semiestruturadas.

### 6.4 As entrevistas em 2004

Em 2004, foi realizada uma avaliação a respeito do projeto em andamento, que consistiu em um roteiro de itens respondidos pelos professores, abordando as conquistas e as dificuldades a serem superadas.

Os professores conjecturavam um aperfeiçoamento em suas práticas pedagógicas, como trabalhos interdisciplinares com projetos, a preocupação do professor com sua atualização nos espaços e tempos dedicados às leituras, uma vez que “os alunos ficaram mais exigentes”, e um bom trabalho em equipe. O que se expressa no quadro 11:

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a) <i>Os alunos estavam mais interessados e entrosados na troca de ideias, professores mais direcionados, o nível dos alunos mais elevado.</i></li><li>b) <i>Os alunos ficaram mais exigentes em relação aos professores.</i></li><li>c) <i>O aluno passou a se preocupar com sua frequência.</i></li><li>d) <i>Neste ano houve maior tempo para a explanação do conteúdo da disciplina, diferente do ano anterior, em que o tempo era um pouco mais reduzido.</i></li><li>e) <i>Implantação de melhoria da prática pedagógica nos projetos de ensino e possibilidade de se trabalhar interdisciplinarmente.</i></li></ul> |
|--|

Quadro 11 - Síntese das respostas em relação às conquistas. Fonte: pesquisa direta (2004).

Os obstáculos nessa fase, como demonstraram os depoimentos dos professores, mostrados no quadro 12, se referem ao desinteresse de alguns docentes, o que poderia ser justificado como resistência às mudanças. E outro obstáculo era de o aluno não possuir o hábito de estudo e não aprofundar-se em um conteúdo. Supõe-se que menor quantidade de conteúdos facilitaria o aprendizado.

- a) *Temos alguns professores desinteressados.*
- b) *O aluno reclama da intensidade dos conteúdos e do aprofundamento das disciplinas, pois, não tem hábitos de estudo.*
- c) *Ainda existe um grande número de alunos que só aparecem na escola no dia de prova.*
- d) *É preciso haver um professor dando as operações básicas e fundamentais e articulando os alunos com as dúvidas..*
- e) *Favoreceu a se descobrir o potencial dos alunos e suas dificuldades. Professores: mudança de paradigmas educacionais (resistência); alguns não investem em conhecimento (acomodação).*

Quadro 12 – Síntese das respostas das dificuldades do projeto. Fonte: pesquisa direta 2004.

As falas dos professores reportam-se às angústias provocadas pelas inovações, que não se fazem sem alguma reação. Para Morin apud Martinazzo (2005, p. 74-75),

Uma mudança em termos de paradigma constitui a questão chave de nosso tempo que pode comandar e encaminhar soluções para os diferentes campos de atuação humana, dentre deles o da educação. Não se trata de uma reforma institucional ou curricular superficial, que se resumiria a renovar programas, conteúdos, metodologias e procedimentos de ensino-aprendizagem. Uma reforma paradigmática refere-se a adoção de uma nova racionalidade, que faculte ao homem apreender e compreender as situações do mundo complexo em que se encontra para melhor nele poder intervir.

A racionalidade que se aproxima das ideias de Morin (2000) tem características comuns à racionalidade comunicativa de Habermas, na qual as críticas são negociadas, os sujeitos interagem e estabelecem relações interpessoais por meios verbais e não verbais.

Sugere Moraes (2000), um grau maior da racionalidade comunicativa expande para uma coordenação não coagida das ações e resolução de conflitos. Então, as dificuldades nessa etapa do projeto foram negociadas e dialogadas pelo grupo de professores e gestores envolvidos.

## 6.5 A pesquisa em 2005

Em setembro de 2005, o grupo participante avaliou o projeto por meio de um questionário, nos aspectos pedagógicos, que constam nas sínteses a seguir.

Essa organização por períodos está adequada para promover a aprendizagem dos alunos?

a) *A organização em períodos em si não dá garantia da aprendizagem, pois, vários fatores interferem no êxito escolar, todavia, essa forma de organização pode concentrar certas disciplinas e promover o aproveitamento do conteúdo estudado. Mas como algo novo no campo educacional.*

b) *Sim. Porque existe uma seqüência prática sem haver quebra na aprendizagem, havendo assim uma maior concentração de informação em um intervalo de tempo menor. Assim fica fácil a aprendizagem.*

c) *Sim, porque permite ao professor permanecer por mais tempo-contínuo com os alunos, ajudando-os a perceberem melhor a necessidade da matéria.*

d) *Em minha opinião, sim. O número de disciplinas fica reduzido e o aluno fica menos sobrecarregado para estudar.*

e) *Diria que não está completamente adequada, até por que os horários tradicionais também não estão, entretanto, tem sido satisfatórias a meu ver, descontadas as gafes por conta, de muitos desencontros e inexperiências.*

Quadro 13 - A Organização por períodos e a aprendizagem dos alunos. Fonte: pesquisa direta (2005).

Como assinala o professor pesquisado, “existem outros fatores que intervêm nas aprendizagens, a não aprendizagem,” denominada por autores de “fracasso escolar”. Estudo como o de Oliveira apud Abramovay (2003) identifica quatro correntes de estudo sobre o fracasso escolar que serão descritas a seguir.

Na década de 1960, atribuíam aos alunos a incapacidade de aprender, inaptidão, falta de inteligência, seja pelo seu desinteresse ou falta de motivação. Na segunda fase, justifica-se o não-aprendizado pela origem socioeconômica do aluno como um fator determinante do seu desempenho escolar. Nessa linha de pensamento, a escolarização não seria capaz de mudar as chances de sucesso dos discentes, que estariam determinadas pela sua origem social.

A terceira corrente justificava que a escola seria a reprodutora das desigualdades sociais. A educação estaria a serviço da manutenção do sistema, o que condicionava o fracasso de muitos. Oliveira (apud ABRAMOVAY, 2003) apresenta a quarta tendência, que associa o fracasso ao ambiente escolar. Combinam diversos fatores, como a formação do professor, poucos recursos, inadequação do currículo à realidade dos estudantes, baixa escolaridade dos pais e pouco envolvimento da família com a vida escolar dos filhos. Conforme essa última abordagem, o insucesso escolar relaciona-se à escola e à família.

A escola pesquisada enquadra-se nessa última corrente, tomando para si a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, buscando opções. Justifica-se a afirmação do

professor de que outros fatores não favorecem a aprendizagem, porém, aponta-se o projeto de reorganização dos tempos escolares como *algo novo no campo educacional*, sendo necessários o planejamento e a participação dos alunos.

Os professores pesquisados têm dificuldades nas mudanças propostas ao planejamento, como demonstraram nos depoimentos no quadro 14, por exemplo, o planejamento por áreas de ensino mostra ensaios com o ensino contextualizado quando o professor “estuda atualidades”. As mudanças curriculares propostas nos PCNs acontecem por meio de tentativas.

- |  |
|--|
| <p>a) <i>Tenho tido dificuldades em organizar os conteúdos devido à falta de um maior envolvimento com o os professores de minha área.</i></p> <p>b) <i>Como o nível de conhecimento dos alunos é insatisfatório, tenho procurado trabalhar a base contemplando conteúdos básicos e depois dar mais aprofundamento, sem, no entanto atingir um nível mais elevado, mas o conteúdo fica atingindo em torno de 60%.</i></p> <p>c) <i>Planejo aulas elaboro trabalhos e provas além da correção. Estudo atualidades para o debate em sala de aula.</i></p> <p>d) <i>O meu conteúdo é organizado de acordo com a necessidade da turma, não deixando de contemplar o conteúdo básico para cada turma, conforme os PCNs do Ensino Médio.</i></p> |
|--|

Quadro 14- A organização e o currículo do ensino médio. Fonte pesquisa direta (2005).

A internalização de um currículo e o ensino em sala de aula se faz com a prática, a experiência do professor e a reflexão sobre esta. Para Tardif (2002), os saberes dos professores são experiências apreendidas ao longo de sua história de vida pessoal e escolar:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores. [...] os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros, e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIF, 2002).

As concepções que os professores têm a respeito do ensino, da aprendizagem, se referem aos seus saberes profissionais, tempo e aprendizado do trabalho. Saber ensinar não se reduz a um sistema cognitivo, processando informações, como por exemplo, aquelas contidas nas reformas curriculares.

O meu conteúdo é organizado de acordo com a necessidade da turma, não deixando de contemplar o conteúdo básico para cada turma, conforme os PCNs do Ensino Médio. (PROFESSOR PESQUISADO).

O professor diferencia o seu conteúdo do teor proposto nos PCNs, uma dificuldade diante da inovação. As inseguranças fazem parte das mudanças ainda não incorporadas ao cotidiano docente. Ainda existem limitações quanto ao uso dos preceitos curriculares impostos pelos PCNs às escolas.

A organização curricular e a proposta pedagógica carregam certa dose de arbítrio (PCNs, 1999, p.103). As propostas pedagógicas devem superar esse arbítrio e adaptar um desenho curricular comum às características de seus alunos e de seu ambiente socioeconômico, utilizando-se de um currículo proposto com os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização.

O currículo proposto mediante tais princípios transforma-se no currículo em ação, e o currículo ensinado será o trabalho do professor em sala de aula. Expressam os PCNs (1999) que, para que se tenha harmonia entre o que é proposto e a ação, é necessário que o professor se aproprie da proposta pedagógica da escola.

No primeiro momento da pesquisa, baseado na metodologia da pesquisa-ação, foi relatada a experiência de reorganização dos tempos escolares na EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa, vivenciada no período de 2003 a 2005. Nos anos subsequentes (2006 e 2007), a escola retomou a organização tradicional. Em 2008, retornou-se ao grupo de professores anteriormente pesquisado, um grupo menor, sete docentes, justificando-se as ausências dos 14 professores participantes da pesquisa no primeiro momento, pelas aposentadorias e mudança de unidade escolar.

#### **6.6 O segundo momento da pesquisa – o grupo focal (2008)**

No segundo momento da pesquisa, recorreu-se à técnica do grupo focal. A base teórica que sustentou o estudo foram as autoras Gatti (2005) e Gondim (2004).

### 6.6.1 Grupo focal (GF)

Na definição de Gatti (2005), grupo focal (GF) é uma técnica que envolve um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, com base na sua experiência pessoal.

A pesquisa com GF tem como objetivo captar, com suporte nas trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, permitindo fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado pelo grupo. (GATTI, 2005).

É uma técnica empregada há muito tempo, sendo primeiramente mencionada como técnica de pesquisa em *marketing* nos anos 1920 e usada por Merton nos anos 1950 para estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra (GATTI, 2005). O GF era comum no uso de grupos de debate em Psicologia nas décadas de 1970 e 1980, como também na pesquisa em comunicação, na avaliação de materiais diversos ou de serviços e em processos de pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção.

Gatti (2005) assinala alguns aspectos importantes trazidos pelas interações ocorridas nos grupos focais. Segundo a autora, por meio delas, é possível:

- 1) clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes;
- 2) encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo, incidindo em variados processos e formas de compreensão;
- 3) ajudar a identificar as normas do grupo;
- 4) oferecer *insights* sobre a relação entre funcionamento do grupo e processos sociais na articulação de informação (por exemplo, mediante o exame de qual informação é censurada ou silenciada no grupo); e
- 5) encorajar uma conversação aberta sobre tópicos embaraçosos para as pessoas;
- 6) facilitar a expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual.

A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos (GATTI, 2005).

### **6.6.2 Composição do grupo focal**

De acordo com Gatti (2005), a composição do grupo deve ter algumas características homogêneas, mas com suficiente variação entre eles, para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade, entende-se alguma característica comum aos participantes ligada ao interesse pelo estudo do problema.

Visando a abordar questões com maior profundidade, conforme Gatti (2005), pela interação grupal, o GF não pode ser grande, preferencialmente entre seis e doze pessoas. Informa, ainda, a autora que grupos maiores limitam a participação, as trocas de ideias e o aprofundamento no tratamento do tema e também nos registros.

O GF do estudo era formado de sete professores dos catorze que haviam participado do projeto de reorganização dos tempos escolares. Foram docentes do ensino médio e fundamental, lotados na mesma unidade escolar (EEFMDAAL), com dez anos ou mais de experiência no magistério e na mesma escola, pós-graduados, sendo apenas um docente com mestrado.

### **6.6.3 Local de realização do GF e registro das interações**

Optou-se por um local onde fosse fácil maior interação do grupo, sem intervenções, proporcionando tranquilidade na sua atuação. Para tanto, se manteve contato com uma instituição vizinha à escola, o Centro de Treinamento Antônio de Albuquerque, e conseguiu-se sala ampla, com mesas, cadeiras e ar-condicionado, para a realização do encontro, que teve a duração aproximada de duas horas.

O meio usado para se registrar o trabalho foi a gravação em áudio, com dois gravadores, dispostos adequadamente em relação à distribuição dos membros do grupo no ambiente; e a elaboração criteriosa de um guia de temas e um bloco de anotações feitos pelas moderadoras do grupo.

#### **6.6. 4 Forma de condução do GF**

O GF foi conduzido por duas moderadoras, psicólogas do Observatório de Avaliação da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), de forma não diretiva, facilitando a conversação entre os membros do grupo, com intervenções contingentes, esclarecendo as opiniões emitidas, introduzindo e concluindo tópicos da discussão. Um termo de consentimento foi assinado pelos participantes da pesquisa. Foram seguidas algumas orientações de Gondim (2004) na condução do GF, dentre as quais:

- a) procurar deixar o grupo à vontade para expressar suas opiniões;
- b) reafirmar, quando necessário, as regras de funcionamento dos grupos focais;
- c) explorar ao máximo o tópico, antes que o grupo seguisse na discussão; e
- d) evitar digressões que distanciam o grupo dos tópicos principais.

Outrossim, as moderadoras do grupo apresentaram algumas regras de funcionamento: i) somente uma pessoa deve falar de cada vez; ii) conversas paralelas devem ser evitadas; iii) ninguém deve dominar a discussão; iv) todos têm o direito de falar o que pensam; e v) o papel da moderadora é apenas introduzir temas ou perguntas, mediante um guia de temas e facilitar a discussão entre as participantes.

#### **6.6.5 Guia de temas**

Elaborado o guia de temas, este constituiu roteiro para as discussões no GF. As questões do guia de temas e seus objetivos estão no quadro 15.

Questões do Guia de temas	Objetivos
1 Com as mudanças em relação à dinamização do tempo, houve a facilitação do trabalho do professor?	1 Avaliar, com base nas expectativas dos professores, a contribuição do projeto de reorganização dos tempos escolares na ação docente.
2 Com a nova proposta pedagógica, houve influência na aprendizagem dos alunos?	2 Compreender a influência do projeto de reorganização dos tempos escolares no processo de ensino e aprendizagem.
3 Como vocês sentiram as mudanças na organização curricular?	3 Conhecer as vivências sugeridas pela reforma curricular na organização do currículo do ensino médio (organizado por áreas de conhecimento numa perspectiva de <i>interdisciplinaridade e contextualização</i> ).

Quadro 15: Guia de Temas. Fonte: Pesquisa direta (2008).

### 6.6. 6 O bloco de notas

Como procedimento de pesquisa e fidedignidade aos dados, foi elaborado um bloco de notas, que relatava as percepções do grupo em relação aos seguintes tópicos: a) o aproveitamento e a flexibilidade do tempo; b) os encontros com a Coordenação; c) concentração das disciplinas; d) a responsabilidade do aluno; e) a evasão; f) os indicadores; g) a avaliação; h) tempo, planejamento e qualidade do ensino e aprendizagem; i) interdisciplinaridade e contextualização; e j) falta de material.

### 6.6.7 A análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi o procedimento de pesquisa utilizado para a análise das discussões do grupo focal, utilizando-se dos seguintes autores como referência: Bardin (1977); Franco (2005); Richardson (2007); Rodrigues (1999) e Deslandes (1994).

Bardin (1977) considera a análise de conteúdo (AC) um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Sua intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não.

Para Franco (2005), a AC configura-se no pressuposto de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, esta entendida como uma elaboração real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e

desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

As representações dos professores, a respeito do projeto de reorganização dos tempos escolares, foram consideradas, utilizando-se as fases da AC sugeridas em Rodrigues (1999, p. 100), que são: 1ª fase-pré-análise, 2ª fase exploração do material e 3ª fase inferência e interpretação dos resultados.

#### **6.6.7.1 1ª Fase - pré-análise: a leitura flutuante**

A leitura flutuante, conforme Bardin (1977, p.96), é a primeira atividade que o pesquisador deve estabelecer. São os primeiros contatos com os documentos a serem analisados, o reconhecimento do texto a ser trabalhado.

As discussões no GF, norteadas pelas questões do guia de temas, constituíram o *corpus* da pesquisa. Em consonância com Bardin (1977, p. 96), *corpus* “é o conjunto de documentos obtidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Foram observados os seguintes aspectos referentes ao *corpus* da pesquisa, tais como: a) pertinência – quanto às discussões em relação ao tema; b) exaustividade – todos os esforços foram direcionados para esclarecimento das informações nas mensagens emitidas; e c) representatividade e homogeneidade – o grupo composto por sete professores representou uma amostra reduzida e homogênea, garantindo, de acordo com Franco (2005, p. 50), maior relevância, significado e consistência daquilo que foi realmente importante destacar, aprofundar na pesquisa e em seguida explorá-lo.

#### **6.6.7.2 2ª Fase - Exploração do material – a categorização**

Nesta fase, intitulada por Franco (2005, p.57) de “categorização”, ocorre a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias. Foram reagrupados os temas de interesse da pesquisa: o tempo – a organização do tempo escolar, os princípios da reforma curricular-contextualização e interdisciplinaridade. Estas categorias criadas *a priori*, neste caso, as

categorias e seus respectivos indicadores, são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador.

No decorrer da organização destas categorias, entretanto, surgiram outros temas como planejamento e avaliação, que tinham correlações com o ensino aprendizagem e eram de relevante proveito para compreender a influência do projeto de reorganização dos tempos escolares no ensino aprendizagem, um dos objetivos da pesquisa. Constituíram-se categorias não definidas *a priori*, pois surgiram do conteúdo das respostas dos professores. (FRANCO, 2005).

CATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO
<b>Tempo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 É queixa geral os professores não terem “tempo”.</li> <li>2 O professor ficava disponível para pesquisa. Tempo para pesquisa.</li> <li>3 O tempo com o aluno.</li> <li>4 O tempo de aula maior.</li> <li>5 Tempo para elaboração de material didático.</li> </ol>
<b>Reforma Curricular</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 As culminâncias dos projetos interdisciplinares...</li> <li>2 O aluno estudava mais, a gente trabalhava muito a interdisciplinaridade, os alunos identificavam os temas nas aulas.</li> <li>3 Projetos tinham continuidade, éramos interligados nos momentos de reuniões nós preparávamos o que íamos fazer na sua disciplina.</li> <li>4 Internalizamos algumas coisas do projeto, não escapa de elaboração de objetivos, competências, trabalhamos um pouco interdisciplinarmente, projetos como o meio ambiente.</li> <li>5 Os princípios da reforma foram trabalhados, interdisciplinaridade e contextualização. A aula era bem mais rica.</li> </ol>
<b>Planejamento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 O planejamento é queixa geral os professores não terem “tempo”, para planejamento, elaborarem atividades diversificadas...</li> <li>2 Encontro com os coordenadores de área. Dois dias para esse encontro com a coordenação dentro dos horários com os professores e coordenadores de uma mesma área.</li> <li>3 Tínhamos mais tempo para planejamento...</li> <li>4 Foi interessante a concentração de carga horária.</li> <li>5 Dois dias para esse encontro com a coordenação dentro dos horários estabelecidos.</li> </ol>
<b>Avaliação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tínhamos diversas notas no período</li> <li>2. Interessante eram as provas, nós colocávamos as competências das provas.</li> <li>3 “Recuperação” paralela.</li> <li>4 Nós (professores) identificamos o que o aluno aprendeu.</li> <li>5 Avaliação continuada contava com o item participação e assiduidade.</li> </ol>

Quadro 16 das Categorias. Fonte pesquisa direta – 2008

Estas categorias e suas correlações serão discutidas através da análise de conteúdo no capítulo a seguir.

## 7 A ANÁLISE DOS RESULTADOS

As análises dos depoimentos dos professores constituíram as trajetórias percorridas no decorrer do tempo da pesquisa. Observou-se que através das categorias – tempo, reforma, planejamento e avaliação – marcou a não linearidade na pesquisa, mas oscilações que esclareceram as questões principais da investigação através dos depoimentos dos professores. Referenciou-se os discursos dos professores com as ideias de autores, como Vasconcellos (1995, 2002), Luckesi (1998), Luck (1994) e Perrenoud (1999).

### 7.1 Tempo

O tempo do trabalho do professor não se reduz simplesmente em apenas transmitir conhecimento e controle de alunos, pois envolve também outras atividades, como planejamento, correções de atividades, elaboração de avaliações e desenvolvimento profissional. Na investigação, observou-se, conforme a afirmação do professor pesquisado, que,

O professor ficava disponível para pesquisa, encontro com os coordenadores de área, flexibilidade para outras atividades pedagógicas, como o planejamento, é queixa geral os professores não terem “tempo”, para planejamento, elaborarem atividades diversificadas. Essa dificuldade de ficar procurando tempo para fazer as atividades diferenciadas na escola percebia-se que quase não existia, pois, tínhamos o tempo disponível para desenvolvermos as atividades. (PROFESSOR PESQUISADO).

Houve mudança efetiva na organização do tempo da escola. Criou-se um espaço para o planejamento do professor, não o “faz-de-conta” de preenchimento de formulários, mas partiu-se da realidade concreta das necessidades dos alunos. Os professores foram despertados para uma nova consciência e convivência reflexiva, e isto permitiu assumirem atitudes mais críticas no trabalho coletivo.

Ações pedagógicas inovadoras foram implementadas tais como: a) um dia para estudo individual para os professores; b) grupos de estudo por área de ensino – horário convergente; c) tempo para planejamento; e) tempo para elaboração de material didático; e d) menos

turmas e conseqüente número menor de alunos para o desenvolvimento das atividades docentes.

A asserção do mestre de que “o professor ficava disponível para pesquisa” confirma o pensamento de Vasconcellos (2002, p. 123) quando afirma que “o professor é um pesquisador”. A escola não pode ser vista apenas como um local de trabalho; deve proporcionar tempo e espaço de formação, que é pesquisa também. O projeto investia na formação permanente e em serviço do professor.

A escola se insere no mundo em constantes mudanças. O exercício e o treino poderiam bastar para manter competências essenciais, se a escola fosse um mundo estável. Perrenoud (2000) assegura que ofício de professor está com maior frequência vinculado às reformas educacionais, aos programas e modos de organização da gestão do currículo.

Em relação aos alunos, a organização das disciplinas favoreceu mais tempo com o professor; maior número de aulas; havia uma concentração de carga horária e as aulas eram mais elaboradas, em razão do tempo disponível para planejá-las. Quanto ao tempo com o aluno, o professor assinala que

Interessante também era o tempo com o aluno, você concentrava a disciplina com o aluno, o tempo de aula maior... Ao invés de você ter duas aulas semanais, no meu caso, Química, eu tinha 4 aulas semanais. Bem mais proveitoso. Passava-se três meses com menos turmas e com mais aulas. (PROFESSOR PESQUISADO).

Outro ponto interessante era que o professor ficava só com turmas do 1º ano médio, e ou com uma turma do 2º ano. Ele conhecia todos os alunos, sabia de suas dificuldades, você tinha condição de dar todo o seu conteúdo, diferente de duas aulas semanais, quando o professor faltava o aluno era prejudicado... Apesar de ser no ano todo, fica-se mais disperso. (PROFESSOR PESQUISADO).

O conhecimento da realidade do aluno com o professor ficando “mais tempo com o aluno”, ensejou ao docente o acompanhamento cognitivo e psicomotor, a maior proximidade, provocou uma interação socioafetiva e o professor teve o conhecimento das expectativas dos alunos, de origem social, seus anseios e expectativas.

Estes determinantes, no dia a dia da sala de aula, são essenciais para a elaboração do conhecimento, pelo aluno, de maneira mais real e crítica. A educação, conforme Vasconcellos (1995) vai além de desenvolver raciocínios e conteúdos, que são necessários, mas tem relação com a postura diante do mundo.

## 7.2 Planejamento

Em relação ao planejamento, os professores partiam da realidade dos alunos, da escola, do contexto em que acontecia a ação pedagógica. Os professores, de fato, conheciam seus alunos. Conforme a afirmação do professor anterior, “ele (o professor) conhecia todos os alunos”; é uma referência importante quando se tem um planejamento sistemático, com menos disciplina para se planejar, como era a situação vivenciada. Isto se confirma na “fala” do professor pesquisado:

Tínhamos mais tempo para planejamento, um maior contato com os alunos, uma maior afetividade, uma maior frequência escolar, uma maior possibilidade de o aluno aprender mais já que são apenas, três a quatro disciplinas. Um melhor rendimento escolar já que o aluno tem a possibilidade de estar se dedicando a apenas três ou quatro disciplinas. (PROFESSOR PESQUISADO).

A atividade de planejar, de acordo com Luckesi (1998), é um modo para dimensionar política, científica e tecnicamente as atividades escolares; deve ser resultado da contribuição de todos os professores, portanto, participativo. Tal se confirma no comentário do professor:

No planejamento os professores trocavam idéias... Eu trabalhava Química e precisa de números decimais, recorria ao professor de Matemática, e eu conhecia aluno por aluno, conhecia as deficiências, de cada um. (PROFESSOR PESQUISADO).

O momento do planejamento participativo constituiu espaços de interação coletiva, com horários específicos com os professores da mesma área. Veja-se a reflexão feita pelo professor:

Um ponto positivo era quando nós nos reuníamos e elaborávamos um projeto que era posto para os alunos, projeto para acontecer a culminância no final do trimestre. Junto com os alunos, discutíamos temas, as culminâncias

aconteciam nos três turnos, escrito e apresentado a coordenação. (PROFESSOR PESQUISADO).

Estas reuniões eram momentos de partilha de dúvidas, troca de experiências, sistematização da prática e replanejamento, em função das situações pedagógicas inovadoras trabalhadas pelos professores, como os princípios da reforma curricular.

### **7.3 Princípios da reforma curricular**

A interdisciplinaridade e a contextualização, os princípios da reforma curricular e também motivos para o projeto de reorganização dos tempos escolares foram trabalhados e confirma-se com a asserção do professor pesquisado: “os princípios da Reforma foram trabalhados... Interdisciplinaridade e Contextualização, a aula era bem mais rica.” E se confirma noutros depoimentos:

O aluno estudava mais, a gente trabalhava muito a interdisciplinaridade, os alunos identificavam os temas nas aulas comentavam em história, por exemplo, que a professora de geografia já havia falado você está “dando” a mesma matéria? Nós falávamos que eram temas interligados. (PROFESSOR PESQUISADO).

Nos projetos interdisciplinares, conclui-se que os professores vivenciaram os princípios pela reforma curricular, a interdisciplinaridade e contextualização, mediante temas geradores propostos em todas as disciplinas, planejados em equipe.

A interdisciplinaridade, de acordo com Luck (1994), no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção de conhecimento. Busca-se estabelecer o sentido de unidade na diversidade, mediante a visão de conjunto.

O aluno estudava mais, a gente trabalhava muito a interdisciplinaridade, os alunos identificavam os temas nas aulas comentavam em história, por exemplo, que a professora de geografia já havia falado você está “dando” a mesma matéria? Nós falávamos que eram temas interligados. (PROFESSOR PESQUISADO).

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, de modo a permitir melhor

entendimento da realidade e do homem como determinante de seu tempo e espaço. (LUCK,1994).

Os princípios da reforma curricular trabalhados na escola por meio de projetos constituíram um desafio voltado para considerar a pesquisa como maneira de educar. Demo (1998) ensina que a pesquisa é a base da educação escolar, pois, além de dar sentido científico às atividades, o aluno deixa de ser um repetidor de conteúdos, elaborando-se uma atitude crítica diante dos fatos. A avaliação foi um tema comentado entre os professores e constituiu-se uma categoria para a análise.

#### **7.4 Avaliação**

A categoria avaliação foi contemplada nos depoimentos dos professores que se propõe a uma prática avaliativa formativa, o que se constatou no depoimento do professor pesquisado:

Tínhamos diversas notas no período, pois avaliávamos constantemente. Avaliações parciais e bimestrais. (PROFESSOR PESQUISADO).

Na voz do professor, percebeu-se que a avaliação foi utilizada no sentido de verificar se o aluno realmente aprendeu e a preocupação com o aprendizado do discente.

A recuperação nós ficávamos com menos alunos no final do ano, pois durante todo o processo fazíamos a “recuperação” paralela. E realmente na recuperação final o número de aluno era menor. (PROFESSOR PESQUISADO).

Observou-se que a reorganização dos tempos escolares favoreceu aos professores o trabalho junto a menos turmas e a avaliação contínua no percurso do processo educativo apresentou um número menor de alunos na recuperação no final do ano letivo. A integração professor e aluno com as aulas concentradas, ensinou um número maior de atividades avaliativas, como se manifesta no comentário do professor pesquisado, conforme segue:

Durante os três meses tínhamos avaliações, havia uma maior integração entre aluno e professor, você tinha mais tempo para um maior contato com o aluno e um número maior de atividades avaliativas. Avaliação continuada

contava com o item participação e assiduidade. (PROFESSOR PESQUISADO).

Projetos tinham continuidade, éramos interligados nos momentos de reuniões nós preparávamos o que íamos fazer na sua disciplina. O aluno ele confundia história e geografia, às vezes ficava tão implícito que a aprendizagem era muito bom, interessante eram as provas, nós colocávamos as competências das provas, geralmente fazíamos três objetivos, no cabeçalho o aluno tinha que alcançar dentro da prova, aqueles objetivos. (PROFESSOR PESQUISADO).

Havia uma diferenciação no ensino como se observou no tratamento dado aos conteúdos por intermédio dos projetos interdisciplinares. A abordagem de avaliação utilizada pelos professores é da avaliação formativa, que ajuda o aluno a se desenvolver no âmbito de um projeto educativo.

Perrenoud (1999) articula a avaliação formativa com diferenciação de ensino. A avaliação nesta modalidade, formativa, é componente de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e diferenciação das intervenções e métodos pedagógicos.

Reconhece Perrenoud (1999, p.149) que “ir em direção à avaliação formativa é mudar a escola”. As falas dos professores revelaram um avanço em relação às inovações pedagógicas e o projeto de reorganização dos tempos escolares, em sua dinâmica, contribuiu para motivar os docentes e alunos para as mudanças da escola e internalização de princípios – contextualização e interdisciplinaridade – da reforma educativa.

As categorias abordadas tempo, reforma curricular, planejamento e avaliação constituíram-se inovações e transformações nas práticas docentes. Os procedimentos utilizados para estas transformações foram a leitura, a experimentação, a inovação, o trabalho em equipe, a participação em um projeto de instituição refletindo a prática de cada fase neste projeto e suas conseqüências.

Os docentes da instituição pesquisada sentiram-se responsáveis no processo de decisão na inovação pedagógica que ocorreu na escola, com o intuito de atender aos preceitos das reformas educacionais que adentravam nas escolas e exigindo dos professores uma rápida aprendizagem e prática das mesmas. O relato da experiência e sua reflexão através do grupo

focal demonstraram que é possível (re) organizar os tempos escolares para a promoção de uma melhor utilização do tempo do aluno e do professor.

## 8 CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou superar um problema dos professores da EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa sentiam, o tempo escolar, os docentes entendiam que a forma tradicional de organização do tempo nos contextos escolares, não atendia às exigências das reformas educativas, como também ao desenvolvimento de suas atividades rotineiras.

A investigação empreendeu um trabalho coletivo dinamizando catorze professores no período de 2003 a 2005, planejaram e utilizaram como estratégia a pesquisa-ação. A pesquisa seguiu o percurso delineado pelo grupo de professores e pela Coordenadora Pedagógica, com o intuito de atingir os seguintes objetivos: avaliar o projeto de reorganização dos tempos escolares; avaliar, com base nas perspectivas dos professores, a contribuição do projeto de reorganização dos tempos escolares na ação docente; compreender a influência do projeto de reorganização dos tempos escolares no ensino aprendizagem e conhecer as vivências das práticas sugeridas pela reforma curricular na organização do currículo do ensino médio (um currículo organizado por áreas de conhecimento, numa perspectiva de *interdisciplinaridade e contextualização*).

Tomando com base o primeiro objetivo que foi a avaliação do projeto de reorganização dos tempos escolares e sua contribuição para ação docente, inferiu-se que: o projeto proporcionou o estabelecimento de um dia para estudo individual do professor, constituição de equipes de estudo por área de ensino – o horário convergente, tempo para elaboração de material didático e o favorecimento de menos turmas para se trabalhar a cada período, facilitando o trabalho docente. Quanto ao planejamento de ensino, essa organização possibilitou o trabalho em equipe, oportunidade para planejar com qualidade, aperfeiçoamento pedagógico por meio de leituras e discussões em grupo.

No que concerne ao objetivo de compreender a influência do projeto de reorganização dos tempos escolares no ensino e aprendizagem, constatou-se que a distribuição do tempo para as disciplinas facilitou o estudo para os alunos. Existia uma sequência prática, sem haver quebra na aprendizagem. Acontecia, assim, maior concentração de informação em um intervalo de tempo menor, o que facilitava a aprendizagem. Ainda em relação aos alunos, esta

organização proporcionou um contato maior com o professor em virtude da concentração da carga horária.

Referenciando-se ao objetivo de conhecer as vivências das práticas sugeridas pela reforma curricular na organização do currículo do ensino médio (um currículo organizado por áreas de conhecimento, numa perspectiva de *interdisciplinaridade e contextualização*). Os princípios da reforma curricular foram trabalhados através de projetos interdisciplinares, conforme depoimentos dos professores os alunos estudavam mais e identificavam os temas estudados, as aulas se tornaram “bem mais ricas”.

### **Possibilidades e limitações**

O estudo contribuiu para a ação pedagógica em aspectos como o dia de estudo que favoreceu a formação da equipe docente, a realização do planejamento em horários com professores de uma mesma área de estudo, o que se constitui de fato um ganho para os mestres. A pesquisa-ação proporcionou a prática reflexiva e a profissionalização interativa que permitiu o questionamento e planejamento para as decisões do grupo.

A mudança dos tempos escolares apresentou uma concepção de professor-pesquisador, crítico e reflexivo da sua prática pedagógica, porém, as situações desencadeadas pelo projeto não foram igualmente formativas para todos os docentes ao longo do processo. Existiam professores em que o grau de profissionalismo e autonomia já atingidos, o que facilitou sua ação pedagógica, pois, a organização do projeto exigia uma dinâmica maior em sala de aula, uma vez que o professor tinha um tempo maior com o aluno. Outros docentes apresentaram dificuldades em inovar suas práticas, demonstraram resistências, que não se constituiu empecilhos no grupo.

Concluiu-se que a formação do professor, de acordo com Nóvoa (1992), não se dá linearmente, é resultado de diversas influências, que começam na primeira infância do professor, momento onde há uma representação de imagens da profissão, passam pelos momentos formais e escolares de formação profissional e finalmente as condições do

exercício diário da profissão docente e oferecer tempo e espaço para este processo foi uma oportunidade inicial que a organização dos tempos escolares apresentou ao professor.

Verificou-se que o modo de distribuição das disciplinas, o contato com os professores e maior concentração de conteúdos, tornou mais fácil o estudo para o aluno. Contudo, os resultados do SPAECE (2003 / 2004) foram insuficientes para se analisar a influência destas avaliações no projeto.

Em dezembro de 2003, o SPAECE avaliou 394 escolas do ensino fundamental e 456 escolas do ensino médio; a amostra de alunos da 8ª série do ensino fundamental foi de 10.378 alunos – 86.6%, amostra estimada, e da 3ª série do ensino médio foi de 13.845 alunos – 83,5 da amostra estimada. A avaliação em larga escala, compreendendo a aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática na 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, utilizando a metodologia *Computer Aided Testing* (CAT) - Testagem Auxiliada por Computador (TAC), usada em aplicativos educacionais com base na web. A escola pesquisada obteve os resultados a seguir.

LOCAL	SPAECE 2003	
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
CREDE 21	4,0	2,4
EEFMDAAL	4,2	2,4
LOCAL	SPAECE 2004	
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
CREDE 21	233,03	258,4
EEFMDAAL	237,81	258,9

Fonte: Relatório Regional-CREDE 21 (2003-2004)

Com a concretização do projeto em 2003 os dados demonstraram-se positivos em relação às escolas de Fortaleza (CREDE 21), pois, escola pesquisada pontuou 4,2, em Português. O resultado foi maior do que a média na capital, que foi de 4,0. Em Matemática os resultados do SPAECE mostraram-se idênticos ao CREDE 21.

Em 2004, o período em que estava em vigor o projeto de reorganização dos tempos escolares, as médias dos alunos mantiveram-se superiores as de Fortaleza.

Estes resultados limitaram a pesquisa no aspecto quantitativo, uma vez que o SPAECE não foi realizado em 2005 – ano do término do projeto – o que possibilitaria uma visibilidade maior sobre o efeito do projeto em relação às avaliações de larga escala.

Outra limitação desencadeou-se para o não prosseguimento do projeto, que foi a não continuidade das políticas governamentais, outra equipe que chegou à Secretaria de Educação e não aderiu ao projeto. Argumentou-se que as transferências de alunos advindos de outras unidades escolares que funcionavam de modo tradicional em suas organizações. Deduziu-se que a política governamental vigente apresentou-se como um fator limitante para o avanço do projeto.

Todavia a experiência de reorganização dos tempos escolares promoveu uma utilização efetiva do tempo para se trabalhar com projetos interdisciplinares e contextualizados; houve ganho efetivo para cada matéria; e registrou-se redução do tempo perdido entre as aulas e simplificação do horário.

Destacou-se o trabalho coletivo dos professores e demonstrou-se a sua autonomia em um trabalho de equipe, o que proporcionou uma transformação nas ações pedagógicas. O projeto ainda favoreceu aos professores, repensarem as suas práticas e a busca de saídas para o problema – tempo; proporcionou uma quebra de resistências diante de paradigmas educacionais e o reconhecimento da necessidade quanto ao investimento em sua formação.

Finaliza-se, exprimindo-se que este trabalho foi realizado por docentes em situação de trabalho, no contexto educacional brasileiro, que necessitavam de tempo organizado como fator de uma produtividade crítica. São profissionais que acreditam em mudanças, não impostas, mas refletidas em equipe, sendo observado em que condições elas irão ser implementadas. Reformar o ensino é fazer do professor um colaborador, um transformador social no seu tempo.

**REFERÊNCIAS**

ABRAMOVAY, Miriam. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: Unesco, Mec, 2003.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Livro Editora, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Editora 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves(Org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: Ed UFSCar, 1998.

BOGDAN, Robert. BIKLEN Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Dóris. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BONNIOL, Jean-Jacques. **Modelos de Avaliação**: textos fundamentais com comentários. Tradução Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL-MEC. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2006.

BRZEZINSKI, Íris (Org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São PAULO: Cortez, 1997.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARNOY, Martin. **Mundialização e Reforma da educação: o que os planejadores devem saber.** Brasília: UNESCO, 2002.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna M<sup>a</sup> Pessoa de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CARVALHO, Laerte Ramos. **As Reformas pombalinas da educação.** São Paulo: Saraiva/Edusp, 1978.

COOL, César (Org). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2007.

DAVIES, Paul. Esse fluxo misterioso. **Scientific American Brasil.** São Paulo, nº 05, p. 3-114, outubro, 2002.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

DEPRESBITERIS, Léa. **Desafio da avaliação da aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1989.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Brasília: Livro, Líber Editora, 2007.

DISCUTINDO LITERATURA. São Paulo, Escala Educacional. Ano 2, nº 10.

ENGUITA, F. **A Face oculta da escola.** Porto Alegre: Artmed, 1989.

ELIAS, Nobert . **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1998.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1975.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes: **Revista de Estudos de Psicologia**. Campinas, SP, v. 21, n. 2, p.63-77, mai/agosto 2004.

GUIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

GENTILI, P.A. A; SILVA, T, T (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HADJI, Charles. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

[http://www.mundo dos filósofos.com. br/fabio1.htm](http://www.mundo-dos-filsofos.com.br/fabio1.htm). Acesso em 12/05/2005.

IMBERNÓN, Francisco (Org). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

INFANTE, Ulisses. **Textos: leituras e escritas: literatura, língua e produção de textos**. São Paulo: Scipione, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSHI, Seabra Mirza. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Eloísa Vidal et all. **Avaliação Institucional**. Brasília: UECE, 2003.

MARANGON, Cristiane e LIMA, Eduardo. **Os novos pensadores da educação**. Nova Escola, São Paulo, nº. 154, p.24-25, agosto 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8ª Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa da pedagogia**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MORAES, S. & SANTOS FILHO, C. (org). **Escola e Universidade na pós – modernidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

PARMEZAM, Guerreiro. O tempo do tempo. **Filosofia: conhecimento prático**. São Paulo, nº 19, 3-67, julho, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 22ª Edição. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Filosofia e História da Educação.** São Paulo: Ática, 1994.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

**REUNIÃO INTERNACIONAL DE ESPECIALISTAS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI: DESAFIOS, TENDÊNCIAS E PRIORIDADES. RELATÓRIO FINAL.** 2001, Beijing, República Popular da China. Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades. Brasília: Unesco, 2003. P. 92 – (Cadernos UNESCO. Série Educação: 9).

RIBEIRO, M<sup>a</sup> Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 16ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RODRIGUES, Maria Socorro Pereira. **O Método de Análise de Conteúdo: uma versão para enfermeiros.** Fortaleza: Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, 1999.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 30ª Edição. Petrópolis, RJ, 2006.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SILVA, José Maria da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica.** Portugal: Porto Editora 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

STEPHANOU, Maria.; BASTOS, M<sup>a</sup> Helena (Org). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** 5ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V.M. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** (Org.) Rio de Janeiro: DP& A, 2000.

THIOLLENT, Michell. **Metodologia da Pesquisa – Ação.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa – Ação nas Organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

TIBALLI, Elianda F. Arantes (org). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP &A,2003.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira.** 3ª Edição. São Paulo: IBRASA, 1986.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino.** 4ª Edição. Porto Alegre, Editora Globo, 1977.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro, Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Educacional: teoria-planejamento-modelos.** São Paulo: IBRASA, 2000.

XAVIER, Roegiers. DE KETELE, Jean Marie. **Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino.** 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE 1****EEFM D. ANTÔNIO DE ALMEIDA LUSTOSA****Avaliação do Projeto de reorganização dos tempos escolares – Setembro 2003**

A equipe da escola vem desenvolvendo neste uma maneira diferenciada de trabalhar o ensino médio. Trata-se de organizar esta modalidade de ensino em períodos intercalados, sendo dividido o ano em três períodos: 1º período – fevereiro a maio; 2º período – junho a setembro; 3º período – outubro a dezembro. Estamos finalizando o primeiro período e faz-se necessária uma reflexão sobre as nossas práticas nesse processo inovador.

Vamos opinar, sugerir, enfim, acrescentar novas construções em nossos acertos e também em nossas falhas. Agradece: a Equipe Pedagógica.

Caro professor e professora, a respeito do projeto comentado anteriormente, dê a sua opinião sobre:

- a) A distribuição da carga horária.
- b) A tempo das aulas.
- c) O uso do tempo nos períodos.
- d) A participação dos alunos.
- e) O planejamento e sugestões.

**APÊNDICE 2****EEFM D. ANTÔNIO DE ALMEIDA LUSTOSA****Avaliação do Projeto de reorganização dos tempos escolares – Setembro 2004**

Em setembro de 2004 os professores da escola responderam ao seguinte instrumental:

Caro Professor, faça breve comentário sobre os aspectos pessoais e materiais que interferem no desenvolvimento do projeto de reorganização dos tempos escolares. Certamente você contribuirá para uma tomada de decisões visando à melhoria do ensino e da aprendizagem na escola e qualificação dos nossos profissionais. Desde já agradecemos: Equipe da Coordenação Pedagógica. Importante, não é necessário identificar-se.

1 As conquistas

2 as dificuldades e/ou facilidades em relação a:

2.1 alunos

2.2 professores

2.3 centro de multimeios

2.4 núcleo gestor

2.5 Funcionários

2.6 recursos materiais – listar

## APÊNDICE 3

## EEFM D. ANTÔNIO DE ALMEIDA LUSTOSA

**Avaliação do Projeto de reorganização dos tempos escolares – Setembro 2005**

No dia 10 de setembro de 2005, os professores, núcleo gestor e alunos do ensino médio se reuniram para repensar suas práticas no projeto e responderam aos seguintes itens:

- 1 O horário de funcionamento da escola atende aos interesses da aprendizagem ou a outros interesses que escondem seus verdadeiros portadores (horários de professores, de diretores ou outros)?
- 2 Essa organização por períodos está adequada para promover a aprendizagem dos alunos?
- 3 Qual a influência do horário escolar sobre o trabalho dos professores?
- 4 Que aspectos favorecem a organização curricular em áreas interdisciplinares e projetos? Como o ensino médio da escola trabalha esses aspectos?
- 5 Como você organiza o seu conteúdo nessa forma de organização? Contemplou o básico do currículo desejável para o ensino médio?
- 6 Como você utiliza o tempo do planejamento?
- 7 Aspectos positivos e aspectos que necessitam ser melhorados nessa organização dos tempos escolares.
- 8 E a pergunta que não quer calar... Continuamos ou não com essa organização dos tempos escolares? Dê sua opinião. É importante.

## APÊNDICE 4

**Registro das discussões dos professores através do Grupo Focal****1. Como é que foi o projeto em relação à dinamização do tempo?**

**Resposta:** Para mim cada trimestre ficar com uma turma, foi muito salutar, pois viabilizava a interdisciplinaridade, em um mesmo grupo de matérias, em uma mesma área, havia um tempo disponível, para a troca de idéias havia as culminâncias dos projetos interdisciplinares, mesmo em português trocávamos idéias... (Prof<sup>ª</sup>. de Geografia).

Esse tempo era bastante aproveitado, trabalhávamos o mesmo tema nas diversas disciplinas.

**Resposta:** O professor ficava disponível para pesquisa, encontro com os coordenadores de área, flexibilidade para outras atividades pedagógicas, como o planejamento, é queixa geral os professores não terem “tempo”, para planejamento, elaborarem atividades diversificadas. Essa dificuldade de ficar procurando tempo para fazer as atividades diferenciadas na escola percebia-se que quase não existia, pois, tínhamos o tempo disponível.

**Resposta:** Encontro com os coordenadores de área. Dois dias para esse encontro com a coordenação dentro dos horários com os professores e coordenadores de uma mesma área.

**Resposta:** Interessante também era o tempo com o aluno, você concentrava a disciplina com o aluno, o tempo de aula maior, é uma pena que a secretaria não aceitou a continuidade do projeto. Ao invés de você ter duas aulas semanais, no meu caso, Química, eu tinha 4 aulas semanais. Bem mais proveitoso. Passava-se três meses com menos turmas e com mais aulas. Tivemos que voltar o tradicional.

**Resposta:** Outro ponto interessante era que o professor ficava só com turmas do 1º ano médio, e ou com uma turma do 2º ano. Ele conhecia todos os alunos, sabia de suas dificuldades, você tinha condição de dar todo o seu conteúdo, diferente de duas aulas semanais, quando o professor faltava o aluno era prejudicado... Apesar de ser no ano todo, fica-se mais disperso.

**Resposta:** O lado negativo – por exemplo, história e geografia o aluno via um trimestre durante o ano, alguns não guardavam material, esqueciam o conteúdo se fossem fazer um vestibular, se coincidissem das turmas terem visto as disciplinas no início do ano, para retomar já complicava.

**Resposta:** Quando o aluno mudava de escola, tínhamos que passar rapidamente matérias, era um problema...

**Resposta:** O aluno vir transferido de outra unidade escolar e às vezes no final ter esquecido no começo. (Em referência às disciplinas do começo do ano).

**Resposta:** Esse ponto negativo do aluno ser transferido algumas vezes fez com que o aluno permanecesse na escola e seria positivo e negativo, ele se mantinha na escola, pois, não tinha como levar notas de algumas disciplinas que não tinha visto no período. A evasão ficou menor.

**Resposta:** Era interessante no projeto, quando o aluno ao invés de estudar 12 ou 13 disciplinas do ensino médio ele fazia 4 a 6 disciplinas, era uma facilidade. O aproveitamento foi maior, o índice de reprovação foi menor, basta observar os dados da secretaria. Naquela época, tínhamos mais turmas e o índice de evasão bem mais baixo.

**Resposta:** Tínhamos mais tempo para planejamento, um maior contato com os alunos, uma maior afetividade, uma maior frequência escolar, uma maior possibilidade de o aluno aprender mais já que são apenas, três a quatro disciplinas. Um melhor rendimento escolar já que o aluno tem a possibilidade de estar se dedicando a apenas três ou quatro disciplinas.

## **2. Essa dinamização interferiu na qualidade do trabalho do professor?**

**Resposta:** Foi positivo, tínhamos encontros com os grupos das diversas áreas, trabalhávamos com projetos.

**Resposta:** E o SPAECE foi bem melhor, os indicadores mostraram que foi efetivo o projeto. Tem seus lados positivos e negativos, se eu não me engano Maracanaú trabalho parecido.

## **3. Como foi essa interferência na aprendizagem?**

**Resposta:** Facilidades em relação a disciplinas como inglês, sociologia com 1 aula semanal no projeto passava a ter duas horas, contribui para uma melhor aprendizagem. Aulas geminadas tinham uma continuidade nos trabalhos, condensavam as matérias com sociologia, carga horária pequena, quando acontece a “quebra” o conteúdo fica prejudicado.

**Resposta:** Um número maior de aulas, mais encontros semanais com os alunos favoreceu a aprendizagem.

**Resposta:** Recuperação contínua e paralela, atividades, feitas continuamente, como ele ia passar só um período com essa matéria.

**Resposta:** Só finalizar a matéria no final do ano, pois tínhamos um provão no final do ano ele era continuamente avaliado. Processo de recuperação, embora, indo muitas vezes para o final. Acontecia de o aluno ir para a recuperação final e não ter o material da disciplina, ele destruía, casos isolados. Anotações do caderno.

## **4. A avaliação e a sua influência na aprendizagem, o sistema de aula mudou e o sistema de avaliação continuou bimestral tradicional?**

**Resposta:** A recuperação nós ficávamos com menos alunos no final do ano, pois durante todo o processo fazíamos a “recuperação” paralela. E realmente na recuperação final o número de aluno era menor.

**Resposta:** Tínhamos diversas notas no período, pois avaliávamos constantemente. Avaliações parciais e bimestrais.

**5. O sistema de aulas mudou em blocos. Mas o sistema de avaliação não mudou? Tinha que ser bimestral ou trimestral?**

**Resposta:** Durante os três meses tínhamos avaliações, havia uma maior integração entre aluno e professor, você tinha mais tempo para um maior contato com o aluno e um número maior de atividades avaliativas. Avaliação continuada contava com o item participação e assiduidade.

**6. Todos os professores participaram?**

**Resposta:** Sim. Todos do Ensino Médio.

**7. Todos se envolveram nesse projeto utilizando esse tempo realmente? Livre entre aspas para realmente na utilização das tarefas da escola como prepara aulas, planejamento, reuniões com a coordenação?**

**Resposta:** Sim. Porque esses momentos em que não estávamos em aula, nós tínhamos horários marcados com a coordenação.

**Resposta:** Você tinha que dar quatro notas, no período, dividia-se o tempo para dar as quatro notas dentro do período e havia o tempo para a recuperação no próprio período, o aluno tinha muitas chances para não ficar para a recuperação final. Ficava o mínimo possível de alunos na recuperação final.

**Resposta:** O aluno estudava mais, a gente trabalhava muito a interdisciplinaridade, os alunos identificavam os temas nas aulas comentavam em história, por exemplo, que a professora de geografia já havia falado você está “dando” a mesma matéria? Nós falávamos que eram temas interligados.

**Resposta:** Projetos tinham continuidade, éramos interligados nos momentos de reuniões nós preparávamos o que íamos fazer na sua disciplina. O aluno ele confundia história e geografia, às vezes ficava tão implícito que a aprendizagem era muito bom, interessante eram as provas, nós colocávamos as competências das provas, geralmente fazíamos três objetivos, no cabeçalho o aluno tinha que alcançar dentro da prova, aqueles objetivos.

**Resposta:** Nós éramos orientados para trabalhar dessa forma. Facilitava nós identificarmos o que o aluno aprendeu. E quem ia para avaliação final, era o aluno com uma defasagem de faltas, quase não vinha à escola, eram poucos que iam à recuperação final.

**8. Vocês acostumados a trabalhar na metodologia anterior, o que o projeto trouxe de novo fazendo um comparativo em relação ao que vocês percebem da aprendizagem do aluno entre um tipo de metodologia e essa nova que o projeto trouxe para vocês?**

**Resposta:** O mais interessante que eu achei foi o tempo, em trabalharmos interdisciplinaridade.

**Resposta:** Trabalhos com jornal, planejamento, não era aquilo corrido do sistema tradicional, a aula quebrada, você não conseguia passar todo o seu conteúdo. E essa continuidade refletia na aprendizagem do aluno.

**Resposta:** Agora, por exemplo, tenho 2 aulas semanas na sexta um feriado, na sexta é quinze dias sem eu ver os alunos.

**Resposta:** Atualmente se eu tiver entrado no ano passado (2007) umas dez vezes em sala de aula eu entrei muito, os professores faltavam, os alunos iam embora, problemas que eu não conseguia dar aulas para esses “meninos”, eu deixava Tds para eles... Não tiveram aulas presenciais, fugiam, é a realidade, 6ª feira eles não assistiam aulas, será que eles aprenderam?

**Resposta:** Freqüência do professor em sala de aula, a preparação das aulas, para poder entrar em sala, as aulas eram mais elaboradas por causa do tempo, no sistema tradicional, agora é um sábado mensal, onde nos reunimos, primeiramente temos as conversas administrativas e ficam no máximo duas horas para se planejar, é muito diferente de se ter um planejamento semanal como se tinha no projeto, o professor pode ter capacidade, mas não tem tempo para estudar, apoio ao aluno para tirar dúvidas...

**Resposta:** O compromisso com menos turma facilitava a vida do professor, poucos conteúdos, até no Centro de Multimeios (vídeo e biblioteca, na época) era mais fácil de trabalhar, você se concentrava naquelas matérias. Tudo era mais concentrado. Eu mesma preparava o material.

## 9. E o aprendizado sob o ponto de vista dos alunos?

**Resposta:** Na época passaram (os alunos) no vestibular, havia concentração nas matérias, não misturava as matérias. Porém, alguns queixavam-se que esqueciam os conteúdos, era relato deles. No terceiro ano, eles reclamavam que iam fazer o ENEM e não tinham visto todo o conteúdo, em agosto. Achavam ruim nesse sentido.

**Resposta:** Outro lado negativo, sem livro (História). Dificuldade na época, não tinha xerox, perdia-se muito tempo na cópia, dificuldade de verbas para o material, falta de material, dificuldades de material. Não era por conta do projeto, as verbas eram menores, aumentou o número de alunos e não aumentaram as verbas, faltava material.

**Resposta:** Começou a chegar mais três repasses por ano: consumo, serviço, são repasses diferentes, a xerox era menor, hoje temos xerox, maior, a dificuldade não era no projeto, mais dificuldade para manter o projeto.

**Resposta:** Não seria o foco do projeto. (Intervenção de um professor)

**Resposta:** Um ponto positivo era quando nós nos reuníamos e elaborávamos um projeto que era posto para os alunos, projeto para acontecer a culminância no final do trimestre. Junto com os alunos, discutíamos temas, as culminâncias aconteciam nos três turnos, escrito e apresentado a coordenação.

## 10. Mudanças

**Resposta:** algumas lembranças. Mudanças. Caiu no tradicional ficamos com algo do projeto, internalizamos algumas coisas do projeto, não escapa de elaboração de objetivos, competências, trabalhamos um pouco interdisciplinarmente, projetos como o Meio – ambiente.

**Resposta:** Foi interessante a concentração de carga horária, contato melhor com o aluno..

## 11. E a Reforma Curricular

**Resposta:** Os princípios da Reforma foram trabalhados... Interdisciplinaridade e Contextualização, a aula era bem mais rica.

**Resposta:** No planejamento os professores trocavam idéias... Eu trabalhava química e precisa de números decimais, recorria ao professor de Matemática, e eu conhecia aluno por aluno, conhecia as deficiências, de cada um.

**Resposta:** O tema gerador todas as disciplinas trabalhavam, a paz trabalhamos todo um resgate em geografia, história e sociologia.

**APÊNDICE 5****Guias de temas**

1. Com as mudanças em relação à dinamização do tempo, houve a facilitação do trabalho do professor?
2. Com a nova proposta pedagógica, houve impacto na aprendizagem dos alunos?
3. Como vocês sentiram as mudanças na organização curricular?
4. Sugestões

**APÊNDICE 6****Bloco de notas do grupo focal**

1. O aproveitamento do tempo disponível foi utilizado para a interdisciplinaridade.
2. Flexibilidade do tempo = melhoria de outras atividades. Organização com maior qualidade.
3. Encontro com a coordenação - discussão em comum.
4. Concentração da disciplina = benefício para o aluno e para o professor
5. Continuidade e aprofundamento do conteúdo e do vínculo com o aluno
6. A responsabilidade do aluno – outra postura sobre a aprendizagem – aproveitamento da disciplina.
7. Menor evasão
8. Os indicadores mudaram
9. A avaliação contínua ( as vantagens e desvantagens)
10. Tempo x planejamento x qualidade do ensino e da aprendizagem
11. Interdisciplinaridade ponto positivo
12. Continuidade = qualidade do ensino
13. Planejamento x tempo
14. Quantidade x qualidade
15. Maior e menor quantidade de matéria x melhor e pior qualidade
16. Não misturar os assuntos (maior efetividade na aprendizagem)
17. Falta de material dificultou o projeto
18. Construção de projetos interdisciplinares ( envolvimento de todos)
19. O retorno ao modelo tradicional foi carregado de marcas do projeto e isso gerou mudanças permanentes na pratica do professor.
20. Uma nova oportunidade para melhorar o ensino e, portanto, a aprendizagem.

**ANEXO 1**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**