

VERA LUCIA ARANTES FERRAZ

A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NO CURRÍCULO

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
UNICID**

SÃO PAULO

2008

VERA LUCIA ARANTES FERRAZ

A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NO CURRÍCULO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação junto à Universidade de São Paulo – UNICID sob orientação do Prof. Dr. Jair Militão da Silva.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2008

COMISSÃO JULGADORA

AGRADECIMENTOS

A Deus por permitir-me.

A minha família pelo amor.

Ao meu orientador Professor Doutor Jair Militão da Silva, que com sua paciência e tranquilidade me auxiliou na compreensão do pensar coletivo.

Aos meus professores e colegas do Programa de Mestrado por contribuírem para construir-me sujeito.

À Professora Edileine pela humildade em compartilhar o conhecimento.

Às amigas Kátia Costa e Carla Merlotti pela amizade solidária.

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

(...) talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito (...) Não somos o que deveríamos ser, mas somos o que iremos ser. Mas graças a Deus, não somos o que éramos (Martin Luther King).

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

Dedico este trabalho a todos que
contribuíram para minha formação e,
também, aos que farão uso deste em prol
do saber coletivo.

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo estudar a participação dos alunos das terceira séries do Ensino Médio na construção do currículo de uma Escola Pública Estadual do Estado de São Paulo. Entendendo que o processo de democratização do currículo tem no aluno seu parceiro principal. Parto da hipótese de que o aluno não aprende se não participar da construção do currículo. Os procedimentos metodológicos basearam-se na minha experiência de professora e coordenadora pedagógica nesta escola e em outras da Rede Pública, em pesquisa bibliográfica e de campo. A observação e aplicação de questionário aos alunos, foram utilizadas como coleta de dados. Os resultados da pesquisa mostram que o aluno não participa da construção do currículo, mas sim, amplamente no aspecto social da escola. Constatei que há uma grande vontade em participar, mas por não serem solicitados, não o fazem. A pesquisa indica que a escola, ainda, representa um local de ascensão e que os conteúdos serão relevantes para a vida, porém como não há participação dos alunos, os conteúdos não são significativos, fato este causador do desinteresse. No transcorrer do estudo, constato que a participação do aluno e a utilização de seus saberes é fator preponderante para a viabilização de um currículo necessário e significativo.

Palavras chaves: participação; currículo; políticas públicas de educação; cotidiano, Ensino Médio, multiculturalismo.

ABSTRACT

This work has for objective to study the students' of the third series of the Medium Teaching participation in the construction of the curriculum of a State Public School of the State of São Paulo. Understanding that the process of democratization of the curriculum has in his/her student main partner. Childbirth of the hypothesis that the student doesn't learn, if it doesn't participate in the construction of the curriculum. The methodological procedures based on my teacher experience and pedagogic coordinator in this school and in another of the Public Net, in bibliographical research and of field. The observation and questionnaire application to the students, they were used as collection of data. The results of the research show that the student doesn't participate in the construction of the curriculum, but, thoroughly in the social aspect of the school. I verified that there is a great will in participating, but for they be not requested, they don't make him/it. The research indicates that the school, still, represents an ascension place and that the contents will be relevant for the life, however as there is no participation of the students, the contents are not significant, fact this cause of the indifference. In elapsing of the study, I verify that the student's participation and the use of yours know is preponderant factor for the viabilização of a necessary and significant curriculum.

Key words: participation; curriculum; public politics of education; daily, I Teach Medium, multiculturalismo.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1. Trajetória Profissional.....	18
1.1.Referencial Teórico.....	31
2. Participação do Aluno no Currículo.....	33
2.1.O Lugar de Onde Falo.....	34
2.2.Participação e Quão Relevante é sua Ocorrência.....	37
2.3.Reconhecer no Outro o Conhecimento de si Mesmo.....	45
2.4.Currículo.....	49
2.5.Ciclo Didático.....	54
2.6.Multiculturalismo.....	58
2.7. Protagonismo Juvenil.....	65
2.8.Sujeito Coletivo.....	69
3. Ensino Médio e Sua Organização.....	73
3.1.Década de 30.....	74
3.2.Décadas de 40 e 50.....	75
3.3.Décadas de 60 e 70.....	76
3.4.Década de 80.....	77
3.5.Década de 90.....	78
3.6.O Novo Ensino Médio.....	80
3.7.Ensino Médio é Educação Básica.....	82
3.8.O ensino Médio como Etapa Final da Educação Básica.....	84
3.9 Educação do Futuro.....	87
4. Ao Percorrer o Caminho o Encontro com o outro.....	90
4.1.Descrição da Pesquisa.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
BIBLIOGRAFIA.....	111
ANEXO I.....	116

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender a participação que o aluno tem na produção do currículo.

Utilizo minha experiência profissional auxiliada por Silva, Josso, Charlot, Tardif, Costa, Bordenave e Pineau, entre outros, para compreensão de minha própria trajetória como profissional da educação, atuando na rede pública do estado de São Paulo e como o currículo apreendido foi útil tanto na minha vida profissional, como na pessoal.

Pretendo com esse trabalho, também, resgatar a minha própria história, dando significado às minhas experiências e, conseqüentemente, entender o universo dos alunos.

Confesso que elaborar esta pesquisa custou-me muitas noites sem dormir, não sabendo por onde começar, buscando nas memórias, significados para as minhas inquietações. Ser pesquisadora está sendo uma experiência nova, estava acostumava a ficar na superfície. Quando ingressei no Programa de Mestrado da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) começo a entrar nas profundezas, questionar o óbvio provocou em mim uma insegurança em achar que tudo que havia vivido tinha sido superficial, recomeçar a busca foi um processo doloroso, pois me tirou do lugar de conforto.

Hoje percebo que a busca pela compreensão de nós mesmos é infinita.

Objeto de pesquisa

O objeto de pesquisa deste trabalho é investigar a participação dos alunos das 3^{as} séries do Ensino médio na construção de currículo.

Problema de Pesquisa

A não participação do aluno no currículo.

Hipótese

Tenho por hipótese que a não participação dos alunos na construção do currículo causa desinteresse, o que dificulta a aprendizagem e, conseqüentemente, transforma o espaço escolar num local onde não se prioriza o currículo “necessário”.

Justificativa

As escolas públicas brasileiras ao longo da história enfrentaram muitos problemas de ordem estrutural, tanto pela sua organização como pela

formação¹ das pessoas que compõem o espaço escolar. A fragmentação dos planos educacionais e a descontinuidade administrativa são fortes indícios para justificar o baixo rendimento escolar. Ao inserir a escola pesquisada neste processo, faço um recorte do seu cotidiano e investigo a participação do aluno na construção do currículo, pois este não acompanha as reais necessidades dos alunos, como: música, dança, línguas estrangeiras, aulas práticas, esportivas, etc.

A escola, de maneira geral, não se atualiza, gerando conflitos entre o conhecimento produzido pelos alunos e o conhecimento que os professores julgam necessários. Como diz Silva:

Uma mentalidade “naturalista” que considera “normal” a realidade tal como existe, ou seja, que a um juízo de realidade atribui a características de um juízo de valor, é uma das causas da fuga a uma decidida, consciente e

¹ Formação esta que deveria se contínua

responsável escolha de valores”.

Todavia, sempre no trabalho educativo subsiste uma visão de homem que é fruto de uma escolha fundada em valores (SILVA, 2003, p. 62-63).

É necessário dar voz aos alunos para que estes expressem suas reais necessidades sem medo de julgamentos.

Procedimentos Metodológicos

Essa pesquisa foi de natureza qualitativa. Para Chizzotti, o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (2006:28), de cunho fenomenológico².

Vali-me da pesquisa bibliográfica. Para Chaves, Pesquisa Bibliográfica é o estudo sistematizado com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessivo ao público em geral. Fornece instrumento analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesmo (2003:65).

² De acordo com o dicionário Oxford de filosofia de Simon Blackburn o termo fenomenologia surgiu no século XVIII, nas obras de Johann Heinrich Lambert (1728-77) e de Kant, para denotar a descrição da consciência e da experiência, abstraindo de considerações sobre seu conteúdo intencional (1997:146)

Utilizei, também, pesquisa de campo. Segundo Chaves a Pesquisa de Campo é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu o fenômeno ou que dispõem de elementos para explicá-lo (2003:65), O tema abordado foi a **Participação do aluno na construção do currículo do Ensino Médio**. Utilizei, ainda, coleta de dados por meio de questionário elaborado com perguntas semi-abertas³.

O presente trabalho está organizado em capítulos:

1º capítulo: apresentação de minha trajetória como aluna e, posteriormente, como profissional da rede pública no Estado de São Paulo.

2º Capítulo: Será dedicado ao referencial teórico. Será apresentado o conceito de participação, currículo e seus desdobramentos na aplicação da vida do educando.

3º Capítulo: Procurar-se-á fazer uma abordagem sobre o Ensino Médio no Brasil utilizando a legislação

4º Capítulo: Apresentará a descrição e análise dos resultados.

Considerações finais: serão retomados os objetivos dos trabalhos, suas hipóteses e avaliadas se foram todas contempladas, com suas justificativas e análises.

³ Optei por perguntas semi-abertas para oferecer liberdade de expressão aos entrevistados e , assim, poder compartilhar suas visões em referencia ao assunto pesquisado

Acredito que esse trabalho é de grande relevância pessoal, por me fazer repensar, entender e compreender minha vida profissional e ainda o lugar que ocupo como sujeito de um processo educativo. Relevância acadêmica, por esperar contribuir com o campo educacional desenvolvendo um trabalho onde as pessoas envolvidas, que são parte, e constituem a unidade escolar, terão voz, portanto, a comunidade acadêmica terá possibilidade de conhecer a leitura que estas fazem do conceito de participação e currículo e, a partir daí, poderão até repensar as políticas públicas de educação. Relevância institucional, por pretender contribuir com a escola, proporcionando aos sujeitos que farão parte da pesquisa a possibilidade de conhecer os resultados desta, podendo, assim repensar suas práticas e a própria política da escola. Relevância Social por desejar contribuir para que os envolvidos na pesquisa, reflitam sobre sua ação na sociedade e contribuam para influenciar pessoas formando grupos de referências.

1.TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

A escola sempre foi um espaço muito importante para mim, cresci ouvindo que esta seria garantia para o meu sucesso, caberia a eu aprender o que a escola ensinava. Questionar era para os mal educados, para os que, com certeza, repetiriam o ano, no meu íntimo questionava, mas com medo das penalidades, me calava e preferia seguir o modelo que no meu entendimento, seria correto e reconhecido.

Em casa a recomendação era para tirar boas notas, para que na reunião de pais e mestres o meu desempenho fosse elogiado perante os outros. Com o passar do tempo no antigo curso ginasial, comecei a questionar silenciosamente: Por que tinha de aprender determinadas coisas que não tinham relação com a minha vida prática? Embora sendo

muito falante (os professores preferiam os alunos quietos), tinha um bom relacionamento com os professores.

Entretanto, estes nunca me consultaram para opinar sobre o que realmente me interessava aprender. Sempre era solicitada a “participar”, auxiliando na datilografia de atividades: jornais, exercícios, até provas. Sentia-me importante, mas, comecei a sentir a rejeição dos colegas, que me enxergavam como bajuladora dos professores, esta rejeição causou-me um profundo descontentamento, a ponto de ter de optar por não mais auxiliar os professores.

Nas séries seguintes os questionamentos cresciam, tinha tanta sede de conhecimento, mas não era de bom tom fazer muitas perguntas, isto irritava os professores e os colegas achavam que eu queria ser o centro das atenções.

Foi numa destas indagações que comecei a pensar na possibilidade de ser professora, queria ensinar de forma diferente, ainda não tinha clareza como seria, mas queria ser diferente.

Ingressei no magistério, por vontade própria, nesta época comecei a observar mais detalhadamente os professores, via que estes tinham boa vontade, hoje entendo que eles reproduziam o conteúdo produzido por outros. Estavam lá há muito tempo e anos após anos ministravam as mesmas aulas que estavam escritas em um caderno ou

em um livro amarelado pelo tempo, chegavam ao cúmulo de ter de cancelar aulas ou mudar o foco, pois esqueciam o caderno onde registravam suas aulas do dia, que mesmo dada anos a fio, ainda não conseguiam decorá-las. Não refletiam nos problemas do cotidiano, não valorizavam o conhecimento do aluno. Como diz Gómez:

A vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante sua própria ação. Sob a pressão de múltiplas e simultâneas solitação da vida escolar, o professor ativa seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenções e prever o futuro dos acontecimentos (GÓMEZ, 1997, p.102-103).

Hoje percebo que meus professores tiveram sua formação na época da Ditadura Militar de 1964. Esta ditadura, instalada a partir do golpe de 31 de março, tinha a seu serviço militares que criaram o Serviço Nacional de Informações, (SNI), uma rede de espionagem política. Seus agentes usavam métodos que incluíam escuta telefônica, violação de correspondência, prisões arbitrárias e a prática de tortura.

Em novembro de 1965, Castello Branco instituiu o bipartidarismo. De um lado, a Aliança Renovadora Nacional, Arena, aglutinava os partidários do governo.

De outro lado, o MDB, Movimento Democrático Brasileiro, agrupava a "oposição consentida". Os setores oposicionistas mais ativos intensificaram as atividades clandestinas. Muitos estudantes, intelectuais e trabalhadores urbanos e do campo acabaram presos. Tornaram-se freqüentes os relatos de tortura e de desaparecimento de militantes políticos. 1964 suprimiram liberdades básicas. O governo do marechal Castello Branco fechou sindicatos e entidades civis, entre elas a UNE, União Nacional dos Estudantes. Proibiu as greves e cassou mandatos de políticos da oposição. Perseguiram intelectuais e profissionais liberais que se mostravam contrários ao novo regime. Neste clima de medo e terror havia uma política educacional que procurava legitimar o Golpe Militar. Muitos dos professores sequer percebiam esta relação, entretanto, a influência do modelo na formação educacional endureceu-os, tinham verdadeira obsessão pela disciplina e as poucas concessões que faziam eram aos alunos "especiais" na aprendizagem e na obediência.

Ao terminar o magistério, resolvi fazer História, não porque tivesse um interesse grande por esta disciplina, mas porque esta era a mais barata e eu como aluna de Escola Pública, que trabalhava de dia para pagar meus estudos, não tinha muitas opções. Ao ingressar na

Universidade tive uma surpresa: tinha me acostumado a ser direcionada, pediam-me e eu fazia, cumpria ordens.

Nesta faculdade os professores tinham como formação o “marxismo⁴”, achavam que o sistema capitalista era opressor, dominador, injusto e que precisávamos nos despir de toda ideologia consumista, tínhamos de lutar pela nossa classe e fazer uma revolução.

Fiquei apavorada, tudo era novo, sentia-me roubada, achei que havia sido vítima de uma lavagem cerebral, deixei de mascar chiclete e tomar coca-cola, que na minha concepção eram símbolos do imperialismo, os professores falavam de autores de esquerda, davam a bibliografia e diziam: “Agora é com vocês”.

Explicação e discussão eram poucas, diziam que deveríamos ser autônomos e buscar o conhecimento, senti vontade de desistir, me sentia incapaz. Parecia uma criança freqüentando a escola pela primeira vez, com frio na barriga e tudo.

Quando me formei, tomei uma decisão, resolvi que meus alunos não seriam como eu fui, queria ser uma professora diferente, queria que meus alunos participassem, tivessem voz, mas como?

⁴ De acordo com o dicionário Oxford de filosofia de Simon Blackburn, em termos teóricos, o marxismo é a adesão a pelo menos algumas idéias centrais de Marx. Entre elas conta-se, tipicamente a percepção do mundo social pela categoria de classe, definida pelas relações com os processos econômicos e produtivos; a crença no desenvolvimento da sociedade além da fase capitalista através de uma revolução do proletariado; na economia, teoria do valor-trabalho; e, acima de tudo, a rejeição da exploração que é inerente ao controle privado do processo produtivo. Na prática, o marxismo é um comprometimento com as classes exploradas e oprimidas, e com a revolução que deverá melhorar sua condição (1997:238).

Ao entrar na sala de aula como professora, percebi que tudo era muito parecido com a escola que freqüentei o velho e o novo conviviam, não de forma harmoniosa, as brigas eram freqüentes.

Interessante que muitos dos que foram meus mestres, estavam ali comigo.

A sensação era estranhíssima, não concordava com a forma com que os mesmos tratavam os alunos, mas tinha um profundo respeito por eles, pedia licença pra tudo, tinha medo de magoá-los, entendi neste momento como é forte a relação professor-aluno. Mas algo precisava ser feito, não poderia aceitar que houvesse repetição daquilo que eu abominava e o que era mais grave, com a minha convivência.

Comecei a lançar projetos inovadores: música poemas, aulas passeio, tudo que queria ter feito e não me deixaram.

Neste momento (década de 80) o Brasil passava por mudanças políticas, a redemocratização, os ventos da mudança estavam soprando, havia uma efervescência no ar: greve, participação em sindicatos, sentia-me sujeito da história, pois começava a participar de coisas antes proibidas.

Entretanto, embora vivendo estas mudanças, sentia que meus alunos não tinham o prazer em aprender como eu gostaria que tivessem, tentava

inovar, mas ainda era eu que determinava o que meus alunos tinham que aprender, inconscientemente usava como parâmetro a mesma forma de ensinar. Utilizava minhas experiências para selecionar conteúdos, analisando-os pela minha ótica.

Achava que realizando meus sonhos estaria realizando o sonho dos outros. Selecionava meus conteúdos, sem a aprovação dos alunos, acreditava que estes não tinham maturidade pra me ajudar na escolha dos conteúdos, acreditava que utilizando apenas a minha prática seria suficiente.

Nas minhas indagações percebo que todos têm alguma coisa a dizer, o conhecimento não pode ser medido entre bom ou mau, estar aberto ao conhecimento do outro possibilita uma ampliação do nosso, na escola convivemos com saberes diversos: pais, alunos, professores, funcionários. Seria muito interessante se todos sentissem a vontade para expor suas prioridades, seus anseios, suas angústias.

Percebo que o espaço escolar é rico em memórias, mas não há espaço para resgatá-las, tornando-as significativas, o que faz com que nossa formação fique fragmentada, concordo com Josso quando diz que:

O que faz a experiência formadora é
uma aprendizagem que articula,

hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio de uma mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p.39).

Acreditava que as mudanças viriam, mas seguindo uma ordem, que acreditava ser natural, o governo ordenaria o que precisaria ser feito e aos professores caberia a execução das mesmas. Entretanto, ao possuir mais tempo de exercício no magistério, começo a dialogar com as minhas práticas e constato que as poucas atividades de sucesso que tive foram quando ouvi meus alunos e respeitei seus interesses.

Confesso que ainda sentia insegurança em trabalhar conteúdos escolhido pelos alunos, achava que estava realizando algo impróprio e o fazia escondido dos meus superiores, à medida que lemos e nos apropriamos de referenciais teóricos, saímos da solidão, adquirimos argumentos que nos auxiliam a sustentar e entender como fomos formados, o conhecimento teórico nos traz parceiros que antes desconhecíamos e assim perdemos o medo de inovar.

No ano de 2003 aceitei ser Coordenadora Pedagógica da escola onde lecionava e mais uma vez teria de enfrentar mudanças. Neste momento observo que a escola não se resume só em aluno e professor, é muito mais ampla. Neste espaço convivemos com várias pessoas: pais, alunos, professores, funcionários administrativos, serventes, merendeiras e outros. Para que o ambiente escolar funcione bem todos precisam estar engajados no mesmo objetivo.

Infelizmente pude constatar que as coisas não são como parecem e o que eu acreditava funcionar harmonicamente era uma panela de pressão que vez ou outra tinha explosões, aprender a lidar com elas foi para mim penoso e ao mesmo tempo gratificante, pois na explanação de cada um, todos tinham razão e eu me perguntava quem sou eu para interferir neste processo? Como mediar estas situações de tensão? Como não melindrar o outro? Aos poucos pude perceber que conviver com as diferenças não é uma tarefa fácil e que estas podem tornar-se significativas se forem utilizadas como meio de formação.

Adotei uma postura, nesta nova função: primeiro ouviria e tentaria tirar das pessoas, que me procuravam para reclamar, as sugestões para melhorar. Infelizmente, as sugestões nem sempre apareciam, a maioria queria que houvesse uma resposta pronta para as adversidades.

Ter paciência passou a ser “meu” exercício diário, não se muda mentalidades do dia para noite, aprendi a não me desesperar quando as coisas

não saiam conforme o planejado. Adoto uma postura, que no meu entender, beneficiaria a todos, precisaríamos trabalhar com teoria e prática, nas reuniões de professores. No início as pessoas rejeitaram, pois não assumiam que não tinham conhecimento teórico, mas depois as coisas começaram a fluir melhor e isto de certa forma repercutiu em relacionamento e aprendizagem em sala de aula, conseguir adesão do grupo foi a tarefa mais difícil, pois se não há adesão cria-se grupos de rejeição.

Entretanto, o trabalho que foi realizado no ano de 2003, teve que ser reiniciado no ano de 2004, pois como a maioria dos professores desta escola não era efetivo, estes escolhiam suas aulas de acordo com sua classificação e, conseqüentemente, não havia garantia que estes sempre escolhessem a mesma escola. Recebemos outro grupo neste ano e o trabalho de formação foi reiniciado, o grupo que recebemos era na sua maioria de recém-formados e a grande queixa era que a faculdade em nada os habilitou para ministrarem aulas, diziam que a realidade era bem diferente e não sabiam o que fazer, queriam aulas prontas, receitas de sucessos.

Reflico neste momento que a Universidade continuava muito parecida com a que eu tinha cursado, não habilitava o aluno para trabalhar na escola pública, me vi nestes professores e entendi o que estes estavam passando. Como diz Pineau:

A formação ao longo da vida, através dos desafios existenciais, institucionais e

profissionais, manda para os ares as práticas e representações relativamente uniformes da formação, herdadas das épocas iniciais. Qualquer que seja sua pertinência a estas épocas, estas práticas e estas visões são demasiadamente limitadas para entender a extensão da vida, estas vidas que não são tranqüilas é que estão em formação permanente. Se o processo se impõe é porque as formas vitais nunca estão completamente nem definitivamente paradas. Elas estão em evolução ou em involução permanentes. Em equilíbrio instável entre momentos e pólos de tensão, expostas a todos os ventos, ambivalentes, com seus riscos e seus recursos (PINEAU, 2004 p.161-162).

Formar bons profissionais é o primeiro passo para garantir um desempenho, pelo menos, satisfatório. Porém, formação não é um processo com data para terminar, ela é um processo contínuo e estamos em formação durante todo o tempo. Mas como poderia ajudar estes profissionais, que chegavam tão ansiosos e se deparavam com uma realidade tão diversa?

Mais uma vez o processo de formação teve de ser retomado e os professores reviveram suas experiências de aluno, colocar-se no lugar do outro é um exercício diário que não pode ser esquecido. Nas reuniões de formação discutíamos os conteúdos das diversas disciplinas e tentávamos fazer “pontes” entre duas ou mais disciplinas, com este exercício os professores se apropriavam dos conteúdos, sentindo-se mais competentes, a forma que aplicavam estes conteúdos na sala de aula, também era motivo de discussão, reclamavam da falta de interesse dos alunos e da falta de compromisso com a escola, pois estes depredavam o patrimônio com pichações e quebra de mobiliários.

Tentava entender, o porquê de não haver uma mudança significativa, se estávamos nos esforçando para um ensino de qualidade? Compreendi que este é um processo lento e que os resultados não aparecem rapidamente e também não se consegue unanimidade. No ano de 2004 muda-se novamente o grupo, desta vez a maioria vinha de uma cidade vizinha com características diferentes das nossas, as escolas desta cidade tinham um perfil diferenciado, os professores queriam elaborar o mesmo trabalho realizado lá, embora tivessem boa vontade, o resultado não foi o esperado.

Ao reiniciar o processo de formação, encontro resistência, comprometendo o processo que tinha começado tão bem. O final do ano letivo foi frustrante, muitas retenções, descontentamento dos professores a respeito de sua profissão.

Sentia-me fracassada, parecia que estava andando para trás, quando pensava que as coisas estavam satisfatórias, tinha um retrocesso. Senti-me frágil diante dos problemas, percebo que precisava de algo mais que me fizesse sentir mais forte, resolvo aproveitar o incentivo do Governo Estadual, intitulado Bolsa Mestrado, que auxilia com uma parcela o pagamento do curso. Ao ser aprovada para o Mestrado na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), descubro que durante minha vida profissional e também de estudante, não fui preparada para ser pesquisadora, foi no Mestrado que aprendi a ler com reflexão, a checar fontes, a transformar minha prática em experiência.

Confesso que este processo está sendo penoso, pois diante de tantas inovações, me sinto perdida sem saber por onde começar, diante do conhecimento produzido sinto-me uma gota no oceano, não tinha noção da quantidade e do quanto teria de caminhar nesta busca. Entretanto aprendi que muitos, tal como eu, estão no mesmo propósito e que não preciso me sentir inferior, temos o conhecimento disponível cabendo a nós a tarefa da busca que não tem hora nem local para terminar. Entendo que relacionar com estes saberes é relacionar com o mundo, buscando no outro o conhecimento de nós. Como diz Charlot:

Não há sujeito do saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação

com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros (CHARLOT, 2000, p.63).

1.1 Referenciais teóricos

Ao ingressar no Mestrado, busco respostas para minhas inquietações, um caminho que me indicasse que era possível minha re-construção como educadora, muitas perguntas foram respondidas ao longo da pesquisa, muitas outras surgiram, proporcionando apropriação de conhecimentos e a “eternidade” da busca.

No Mestrado, percebo a importância dos referenciais teóricos. Na roda viva da profissão de educadora, ficamos apenas com a prática, pouco a discutimos, o que não nos proporciona torná-la experiência. Os referenciais teóricos nos auxiliam a entender o nosso cotidiano, sem desprezar nossa prática. Percebo que nossa formação inicial não nos capacita para exercer continuamente o nosso trabalho. Precisamos de conhecimentos, das pessoas que passaram pela mesma angústia. Compartilhar estes referenciais nos faz sentir menos só, nos capacita para enfrentar os muitos desafios e conseqüentemente nos tornar pessoas melhores, com maior tolerância e amor ao próximo.

No capítulo 2, procurarei dar uma visão geral do meu local de trabalho. Discutirei participação e sua importância no processo ensino/aprendizagem. Em seguida conceituarei currículo e abordarei sua complexidade na escola pública. Farei, também, uma abordagem sobre o protagonismo juvenil e quão relevante é sua atuação no ambiente escolar. Finalizarei o capítulo explicando a importância da construção do Sujeito Coletivo no ambiente escolar.

2 . PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NO CURRÍCULO

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:

Ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito

E o lance a outro; de um outro galo

Que apanhe o grito que um galo antes

E o lance a outro; e de outros galos

**Que com muitos outros galos se cruzem
Os fios de sol de seus gritos de galo,
Para que a manhã; desde uma tênue teia,
e vá tecendo, entre todos os galos
E se encorpando em tela, entre todos,
Se erguendo tenda, onde entrem todos,
Se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
Que, tecido, se eleva por si: luz balão.**

MELO NETO, João Cabral de. A educação
pela pedra. Fronteira, 1996.p.35

2.1 O lugar de onde falo

Para entender o processo de participação da escola que atuo como professora, é necessário verificar algumas de suas singularidades.

Esta escola situa-se numa cidade a cinqüenta quilômetros de São Paulo. Sendo uma cidade localizada em área de mananciais e que não possui indústrias poluentes, a atividade econômica vem do comércio e de pequenas fábricas, possui características interioranas, sua área territorial é grande, mas a área urbana é pequena, a área rural é povoada por sitiantes que na sua maioria vem da capital paulistana, constroem casas confortáveis e empregam

peças com salários mínimos para tomarem conta do sítio. Esses caseiros são pessoas que vem na sua maioria, da periferia de São Paulo, empurrados pelo desemprego. Existe, também, um número considerável de pessoas que vieram da região nordestina do Brasil, tentaram a vida nas cidades grandes e depois de desiludir-se acabaram por ser caseiros, ao verem frustrados seus sonhos, grande parte destas pessoas acabam voltando para a terra de origem.

Os sitiantes, ao visitarem a cidade aos finais de semana, dobram a população local. Nas ruas, é comum depararmos nestes finais de semana com pessoas de carros importados andando paralelamente com charretes e cavalos. É nos finais de semana que o contraste entre o luxo e a pobreza fica mais evidente.

A cidade acabou crescendo desordenadamente e o poder público, não dá conta de atender todas as demandas necessárias, tendo a cidade problemas de saneamento básico, saúde, transporte, habitação, desemprego, etc. A população escolarizada acaba por ter que migrar para outras cidades em busca de emprego.

A escola onde leciono, embora sendo uma escola central, recebe cerca de 70% dos alunos da zona rural, filhos dos caseiros, ficando 30% para os alunos que moram na região central da cidade. A escola funciona em três períodos. O prédio é antigo e passa por reformas, possuindo históricos de depredações e pichações.

Uma parcela considerável dos alunos recebidos da zona rural possui sérios problemas de aprendizagem, tendo dificuldades nas produções e interpretações de textos e nas quatro operações. O grupo de professores, cerca de 60% é oriundo de cidades vizinhas, que não conseguindo aulas próximas de sua residência, acabam sendo forçados a ministrar aulas nesta cidade, os 40% restantes residem nesta cidade e estão divididos da seguinte forma: 20% são efetivos e os outros 20% são professores temporários que transitam todos os anos por escolas diferentes. Portanto, a escola em questão possui grande rotatividade de professores. Estes professores, na sua maioria, possuem apenas a graduação, não possuem casa própria, ministram aulas em mais de duas escolas, freqüentam os cursos de capacitação oferecidos pelo Estado, criticam que estes não atendem suas reivindicações. Reclamam insistentemente dos baixos salários e do acúmulo de aulas. Não vêem retorno do trabalho e ao serem cobrados pelos baixos resultados das avaliações feitas aos alunos, argumentam que os pais pouco participam da vida escolar dos filhos, poucos freqüentam as reuniões e não ajudam nos deveres de casa.

Os pais, por sua vez, reclamam que os professores não são enérgicos, deixam os alunos fazerem o que querem, dão nota para alunos que “não sabem nada” e vivem chamando-os para falarem mal dos filhos. Justificam que não sabem a matéria e por isto não podem ajudar os filhos, dizem que os dias das reuniões são em horário de trabalho e que os patrões não dispensam, e que muitas vezes não tem dinheiro para a condução.

Por ser uma escola que recebe a maioria de alunos carentes sedimentou no imaginário da população local que esta é uma escola que abriga aprendizes da marginalidade, alunos “fracos” que passaram automaticamente sem aprendizagem. Mas nem sempre foi assim, houve um tempo que esta escola tinha fama de competente, formaram-se nela profissionais de respeito que se orgulhavam de tê-la freqüentado. A comunidade mais antiga acredita que o fracasso desta escola se deve ao fato do ingresso indiscriminado de alunos com históricos de repetência e evasão, alunos que “não querem aprender”.

Diante deste quadro revisitaremos o seu cotidiano em busca de respostas que nos ajudam compreender a importância da participação do aluno no currículo.

2.2 Participação e quão relevante é sua ocorrência

Ocorre que a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como o são a comida, o sono e a saúde

(BORDENAVE, 1994, p.16).

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

O ser humano é um ser de relações, necessita participar , quando é tolhido desta participação, sente-se um ser incompleto. O conceito de participação não é novo, como esclarece Martins:

Etimologicamente, participar significa tomar uma parte (do latim "partem capere"). No entanto, a melhor noção de participação vem da etimologia grega, que significa ter conjuntamente ou ter com outro (metekó). Daí os dois sentidos básicos da palavra participação:

Sentido Material (latino) – dividir um todo material entre aqueles que dele participarão: o todo desaparecerá e cada sujeito participante terá uma parte do objeto participado, guardando uma relação apenas histórica com o antigo todo;

Sentido Espiritual (grego) – ter parcialmente o que outro possui integralmente: uma alegria que é plena no sujeito que obteve uma vitória, é participada em menor intensidade

naquele que recebe a comunicação da vitória e com ela se alegra, sem que a participação diminua a alegria do sujeito que obteve a vitória, antes a tem aumentado (MARTINS,1999).

A participação é tão importante como o comer e o dormir. Para que o ser humano viva com plenitude, é necessário que este participe. Participamos mesmo quando acreditamos que não o fazemos, entretanto, quando nos reportamos à escola a palavra participação assume significados diversos. Fazer parte, tomar parte ou ter parte não significam a mesma coisa. É possível fazer parte, sem tomar parte.

Por exemplo: o aluno faz parte da escola, mas não toma parte das decisões importantes da mesma. Quando o aluno sente-se parte, este tem responsabilidade, sente-se ativo nas tomadas de decisões. Ajudar a construir o conhecimento faz com que o aluno sinta-se participante no processo ensino/aprendizagem, fato este que beneficiará a sociedade, fazendo que o conhecimento transpasse os muros da unidade escolar. Na década de 80 e 90 do séc. XX o mundo assistiu mudanças no cenário socioeconômico, político, cultural, ciência e tecnologia, as mudanças tecnológicas favoreceram o surgimento da era da informação.

Com a Internet a comunicação ganhou velocidade, alunos convivem com esta tecnologia, querem informações rápidas e a escola continua lenta,

causando um descompasso entre o que aluno vivencia fora e dentro da escola. Conviver, muitas vezes, com alunos que sabem mais do que os professores causam desconforto para aqueles que não querem dividir o “poder”. Utilizar esta ferramenta como auxílio para a aprendizagem, talvez, seja um desafio para a educação, proporcionando maior participação.

Com os meios de comunicação de massa a população mundial sentiu-se mais próxima dos acontecimentos, sem, contudo participar dos mesmos. Com a queda dos regimes totalitários, cresceu o movimento de participação das pessoas que querem decidir seu próprio destino. A democracia tornou-se um valor universal a ser buscado, sendo um estado de participação.

Porém, ao observamos o cotidiano escolar verificamos que todos de certa forma participaram destas mudanças. Entretanto, esta participação não corresponde à aprendizagem que os professores preconizam. Para alguns professores seria mais produtivo se a participação dos alunos fosse passiva: estes fariam parte, aprenderiam o conteúdo proposto, seriam disciplinados e tirariam boas notas. Embora muitos alunos prefiram a participação passiva, existe no cotidiano escolar, grupos de resistência que não aceitam passivamente e reagem ativamente, demonstrando seu descontentamento com a indisciplina, não aprendendo os conteúdos propostos e, conseqüentemente, tirando notas ruins. As inovações tecnológicas seriam uma ferramenta importante para que alunos e professores tivessem acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, entretanto, percebemos que o computador ainda é um bem de consumo muito caro para o aluno da Escola Pública, as escolas

não suprem esta deficiência, pois os computadores que a escola recebe não são suficientes para suprir a demanda. Além disso, faltam peças de reposição e técnicos especializados para concertos, grande parte dos professores também não domina a tecnologia, não tem computador em casa. Esta deficiência, não suprida pelo Estado, causa uma dicotomia e descompasso entre a escola e a necessidade emergente da inclusão digital.

A participação nos dias atuais é útil, tanto para aqueles, que acreditam nela como para aqueles que preferem o mando. É evidente que a participação beneficia a todos, tanto para aqueles que lutam pela “igualdade”, como para aqueles que a querem para a manutenção de controle de muitos por alguns. Com a participação é possível resolver problemas de maneira satisfatória para as partes interessadas tanto no setor público como no privado, pois ao fiscalizar, os serviços apresentam melhor qualidade. Como diz Bordenave:

A participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Neste sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade

que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só de dará numa sociedade participativa (BORDENAVE, 1994, p.17).

Conviver com as diferenças, acreditando que a participação faz parte do ser humano, facilitaria o relacionamento. Entretanto, no ambiente escolar é comum atribuir as mudanças oriundas da participação às pessoas isoladamente e não ao grupo, causando nestas pessoas sentimentos de auto-suficiência, achando que só elas participam e que os outros possuem participação inferior. As Políticas públicas, normalmente, são formuladas, considerando a atuação de pessoas isoladas e não do grupo, o que ocasiona um desenvolvimento participativo não idealizado, causando um desgaste para o grupo. Como diz Silva:

Formuladores e implementadores ou destinatários de políticas públicas geralmente têm, em seu modo de entender a ação social, a crença de que as pessoas – individualmente consideradas – o fator de sucesso ou de fracasso das iniciativas, e que a ação das pessoas depende apenas de sua boa ou má vontade (SILVA, 2000, p.38).

Não basta dizer: “faça” para as coisas acontecerem, na educação as coisas acontecem morosamente. Elas ocorrem e são frutos das pessoas que participam, de nada adianta planos bem escritos se não são aceitos pelo grupo.

As identidades são formadas quando optamos por valores e objetivos. Ao optarmos por uma escola democrática, temos que ter claro que todos devem participar, e não só os dirigentes, professores, acadêmicos e técnicos. A escola sendo um espaço público deveria nos capacitar para a convivência participativa na sociedade e propiciar a participação de pais, alunos, educadores, que irão buscar soluções para os problemas da escola, do bairro, do Estado, do país e da vida da espécie humana no Planeta.

Para vivenciarmos a democracia, temos que ter tolerância com os conflitos existentes, estes precisam ser discutidos, analisados pelo coletivo, respeitando as diferenças. Uma escola pluralista nos ensina a viver em uma sociedade heterogênea. Como diz Silva:

A democracia, como as outras formas de governo é um instrumento a serviço da convivência humana, e como tal, deve ser considerada. Por si mesma, não tem o poder de gerar igualdade e liberdade. É a ativa e presente atuação de todos os envolvidos que poderá

garantir qualidade de vida mais humana e adequado as necessidade existente no grupo social. Sobretudo, a democracia não poderá converter-se em pretexto para que a maioria domine, mas deverá ser regulada por uma ética em que cada ser humano seja considerado um valor absoluto, não sendo instrumentalizado por objetos de qualquer natureza (SILVA, 2003, p.17).

Todos devem ter o direito de falar, opinar e participar, tomando decisões. É participando que se aprende a participar.

Uma escola, onde se prioriza o silêncio e a aceitação, pode parecer aos olhos dos desavisados como sendo uma escola de boa qualidade, entretanto, isto no ponto de vista educativo, não é bom. Muitas vezes, colocam-se como prioridades a disciplina exacerbada, organização, limpeza, em detrimento ao direito de participação.

Precisamos respeitar a diversidade na escola, pois nela convivemos com visões de mundo, culturas diferenciadas e não somos donos da verdade. Respeitar a diversidade, fazendo concessões, é propiciar que todos tenham ao menos parte dos seus interesses e valores contemplados no espaço público da escola.

2.3 Reconhecer no outro o conhecimento de si mesmo

“O mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”
(João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas)

Os seres humanos se reconhecem em outros seres humanos, isto é uma necessidade humana, pois os seres humanos só existem através da vida social.

Quando temos um pré-conceito sobre alguém, estamos praticando a exclusão, causando no outro sofrimento e humilhação. Respeitar a diversidade é reconhecer que todos são iguais em direitos e dignidade. Como diz Silva:

Educar para a dignidade é desse modo, educar para que a pessoa assuma uma identidade que comporte a noção de seu valor intrínseco e inalienável, ou seja, que ela perceba por si própria e que não pode ser utilizada como valor de troca em nenhuma situação. O que ajuda nesse processo educativo é a experiência da gratuidade, de ser amada e querida pelo simples fato de existir e não pelo que pode oferecer de utilidade (SILVA, 2007.p.185).

Ao considerarmos que os seres humanos dependem do reconhecimento que lhes é dado, estamos reconhecendo que a identidade do ser humano não é inata ou pré-determinada, isto nos torna mais críticos e reflexivos sobre a maneira como estamos contribuindo para a formação das identidades dos nossos alunos. Como diz Silva:

Identidade é a forma pela qual a pessoa se concebe e, em decorrência, concebe o mundo em que está. A identidade revela-se na resposta à pergunta: Quem sou eu? E orienta os julgamentos que faço realidade em

meu relacionamento com esta.. Nesse sentido, o significado que atribuo às coisas e às pessoas torna-se o elo organizador da minha identidade (SILVA, 2001, p.22).

Conviver com o outro que não vive como eu, que não pensa como eu, não significa que este deva ter menos recursos, menos oportunidades. Ter consciência, respeitando as diferenças é reconhecer que todos somos pertencentes da mesma humanidade.

Como afirma Quintás: o homem é um ser de encontro, nestes encontros se completam, se unem, buscam caminhos afins, de compreensão e ajuda mútua. No decorrer da vida se constituem, se relacionam. A proximidade do encontro é mais que a presença física, como exemplifica Quintás:

Quando há encontro de verdade, superam-se as divisões. Se você e eu não somos amigos, não criamos encontros, eu estou aqui e você está aí, fora de mim, verdade ou não? Mas se você e eu criamos encontro, você já não está fora de mim – nossos corpos, sim mas nossas pessoas não. Eu não

estou fora de você, você não está fora de mim. Seus problemas são meus problemas, minhas alegrias são suas alegrias, comunicam-se, isto é maravilhoso. Quando há encontro, há uma comunicação. Seria absurdo, por exemplo, que um centroavante, quando visse que o goleiro de seu time sofreu um gol, dissesse: “ah, isto é problema dele”. Isto não é meu problema: Não teria entendido o que é uma equipe – uma equipe é justamente um encontro... quando há uma equipe há um encontro (QUINTÁS,1999, p.10).

2.4 Sujeito Coletivo

Nos ambientes escolares, no que se refere à organização, é comum às pessoas que compõe este espaço realizar apenas os papéis que lhe cabem na

hierarquia burocrática, não interagindo como um todo no processo educacional.

Como diz Silva:

As estruturas organizacionais escolares, em sua maioria fundadas na perspectiva burocrática, levam os educadores nelas atuantes a não se perceberem como sujeitos responsáveis pelo que ocorre, mas meros executores de papéis determinados pelo “poder” (SILVA, 2003, p.50).

Cumprir apenas as funções burocráticas torna o grupo com atitudes impessoais, apenas cumpridores de suas funções. Está no imaginário desta estrutura burocrática, que o bom funcionário é aquele que apenas executa as funções do seu cargo. Entretanto, o espaço escolar, é constituído por pessoas que possuem singularidades, que se relacionam com outras, produzindo situações de convivências reais e imprevisíveis. Não podemos analisar pessoas, apenas sob a ótica do cargo que ela ocupa, o relacionamento é coletivo, precisamos de outros seres humanos para viver, proporcionando assim uma corrente de ajuda mútua.

Democratizar a escola é antes de tudo, democratizar as pessoas, que atuarão neste sistema, transformando-o.

Pensar coletivamente é sentir-se parte de uma mesma humanidade, é querer que esta usufrua oportunidades que serão comuns a todos.

Do ponto de vista do currículo, é necessário que haja participação dos alunos neste processo, pois ao democratizar o currículo, estamos entendendo que todos possuem saberes, mas não basta participação esporádica, como muitas vezes acontece na escola. É preciso que as pessoas sintam-se sujeitos da mudança e que pensem coletivamente. Ao estarmos imbuídos neste processo teremos condições de influenciar pessoas que influenciarão outras e, assim, sucessivamente. Entender que todos somos aprendizes e que aprendemos mutuamente, nos faz almejar dias melhores para a educação. Como diz Perrenoud:

A escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz não é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente. Por causa disso, muitas vezes, o ensino choca-se de frente com as concepções dos aprendizes (PERRENOUD, 2000, p.28).

Formar sujeitos coletivos requer primeiro que o sejamos. Para Silva: Um sujeito coletivo⁵ é um grupo de pessoas que possui uma identidade comum. Apresentam um mesmo juízo sobre a realidade e percebem-se integrados a um mesmo “nós ético”, isto é, a um conjunto de comportamentos validados pelo grupo e que condiciona o agir individual de cada participante do grupo. Os integrantes do grupo procuram viver em comum-unidade, mesmo que isto não seja possível espacialmente, uma vez que aquilo que dá unidade ao grupo é fundamentalmente, o juízo comum que possuem sobre a realidade. Este processo, como diz Silva:

Inicia-se pelo encontro de pessoas condicionadas por circunstâncias que muitas vezes não podem dominar. Esse primeiro contato é regido mais pela afetividade do que por considerações analíticas de razão: simpatia, antipatia, apatia ou empatia são manifestações sempre presentes.

A fase posterior, igualmente importante, é a do assumir uma tarefa comum, caracterizada por uma

⁵ Para maior aprofundamento ler o livro de Jair Militão da Silva, **Autonomia da Escola Pública**, Campinas, Papirus, 2006

avaliação comum da realidade e do empreendimento que se pretende realizar. A fase seguinte é demarcadora do amadurecimento dos componentes do grupo em relação ao trabalho a ser feito; é pedido o comprometimento pessoal e grupal em relação a objetivos e metas. Superada essa barreira, o grupo encontra-se mais coeso com a continuidade das atividades para ser identificado, quer pelos próprios componentes quer publicamente. Essa identidade é que garantirá um sentimento e um sentido de “nós” que terá força ética, ou seja, será condicionadora do comportamento das pessoas mesmo quando estejam agindo isoladamente. Com um juízo comum sobre a realidade, com uma mesma identidade, com um sentido de nós ético, o sujeito coletivo apresenta-se a público e interage com outros sujeitos. Se o grupo, em suas vivências, consegue manter a memória de sua história, estará apto a incidir

sobre a realidade mais eficazmente, uma vez que os erros e acertos são contabilizados e ocorre uma autêntica experiência de ação, isto é, há uma prática vivida com significado. O grupo terá mecanismos educativos para manter a identidade de seus integrantes e, igualmente, terá condições de “educar” outras pessoas para que assumam a mesma identidade grupal (SILVA, 2003, p.53-54).

2.5 Protagonismo Juvenil

Etimologicamente o termo protagonismo significa ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupa o lugar principal em um acontecimento.

Quando nos referimos a protagonismo juvenil, estamos falando especificamente dos jovens adolescentes. Na legislação brasileira (Lei 8069/90), adolescente são as pessoas entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

A educação nacional tem por objetivos maiores a formação integral do educando, a sua preparação para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Entretanto, o protagonismo juvenil, está relacionado à preparação para a cidadania. Como diz Costa:

O protagonismo juvenil é uma forma de ajudar o adolescente a construir sua autonomia, através da geração de espaços e situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (COSTA, 2006, p. 22-23).

É sabido que a adolescência é um período de transição. Os jovens nesta fase transitam entre educação e trabalho, entre ser adulto ou criança, ser filho e a possibilidade de gerar filhos. É com grupos sociais de diversas naturezas que este construirá sua identidade, ampliando sua visão de futuro.

A maioria dos jovens que freqüentam a Escola Publica, são oriundos de classes populares, e muito cedo ingressam no mercado informal de trabalho

para ajudar na sua sobrevivência e de seus familiares, têm um compromisso de permanecer na escola, que será para eles uma das garantias de sucesso. Esses jovens possuem um vínculo muito forte com seus amigos e colegas. Estão sempre em grupos, que muitas vezes suprem o vazio que a escola ou a família deixam na construção da sua identidade e desenvolvimento social e afetivo.

O modelo familiar não é o convencional de classe média: a maioria não possui um quarto para sua privacidade. Os problemas econômicos são lembrados todos os dias. Muitas vezes, quem garante o sustento da casa é a mãe ou um padrasto que na maioria das vezes não se dá com o adolescente.

A escola, apesar da sua precariedade, continua sendo um espaço muito importante de socialização, para aqueles que conseguem permanecer na escola. A inclusão nestes grupos expressa sua afetividade, constroem sua identidade e desenvolvem sua personalidade.

Muitas vezes, alguns destes grupos, desenvolvem condutas consideradas ilegais para padrões da sociedade. Identifica-se com grupos agressivos, como uma forma de extravasar seu descontentamento social, participando de: pichações, destruição de patrimônio público, uso abusivo de álcool e até de outras drogas. Não podemos ignorar estes jovens, as políticas públicas devem oferecer respostas a este segmento, priorizando a educação, profissionalização, cultura, esporte e lazer. Não podemos ter um olhar que os identifiquem apenas, como problemas, pois eles também são parte de soluções. As ações de protagonismo juvenil são necessárias, pois representam uma forma construtiva de participação social e uma oportunidade de atuar como cidadãos. Como esclarece Costa:

A juventude atual é produto de um conjunto de dinamismos histórico-sociais: A revolução industrial, a urbanização e a emergência da escola pública, que difunde a noção de infância e adolescência como tempos de preparação das pessoas para a cidadania e para o trabalho. Todas as manifestações do fenômeno juvenil constituem-se a partir da disponibilidade maior de tempo livre e do relacionamento intenso com seus pares, ou seja, os jovens são resultados do ambiente econômico, social e cultural do seu tempo e das relações pessoais que estabelecem nesta fase da vida (COSTA, 2006, p.110).

Do ponto de vista do currículo, o aluno precisa ter certa autonomia nos próprios processos de aprendizagem, precisa ser estimulado a planejar a construção do seu próprio conhecimento, definindo conteúdos, participando no desenvolvimento das aulas e também na avaliação.

Os conteúdos curriculares precisam ser integrados, para que o jovem tenha condição de interferir na realidade por meio de projetos interdisciplinares,

que interfiram em ações junto à população. Quando há contato com a comunidade, ocorre à socialização, gerando solidariedade. Quando usamos o que aprendemos na escola, somos estimulados a aprender mais, e assim desenvolvemos habilidades que serão úteis, no mundo do trabalho. Como diz Silva: uma proposta curricular para o Ensino Médio, necessariamente, conterà elementos que identifiquem respostas para as perguntas “quem é o homem?”; “o que é bom para o homem?”; o que é bom para a sociedade humana em geral e para a brasileira especificamente?”; como contextualizar, atingindo o nível local, as ações de trabalho no Ensino Médio?”

2.6 - Currículo

O currículo como diz Silva: “É o conjunto de experiências que a escola oferece ao educando” Ao escolhermos o conjunto de experiências, o fazemos acreditando que os conteúdos selecionados serão relevantes à vida dos alunos. Entretanto, o fazemos pelo que está explícito, não damos voz aos alunos para desvendar a parte oculta que estes gostariam e precisariam aprender. Como diz Silva:

Há uma dimensão chamada “clara” e outra “oculta” no currículo. Uma diz respeito ao que se vê explicitamente, enquanto a outra se refere a aspectos não imediatamente observáveis,

produzidos por fatores por vezes aleatórios e não previamente estipulados. Exemplos da dimensão “clara” dos currículos são as grades curriculares, os planos de aula, os conteúdos e as atividades programadas. Exemplos da dimensão “oculta” é o clima humano existente na escola, as práticas existentes entre os alunos, a postura da direção, dos funcionários e docentes em relação aos alunos, o ambiente físico da escola (SILVA, 2003, p.23).

Para que haja, efetivamente, aprendizagem, se faz necessário trilharmos por caminhos que contemplem a situação inicial do aluno, contribuindo com algo novo, favorecendo a junção do ponto de partida e do ponto de chegada, sem rompimentos, isto provocará uma mudança, evidenciando a existência de uma situação educativa. Como esclarece Silva:

Podem ser destacados três elementos fundamentais que devem estar sempre presentes em sua situação educativa: um ponto de partida, um ponto de chegada, um caminho. No ponto de partida, estão alocados os

pressupostos antropológicos e gnosiológicos, ou seja, a visão que o educador tem do educando no que se refere ao que é ser humano e como ele aprende. No ponto de chegada, estão os fins e objetivos da educação, ou seja, aquilo que o educador busca realizar com o trabalho educativo, considerando um horizonte de longo alcance – os fins - e outros, de curto prazo – os objetivos. O caminho é o método. São palavras sinônimas que indicam os procedimentos utilizados para que haja mudança de um ponto a outro (SILVA, 2007, p.184).

A palavra **currículo** é de origem latina e significa o caminho da vida, o sentido, a rota de uma pessoa ou grupo de pessoas. **Currículo** indica processo, movimento, percurso, como a etimologia da palavra recomenda. **Currículo** é o ambiente do conhecimento, assim como, o espaço de contestação das relações sociais e humanas e também o lugar da gestão, da

cooperação e participação. O currículo deve ser entendido como componente central do procedimento da educação institucionalizada.⁶

Do ponto de vista etimológico, o termo currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado. Neste sentido, conforme Sacristán:

“A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade” (SACRISTÁN,1998, p. 125).

Inserida no campo pedagógico, o termo passou por diversas definições ao longo da história da educação. Tradicionalmente o currículo significa uma relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado. É evidente que este conhecimento organizado não é neutro, este reflete os conflitos e os valores dominantes da sociedade. Como diz Sacristán:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama

⁶Informações retiradas do site: <http://pedagogia.brasilecola.com/trabalho-docente/curriculo-movimento-percurso-e-caminho-da-vida.htm>

cultural, política, social e escolar; está carregada, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2000, p.17).

Os alunos que freqüentam a Escola Pública, mais especificamente os do Ensino Médio, estão à espera de algo que não significa exatamente estudar. É claro que a escola, ainda, representa uma forma de ascensão à vida social e profissional. Na escola fazem amigos, brigam por relacionamentos casuísticos, alimentam-se, namoram, esperam o tempo passar para voltarem para casa. O espaço escolar destina-se a apreender o conhecimento, entretanto, não oferece atrativos para que o aluno tenha interesse. As culturas diferenciadas que deveriam se entrecruzar e proporcionar maior aproveitamento, crescendo com as divergências, estreitando laços, acaba separando aqueles que deveriam ser aliados. Como diz Silva:

A diversidade cultural existente entre alunos e entre estes e os educadores, longe de ser aproveitada como uma riqueza torna-se uma ocasião de choque cultural e de gerações, produzindo dificuldades de comunicação e impossibilitando a criação de vínculos construtivos e co-responsáveis (SILVA, 2003, p.63).

A seleção de conteúdos, que os professores oferecem como essenciais para a vida dos alunos e que são na maioria das vezes retiradas dos livros didáticos, permanecem durante décadas e, na maioria das vezes, destina-se a uma clientela que não faz parte da Escola Pública. Ao desconsiderar os saberes culturais que as camadas mais pobres possuem, acarreta-se a falta de significado no que é ensinado e não havendo aprendizagem abre-se espaço para o fracasso escolar. Ao sentirem-se dessa forma, reagem de forma agressiva: picham e depredam o patrimônio público, respondem com palavras ásperas, são indisciplinados. Diante deste quadro, a escola, aos olhos da população fica desacreditada, que mesmo assim ainda acredita em dias melhores. Como diz Silva:

É com grande sofrimento que a população que utiliza os serviços da Escola Pública se vê forçada a proclamar sua ineficácia, desejando ao mesmo tempo em que melhora, vivendo uma luta entre a desesperança e o acreditar na possibilidade de alguma mudança (SILVA, 2003, p.22).

O não aproveitamento do currículo real ocasiona uma aprendizagem distorcida e sem significados práticos para o aluno. Como diz Moreira:

Os conteúdos selecionados dificilmente têm o mesmo significado para cada um dos indivíduos. A falta de atenção a essa falta de “representatividade” cultural do currículo escolar repercute, imediatamente, na desigualdade de oportunidades e na incapacidade da cultura da escola para dotar os alunos de instrumentos que o permitam compreender melhor o mundo que os rodeia (MOREIRA, 1999, p. 97).

Os problemas que a sociedade enfrenta causam reflexos na escola. A busca pelo emprego, a competitividade exacerbada faz com que as pessoas tornem-se individualistas, esquecem da cooperação e não se sentindo parte do todo, acabam evitando àquele que representa ameaça a sua competitividade.

Neste século XXI com a globalização, a educação tornou-se polêmica e complexa. Complexa, pois não basta passar para os alunos conteúdos que seus pais aprenderam. Polêmica, pois convivemos com inúmeras informações, que nos possibilita várias visões de mundo, que ao serem confrontados com nossos conhecimentos possibilitam infundáveis interpretações. Os jovens em contato com este acúmulo informativo, que não é problematizado pela escola, caem no desinteresse. Não conseguem relacionar os conteúdos aprendidos com os problemas cotidianos. Construir um currículo que contemple esta

tensão, não é fácil, requer um profissional com uma nova postura: que aceite o outro como parceiro, que use diferentes metodologias, que tenha uma forma de avaliar diferenciada e, sobretudo, que saiba que sua busca será contínua.

2.7 Ciclo didático

Por ciclo didático entende-se: Planejar, executar e avaliar. Ao selecionar os conteúdos se planeja o que será relevante para a formação dos alunos, a execução do que se planejou será adequado convenientemente aos recursos da unidade escolar. A avaliação terá como propósito, verificar o que foi aprendido referente ao conteúdo executado. Como diz Silva:

A escola, ao colocar o currículo em ação, o faz mediante o “ciclo didático” e as “atividades de apoio”. O ciclo didático refere-se às atividades de ensino-aprendizagem e constam de planejamento, execução e avaliação. O planejamento consiste na seleção do conteúdo; a execução no desenvolvimento da metodologia que concretiza a ação de ensino-aprendizagem; a avaliação verifica se o

que foi proposto conseguiu ser atingido... As atividades de apoio destinam-se a sustentar de forma positiva os ciclos didáticos, fornecendo condições adequadas ao seu cumprimento. Podem ser agrupadas nas áreas de pessoal, material, finanças e serviços (SILVA, 2003, p.24).

Ao iniciar o ano, é comum nas escolas públicas professores e diretores se reunirem para planejarem como será o ano letivo. Este planejamento normalmente é elaborado em três dias, consiste nas escolhas dos conteúdos de cada disciplina, no desenvolvimento metodológico e na forma de avaliar. Escolhem-se conteúdos que os professores julgam necessário para a vida do aluno, decide-se neste planejamento, como será a metodologia a se trabalhar o conteúdo e também como estes serão avaliados.

Os conteúdos são escolhidos quase sempre pelos livros didáticos, o aluno pouco ou nada opina na escolha, este planejamento é elaborado sem que muitos professores conheçam as salas que este será utilizado, neste plano de trabalho consta, também, como serão feitas as avaliações. É bom lembrar que grande parcela do professorado copia o planejamento de anos anteriores. Na metade do ano há o replanejamento, para reelaborar aquilo que não

funcionou, raramente muda-se alguma coisa. Nestes encontros instituídos pelo estado é comum ouvirmos reclamações do tipo:

- *este aluno não vai passar de série;*
- *este aluno precisa passar de série, porque já foi retido o ano passado;*
- *Os alunos não se interessam por nada;*
- *a sala “tal” é muito indisciplinada, não aprende nada. Etc.*

Neste plano de ensino estão contidos conteúdos que não serão dados, pouco será acrescentado e os saberes dos alunos não serão incorporados. Como diz Fusari:

O plano de ensino deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho docente, tendo-se a certeza e a clareza de que a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano.

A ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e,

conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino.

Um profissional da Educação bem-preparado supera eventuais limites do seu plano de ensino. O inverso, porém, não ocorre: um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência-compromisso do docente.

Desta forma, planejamento e plano se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente (FUSARI, 1998, p. 46).

Portanto, o que presenciamos é que a escola vive uma farsa burocrática, preocupa-se demais em preencher papéis, em fazer anotações, mas não há preocupação com o trabalho que está sendo realizado em sala de aula. Se os alunos estão dentro da sala com a devida ordem: alunos sentados enfileirados, professor com a lousa cheia, alunos quietos, eis o retrato de uma escola funcionado “bem”. Porém, é preocupante o número de alunos que terminam o Ensino Médio sem saber interpretar, apenas decodificando o código escrito, o aumento progressivo acaba preocupando tanto os governantes, como os que ensinam, colocam a culpa na pobreza, na falta de vontade, na indisciplina, no professor e na sua formação, faz-se o diagnóstico, mas não há o tratamento,

talvez por não se saber exatamente o que fazer. Este trabalho pretende contribuir na busca de um caminho, utilizando a formação de sujeitos coletivos, conforme explicitarei mais adiante.

2.8 Multiculturalismo

No dia-a-dia dos professores, uma parcela destes, sente-se inquietos: ora buscando, ora se desesperando, ora se alegrando com tentativas metodológicas que deram certo parcialmente, que possibilitaram incluir com criatividade os diversos saberes que uma sala de aula proporciona. Não é simples lidar com as diferenças no cotidiano escolar, pois todos nós temos olhares diferenciados por valores que incorporamos ao longo de nossa vida. Valores construídos e captados por nossa condição humana que não dá conta de compreender e incluir a pluralidade de concepções a respeito da vida. Segundo Freire:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, de ser cada uma “parasi”, somente como se faz possível crescerem juntas e não da

experiência da tensão permanente ,
provocada pelo todo poderosismo de
uma sobre as demais (FREIRE, 1992,
p.156).

Quando percebemos que as diferenças, fazem parte da riqueza do conhecimento humano, entendemos quão importante são: a dúvida, a incerteza, a busca. Como diz Forquin:

O termo "multiculturalismo" possui, simultaneamente, um sentido descritivo e um sentido prescritivo. De um lado, multiculturalismo designa a situação objetiva de um país onde existem grupos de origem étnica ou geográfica diversa e que não compartilham nem os mesmos modos de vida nem os mesmos valores. Mas um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos

conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige (FORQUIN, 2000).

É obvio que ninguém possui a verdade absoluta, mas trabalhar com as diferenças em sala de aula, conviver com o diferente de nós é uma busca constante que nos desafia a todo o momento. Convém dizer que nós somos diferentes de nós mesmos, pois a todos os momentos vivenciamos fatos que nos transformam: alegria, tristeza, amor, desamor, injustiças, violência, desemprego. Tudo isso faz com que, a cada dia sejamos uma pessoa diferente. Conhecermo-nos é o nosso maior desafio, pois ao nos conhecermos entendemos melhor o outro, revendo valores, preconceitos, etc.

Reconhecer sabedoria naquele que aparentemente nada possui é um exercício que deveria ser realizado diariamente.

Para uma educação multicultural, inclusiva, criativa, crítica são necessárias mudanças na estrutura de poder nas escolas e de nós mesmos, valorizando o conhecimento historicamente produzido.

3. ENSINO MÉDIO E SUA ORGANIZAÇÃO

A LDB, em seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Todavia, a organização no espaço escolar não condiz com aplicação da Lei, os que compõem o espaço escolar não as reconhecem como legítimas, pois não há uma prática de participação nas tomadas de decisões e como não são legitimado, o que se vê é a prática da burocracia sem significado. Para entender este descompasso se faz necessário entender como se organizou o Ensino Médio no Brasil.

O Ensino Médio ao longo dos anos tem sido alvo de preocupação tantos dos dirigentes como dos educadores. É evidente que o Ensino Médio, carece de reformas, não só no Brasil, como na América Latina, pois em relação aos países desenvolvidos, temos uma grande deficiência. No Brasil o Ensino Médio Apresenta características diferenciadas ao longo do tempo. Historicamente o Ensino Médio no Brasil organizou-se da seguinte forma:

3.1 Década de 30

Até o final dos anos 20 a estrutura do ensino no país não estava organizada com base em um sistema nacional. Cada Estado mantinha os respectivos sistemas, sem articulação entre si. O ensino secundário caracterizava-se por preparatório ao ensino superior. Este, privilegiado pelo sistema, formava os quadros da elite governante. Somente em 1930, na gestão de Francisco Campos, ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, é que se procurou estruturar o sistema de ensino nacional por meio de cinco Decretos baixados entre 1931 e 1932. O Decreto que organizou o ensino secundário foi o de nº 19.890 (1931), e o que consolidou as disposições sobre o ensino secundário foi o Decreto de nº 21.241 (1932). Esses e outros documentos legais foram denominados “Reforma Francisco de Campos”. Nessa reforma o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: fundamental, com duração de cinco anos. Enquanto o ciclo fundamental tinha caráter de formação geral, o ciclo complementar pretendia encaminhar o aluno aos respectivos cursos superiores.

3.2 Décadas de 40 e de 50

No ano de 1942 iniciaram-se as chamadas Leis Orgânicas do Ensino (Decreto – lei 4244 de 09 de abril de 1942). Até então as várias modalidades ofertadas para o Ensino técnico e pelo ensino secundário (de caráter propedêutico) eram totalmente separadas. Não havia nenhuma possibilidade de passagem de uma modalidade a outra. Assim, o aluno tinha o seu caminho educacional e profissional fixado a partir do 1º ano do curso imediatamente posterior ao primário, o que exigia uma tomada de decisão em idade precoce. Com as novas Leis Orgânicas protagonizadas pela “Reforma Capanema” (1942- 1946), o ensino secundário foi organizado em dois ciclos: o primeiro ciclo (ginasial) com duração de quatro séries anuais e o segundo ciclo (colegial) subdividido em curso clássico e científico, ambos com três séries anuais. Com a Reforma Capanema, além da ampliação das escolas normais (formação de professores primários e pré-primários), apareceram as Escolas Regionais e os Institutos de Educação. As Leis Orgânicas do Ensino Secundário instituíram, ainda, o ensino técnico industrial, Comercial e Agrícola, possibilitando o acesso aos cursos do ensino superior nas referidas áreas, como também preconizavam a educação militar para os alunos do sexo masculino; a educação religiosa era facultativa.

3.3 As décadas de 60 e 70

Entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61), que mantinha, todavia, a estrutura anterior. O ensino secundário foi

dividido em ciclos: Ginásial, com duração de quatro anos e o ciclo Colegial com duração de três anos. Este último compreendia o ensino propedêutico, o magistério e o ensino técnico. Em 1969 o Decreto lei 869/68 incluiu as disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB. Em 1971 é editada a Lei 5.692 “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” determinando que o ensino de 1º grau deveria compreender oito séries. Extinguiu-se o exame de admissão e agrupou-se o ensino primário com as quatro primeiras séries do anterior ensino médio (ginásio). Para as séries restantes do ciclo colegial criou-se o nome “Ensino de 2º grau”, com características notadamente profissionalizantes.

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinárias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior.

3.4 Década de 80

Em 1982, após 11 anos da Lei 5692/71, foi instituída a Lei 7.044/82 que deu mais flexibilidade à profissionalização no ensino de 2º grau, antes compulsória. O Conselho Federal de Educação baixa a resolução 06/86 que reformula o "Núcleo Comum" para os currículos de ensino de 1º e 2º graus nos seguintes aspectos:

- Inclui História e Geografia nas séries iniciais do 1º grau, anteriormente ministradas como "Estudos Sociais";
- Extingue "Comunicação e Expressão" como nomenclatura para a disciplina de Português;
- Desvincula Matemática das "Ciências" que passa a ser designada como Ciências Físicas e Biológicas, quando referentes ao primeiro grau, e desdobra-se em Física, Química e Biologia no 2º grau.
- Recomenda a inclusão de Filosofia e torna obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna no 2º. Grau.

No Brasil, o Ensino Médio foi o que mais se expandiu, considerando como ponto de partida a década de 80. De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até, então, existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%.

3.5 Década de 90

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) vem conferir uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando que Ensino Médio é Educação Básica. A Constituição de 1988 já prenunciava essa concepção, quando, no inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

Posteriormente, a Emenda Constitucional nº. 14/96 modificou a redação desse inciso sem alterar o espírito da redação original, inscrevendo no texto constitucional “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”. A Constituição, portanto, confere a esse nível de ensino o estatuto de direito de todo cidadão. Em 1996 é estabelecida a Lei 9.394, Nova Lei de Diretrizes e Bases. O Ensino Médio (antigo 2º grau) passa a fazer parte da Educação Básica. Seu perfil é definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, considerando-se a proposta encaminhada pelo Ministério da Educação. Essas Diretrizes têm caráter obrigatório para todas as escolas que ministram o Ensino Médio. Em 1999, o MEC introduziu, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), conjunto de orientações e recomendações como apoio ao trabalho dos professores.

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos.

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

3.6 O novo ensino médio

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos.

Particularmente, no que se refere ao Ensino Médio, dois fatores de natureza muito diversa, mas que mantêm entre si relações observáveis, passam a determinar a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam esse nível de ensino.

Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da micro-eletrônica têm um papel preponderante, e, a partir da década de 80, se acentuam no País.

A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral.

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinárias ou de dirigir processos de produção.

Essa tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior.

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos, a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação

científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. São estes os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio e que se expressam na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96.

3.7 Ensino Médio é Educação Básica

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) vem conferir uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando que Ensino Médio é Educação Básica.

A Constituição de 1998 já prenunciava essa concepção, quando ao inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Posteriormente, a Emenda

Constitucional nº 14/96 modificou a redação desse inciso sem alterar o espírito da redação original, inscrevendo no texto constitucional “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”. A constituição, portanto, confere a esse nível de ensino o estatuto de direito de todo cidadão.

A alteração provocada pela Emenda Constitucional merece, entretanto, um destaque. O Ensino Médio deixa de ser obrigatório para as pessoas, mas a sua oferta do Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o desejarem. Por sua vez, a LDB reitera a obrigatoriedade progressiva do Ensino Médio, sendo esta, portanto, uma diretriz legal, ainda que não mais constitucional.

A LDB confere caráter de norma legal à condição do Ensino Médio como parte da Educação Básica, quando, por meio do Art. 21, estabelece:

“Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I-Educação básica, formada pela educação escolar infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II- Educação superior”

Isso significa que o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento dos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoa, referido à sua intenção com a sociedade e sua plena inserção nela, ou seja, que “tem

por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22, Lei nº 9.394/96).

3.8 O Ensino Médio como etapa final da Educação Básica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o Ensino Médio é a “etapa final da educação básica” (Art. 36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a características da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art. 35, incisos I a IV).

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo de trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” - cidadão.

Nessa concepção, a Lei nº 9.394/96 muda no que cerne a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na referência anterior, a Lei nº 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (Art. 1º inciso 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar.

Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

- . A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias na integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;

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

. A preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;

. O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

3.9 Educação do futuro

Jacques Delors, coordenador do “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI”, no livro **Educação um tesouro a descobrir**, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, fundada em quatro pilares, que se fundamentam no conhecimento e na formação continuada.

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de

aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas (DELORS, 2001, p.101-102).

Perceber que o mundo caminha a passos largos, e que o jovem de hoje precisa aprender a aprender, nos faz refletir sobre o papel da escola como instituição que carrega parte da responsabilidade com as futuras gerações. É perceber que a nossa busca por dias melhores é infinita e que não podemos “abrir mão” de partilharmos o conhecimento, vendo no outro a continuação de nós mesmos.

4. AO PERCORRER O CAMINHO, O ENCONTRO COM O OUTRO

Entender como o aluno vê sua participação no currículo foi de suma importância para realizar esta pesquisa, pois intuir ou imaginar como se dá o processo nos faz ficar apenas no senso comum. Dar voz aos alunos, entender

o que ele realmente quer, é valorizar saberes que não são incluídos no currículo.

Os desafios que a profissão de educador apresenta, faz com que busquemos entender, primeiramente, a nossa formação, nossas bases teóricas, nossa prática e o quanto precisamos buscar para fundamentar o nosso processo de formação.

Ouvir a todo momento que a educação enfrenta uma crise identitária, nos faz refletir que somos parte desta crise. Ao associá-la com a minha prática, percebo que ao torná-la experiência, revivo momentos de sucessos e fracassos, pois as vezes que alcancei sucesso foi quando aceitei a participação dos alunos na construção do currículo.

Reunindo forças busquei o Programa de mestrado na UNICID para entender o processo em que vivia. Não foi fácil passar minha vida a limpo. As leituras eram um convite à mudança. Como já disse anteriormente, não é simples mudar, sair do nosso lugar de conforto, muitas vezes é doloroso e exaustivo.

Descobrir que ser pesquisadora é uma tarefa para a vida inteira nos faz sentir que temos de “correr para recuperar o tempo perdido” Não basta, porém, mudarmos. É preciso contribuir para que outras pessoas mudem e que estas mudanças perdurem, influenciando pessoas, tornando-as sujeitos, como se fosse uma reação em cadeia. Neste sentido, a formação de sujeitos coletivos é

uma tentativa para criarmos na educação pessoas comprometidas e conscientes no processo de educar. Como diz Silva:

Há momentos marcantes na constituição de um sujeito coletivo que devem ser levados em conta por todos aqueles que procuram criar e manter esses grupos sujeitos:

1. Encontro – É o momento em que os futuros participantes do grupo encontram-se pela primeira vez, nas mais diversas condições de tempo, espaço, histórias de vida etc. Esse momento tem uma dimensão dominante que é a afetividade, ou seja, predominam sentimentos de simpatia, antipatia, empatia. O que deve ser favorecido, quando se busca a criação de um sujeito coletivo, é a prevalência da simpatia, da descoberta de fatores favoráveis à unidade que se inicia.
2. Tarefa comum – É a ocasião que se apresenta para as pessoas

participarem de uma tarefa comum que justificou inicialmente, o encontro. É a oportunidade de exercitarem julgamentos sobre a realidade de modo a que se construa uma comum visão de mundo. É desse modo, o momento, por excelência, do apelo à inteligência.

3. Compromisso - das discussões sobre a tarefa comum surgem propostas que pedem um comprometimento dos participantes em relação às decisões tomadas. Este é um momento crucial para a constituição do sujeito coletivo – o momento do compromisso: é aqui que a pessoa decide se continuará ou não a caminhada com as demais que encontrou. O que se pede nesse momento à pessoa é o exercício da vontade.

4. Identidade comum – Com um encontro que provocou sentimentos de simpatia e, talvez, mesmo de empatia, com um juízo comum sobre a realidade, com compromisso assumido em conjunto, as pessoas começam a experimentar uma identidade grupal que é acrescentada à identidade pessoal, ou seja, não sou mais “apenas” eu que ajo, mas o faço em nome de um grupo que se identifica por um nome, por um símbolo, por algo com que se apresentará à sociedade, ainda que, por vezes, de forma secreta, mas de total conhecimento dos participantes do grupo. Essa identidade, confrontada com a realidade externa ao grupo, uma vez consolidada é um dos mais fortes fatores de coesão grupal e de manutenção do sujeito coletivo.

5. Obra comum – O sujeito coletivo tende a procurar realizar uma obra a que se propôs e, nesse enfrentamento com a realidade externa ao grupo poderá encontrar apoio, desinteresse ou confronto com outros grupos. Da forma como acontecerem essas relações dar-se-á o fortalecimento ou não da identidade grupal. Poderá ocorrer, também, a associação com outros sujeitos coletivos e esta é uma das formas de surgimento de muitos movimentos sociais.

6. Memória – O sujeito coletivo, para manter sua identidade, que é o fator aglutinador das pessoas participantes, necessita de momentos de memória. Nesses momentos de memória as pessoas lembram as origens do grupo, os objetivos, as dificuldades, as vitórias, o que as diferencia e fortalece em relação a outros

grupos, ou seja, atualizam a consciência de quem são e do que buscam. Estes momentos são identificados como celebrações e pode constituir-se por diversas modalidades, entre as quais, a festa do dia de nascimento do grupo, a visita a locais significativos para o grupo, o exame de documentos que registram a caminhada do grupo, etc. São formas destinadas a tornar presente na memória de todos a identidade do grupo e de como isso afeta positivamente a vida de cada um (SILVA, 2007, p.207-208).

4.1 – Descrição da pesquisa

Esta pesquisa pretendeu mostrar os resultados obtidos referente ao trabalho realizado no ano de 2007, tendo como objeto a participação do aluno no currículo. Focalizei os alunos da terceira série do Ensino Médio de uma escola pública do estado de São Paulo. Discuti como o aluno pensa sua

participação no currículo, confrontando com os referenciais teóricos adquiridos ao longo da pesquisa.

Conversei com os alunos das séries selecionadas e informei a eles que faria uma pesquisa para a minha dissertação de mestrado, pedi que não se identificassem e que fossem os mais sinceros possíveis. Não dei nenhuma informação prévia para captar com maior realismo a percepção do aluno em relação a sua participação no currículo. Sendo professora efetiva da escola onde realizei a pesquisa, utilizei minhas aulas de cinquenta minutos para aplicar o questionário, participaram 49 alunos de um montante de 115 das três séries existentes. Elaborei dez perguntas simples e objetivas tendo a intenção de não causar falhas na interpretação.

- 1- Como “eu” participo na minha vida escolar?
- 2- O que é o Grêmio Estudantil e o que ele faz?
- 3- Você já participou do Grêmio?
- 4- Você gostaria de participar do Grêmio?
- 5- O que você faria se participasse do grêmio?
- 6- Você já participou do Planejamento Escolar?
- 7- O que é o planejamento Escolar?
- 8- Você participa da escolha dos conteúdos das disciplinas?
- 9- Os conteúdos aprendidos na escola têm a ver com sua vida?
- 10- Sugestões do que eu quero aprender na escola?

Para responder a pesquisa, a maioria achou melhor fazê-la a lápis. Indaguei o porquê, me responderam que tinham medo de errar e não poder apagar depois. Achei este dado curioso, pois mesmo sabendo que não seriam identificados temiam o erro e a possibilidade de apagar as respostas por não tê-las interpretado corretamente. Percebo que a avaliação do professor é frustrante para o aluno que de antemão já se coloca como incapaz e não vê o erro como uma tentativa de acerto. Como diz Costa:

...o acerto e o erro têm valor positivo, pois ambos podem ser usados pelo educador para alimentar e retroalimentar o processo de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento dos jovens (COSTA, 2006, p.222).

Ao elaborar a pergunta: Como participo da minha vida escolar? Pressuponho que a participação está implícita em todos os momentos sociais do ser humano. Como diz Bordenave: “a participação é inerente a natureza social do homem e visto desta forma, todo ser humano participa”.

Ao responderem a pergunta: Como participo da minha vida escolar? Percebo que a escola é antes de tudo um lugar de relações, onde o convívio diário aproxima as pessoas, fazendo com que estas sintam-se pertencentes a um grupo, como assim demonstram as falas dos alunos:

- *Participo da minha vida escolar, dando muitas risadas;*
- *Comendo a merenda;*
- *Bagunçando com a galera do fundão;*
- *Fazendo lições;*
- *Conhecendo pessoas novas;*
- *Me divertindo.*

Nota-se que os alunos entendem que a participação está ligada mais ao ambiente social, um ponto de encontro, demonstram que a escola é um local onde a alegria está presente e que não separam vida social e escolar.

Nas questões 2, 3, 4 e cinco, refiro-me ao Grêmio Estudantil, por entender que o mesmo é uma forma instituída e legalmente reconhecida de participação, o grêmio é o espaço de representação dos alunos na escola, configurando-se como instrumento destes para a materialização de seus desejos e expressão de suas reivindicações. Portanto, um espaço de participação que o currículo da escola deveria contemplar. Percebo que nas eleições para o grêmio, professores e diretores opinam na formação das chapas, sutilmente indicando alunos, que no seu modo de ver seriam “bons” e dessa forma não dariam trabalho nas suas reivindicações, ou seja, acatariam sem reclamar as sugestões do “mundo adulto”.

As expressões dos alunos, ao se referirem ao grêmio denotam: vontade em participar, descontentamento com as chapas anteriormente eleitas, querem

mudanças nas programações sociais da escola, tais como festas, musicais, campeonatos, etc. Preocupam-se, também, com a indisciplina e limpeza na escola, querem ajudar a melhorá-la, no entanto, a maioria prevê uma participação do tipo festivo, querendo atividades de entretenimento.

- Eu promovia mais campeonatos para que a escola não virasse uma rotina e também o grêmio que tem nesta escola não faz nada porque eu nem sei se tem grêmio nesta escola.

- O grêmio estudantil um grupo de alunos que são escolhidos para representar toda uma escola e que tentam buscar benefícios para a escola.

- Grêmio é uma terceira via da escola para resolver casos importantes sobre a escola e uma terceira defesa da escola, assim como o chefe (diretor) tem a mão direita (vice) e o grêmio (conjunto de alunos) seria uma espada do chefe.

- Quando você faz parte, você fica tão entusiasmado porque são muitas coisas que passam na sua cabeça, porque você quer fazer muitas coisas.

- É um grupo de alunos, onde vem atender os pedidos dos alunos, junto com tipo de elaboração como festividades, peças de teatro e até limpeza da escola, etc.

- Faria alguns projetos para a escola um campeonato de vôlei e tentaria formar uma banda na escola.

Nas minhas observações destaco que os grêmios estudantis não se vêem e não são vistos como grupos de referência e por esta razão não fazem história, são repetidamente esquecidos por outros grupos. Ao acreditar que os grupos se tornam sujeitos coletivos, espontaneamente, corre-se o risco de uma participação apenas momentânea, sem durabilidade. Como diz Silva:

A transformação de um grupo de pessoas em um sujeito coletivo atuante não se dá, entretanto, de forma espontânea e sem intencionalidade. Há necessidade de uma deliberada ação rumo ao objetivo de constituir-se em realizadores e interlocutores sociais (SILVA, 2003. p.52).

Nas perguntas que se referem ao Planejamento escolar, a maioria dos alunos referem-se a ele como algo que se planeja para ser dado no decorrer do ano, entretanto, afirmam que não participam da sua elaboração, citam que apenas professores e diretores o fazem. Nas respostas dos alunos, percebo que acreditam ser os professores competentes para planejar, implicitamente não se julgam capazes de participar, percebo que não sabem exatamente o que os professores planejam, mas acham isto normal, como se a obrigação

não fossem deles. Ninguém participa daquilo que não compreende, precisa-se aprender a participar. Como diz Bordenave:

Apesar de a participação ser uma necessidade básica, o homem não nasce sabendo participar. A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa. Isto é, as diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser compreendidas e dominadas pelas pessoas (BORDENAVE, 2002, p.46).

Interessante verificar que nem alunos ou professores sentem-se capazes de elaborar um planejamento, os professores ao planejar, o fazem de forma aleatória, pressupondo, sem ao menos ouvir o que o aluno quer, os planejamentos na sua maioria são cópias de outros planejamentos e mesmo assim ao serem confrontados com o que de fato foi realizado no decorrer do ano, poderemos constatar, que grande parte do que foi planejado, não foi utilizado. O currículo que está oculto não é mencionado nem é escrito pelo grupo de professores, mas ele está presente todos os dias na Escola Pública. É como se varrêssemos a sujeira para baixo do tapete, sabemos que ela está lá, mas o tapete a esconde. Como diz Sacristán:

O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar (SACRISTÁN, 2000, p.30).

Ao serem perguntados sobre a importância dos conteúdos para a sua vida, a maioria acredita que nem todos são relevantes. Acreditam que o que aprendem na escola terá utilidade num futuro próximo, relacionam-no com o emprego, entretanto, referem-se aos conteúdos de forma evasiva, não mencionam a sua participação e nem à vontade em participar, tratam-no de forma distante, como se os conteúdos não fizessem parte do currículo da escola, a não contextualização dos conteúdos proporciona aos alunos uma visão superficial da realidade escolar. Perceber o currículo como meio de convergência para sanar os problemas de ordem interdisciplinar, seria muito útil para todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Entender que de uma forma ou outra estamos interligados e que uma atitude terá reflexo em outras atitudes. Como diz Sacristán:

O currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica (SACRISTÁN, 2000, p.22).

Ao sugerirem o que gostariam de aprender e o que a escola poderia proporcionar, os alunos sentem-se à vontade para sugerir e o fazem com compreensão daquilo que entendem ser necessário para proporcionar prazer em aprender e que a escola não proporciona.

- Algo mais que ainda não foi ensinado, algo que me surpreenda que me incentive ainda mais a estudar, a aprender, que me faça ter curiosidade em descobrir o significado.

- Quero aprender inglês, pois as aulas são poucas, não dá para aprender bem, espanhol e francês também seriam interessantes.

- Bom além das aulas que nós temos seria bom ter aulas de músicas, pinturas, capoeira, informática e inglês.

- Gostaria de ter mais aulas de Educação Física, não só para ficar fora da sala, mas gostaria de aprender a fazer outro esporte. Ter aulas de informática de outras línguas, mas não ficar só no básico.

Os alunos, na sua maioria afirmam que o que aprendem na escola será útil para sua vida, mas não sabem explicar como, não sentem-se protagonistas do processo de aprendizagem, se vêem apenas como “consumidores” do saber e não como “produtores”. É preciso dar voz, acreditar que os adolescentes são capazes de colaborar na construção de uma escola de qualidade, onde serão abordados temas do seu interesse, a participação é necessária para o aprendizado, e como já foi, dito só se aprende a participar, participando. Como diz Costa:

Os adolescentes, além de portadores de entusiasmo e de vitalidade para a ação, são dotados também de pensamento e de palavra. O propósito do protagonismo juvenil, enquanto educação para a participação democrática, é criar condições para

que o educando possa exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia. Autonomia essa que ele será chamado a exercitar de forma plena no mundo adulto (COSTA, 2006, p.139).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado teve como meta buscar entender como o aluno pensa a sua participação no currículo. Procurou-se buscar conceitos de participação e como se processa a construção do currículo na Escola Pública. Vários autores foram pesquisados com a finalidade de esclarecer teoricamente os temas referidos. Como resultados da pesquisa de campo os alunos confirmaram a hipótese da não participação no currículo, reforçaram que a não participação causa desinteresse.

Mostraram-se interessados em aprender coisas que a escola não proporciona. Entretanto, acreditam que tudo que aprendem será útil à vida, não sabem como participar, o que esclarece que o aluno não participa porque não é solicitado e não é educado para isso.

Durante minha trajetória profissional pude constatar que os professores pouco participam na construção do currículo, limitando-se a configurá-lo como escolha dos conteúdos programáticos e estes não são elaborados com o aval dos alunos, estas escolhas, normalmente são feitas em pequenos grupos.

A escola como um todo não participa democraticamente, acata ordens, resolve os problemas burocraticamente, esta forma de trabalho esta enraizada. Como diz Silva:

É preciso ter presente que uma educação para a submissão e não participação tem agido por longos anos em nosso país, criando identidades passivas e sem iniciativa, matando quase que por completo a criatividade humana, que sempre aflora quando existem condições desencadeadoras (SILVA, 2003, p.46).

Esta unidade onde a pesquisa foi realizada representa uma amostra do que acontecem em muitas outras. Entretanto, é possível implantar mudanças, ouvindo os alunos, que deveriam ser protagonistas do processo educacional, não só eles, mas todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar e que tenham a coragem e a vontade de transformar sonhos em realidade.

A escola tem o compromisso de contribuir com a formação das futuras gerações, focando a formação de sujeitos coletivos que possam contribuir de forma consciente, para a construção de um mundo melhor onde todos tenham direitos a uma educação de qualidade, cobrando das políticas públicas atitudes que foram solicitadas junto a participação de todos os seguimentos sociais, na construção do currículo. Satisfazendo as necessidades emergentes dos alunos que exercerão influência na sociedade, formando assim, uma reação em cadeia que afetarão a todos, influenciando e transformando todos em co-responsáveis pela educação de uma mesma humanidade. Como esclarece Delors:

Qualquer sociedade humana retira sua coesão de um conjunto de atividades e projetos comuns, mas também, de valores partilhados, que constituem outros tantos aspectos da vontade de viver juntos. Com o decorrer do tempo, estes laços materiais e espirituais enriquecem-se e tornam-se, na memória individual e coletiva, uma herança cultural, no sentido mais lato do termo, que serve de base aos sentimentos de pertencer àquela comunidade, e de solidariedade (DELORS, 2001, p.51).

Se quisermos que a estrutura escolar se modifique é importante que saibamos que o cotidiano escolar é representado por pessoas, que possuem histórias, que vivem no mesmo planeta, que possuem diversidades, mas que são iguais em direitos e deveres. Como diz Silva:

Pensar a democratização da escola é pensar uma ação transformadora a partir da atuação de sujeitos coletivos sobre a estrutura organizacional e sobre as relações sociais condicionadoras das práticas escolares (SILVA, 2001, p.52).

Construir uma educação para todos com qualidade e equidade⁷ é uma meta a ser buscada diariamente. Longe de esgotar o tema pesquisado, deixo minha contribuição para todos aqueles que consideram que a participação do aluno no currículo é de suma importância para que a escola torne-se um espaço de aprendizagem prazerosa e que o aluno não tenha medo ou

⁷ **equidade:** o conceito de equidade é concebido como o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc.

Fonte: Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo.

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

vergonha de contribuir com o seu saber, na construção de um currículo necessário.

BIBLIOGRAFIA

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília, 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BORDENAVE, Juan E. Dias. *O Que é Participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994

CASEIRO, Luiz Carlos. *Formulação, Implementação e Avaliação de Políticas Públicas em Educação: algumas considerações*. In: SILVA, Jair Militão da (org.). *Os educadores e o cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papyrus. 2000.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DELORS, Jacques. *Educação – um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez – MEC – UNESCO. 1999.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus. 2003. Coleção Questões Fundamentais da Educação.

_____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*, São Paulo: Loyola, 1999.

FORQUIN, Jean Claude. *O currículo entre o relativismo e o universalismo*. *Educ.Soc.* Vol.21, nº 73, São Paulo, 2000. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400004&script=sci_arttext&lng=pt

FRANKL, Viktor E. *Em busca de sentido*. Coleção Logoterapia. Petrópolis, RJ: Vozes. 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 25ª ed. 1998.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. *Como nasce um professor?* São Paulo: Paulus. 2003. Coleção Questões Fundamentais da Educação.

FUSARI, José Cerchi. *O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações Tentativas de Respostas*. Centro de Referência em Educação Mário Covas. São Paulo, 1998. Disponível: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Editora Plano. 2002. Série Pesquisa em Educação v.1.

HALL, Stuart. Nascimento e morte do sujeito moderno. In: *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. 1999, p.23-46.

IMBERNÓN, F. (org.). *A Educação no século XXI – Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez. 2004.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.19. 2002.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em Educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**. PUCSP. v.1n. 1. dez - jul. 2005-2006.

MACHADO, Edileine Vieira; MACHADO, Andréia Vieira. Saúde e educação: uma prática multidisciplinar em busca da construção de espaços inclusivos. In:

MORENO, Leda Virgínia Alves; ROSITO, Margaréte May Berkenbrock (orgs).

O Sujeito na educação e saúde – desafios na contemporaneidade. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Edições Loyola. 2007.

MARTINS, Ives Gandra da Silva Filho, O Princípio Ético do Bem do Comum e a Concepção do Jurídica do Interesse Público. **Revista Jurídica Virtual**, V.2, n.13. Brasília,1999. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_13/princ-etico.htm

MARTINS, José de Sousa. *A exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus. 2003.

MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. *Educação Básica – Políticas, Legislação e Gestão – Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda. 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu. *Territórios Contestados*. São Paulo. Vozes. 1999.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional. 1992.

PATRÃO, Marly Costa. O papel das representações do educador no cotidiano escolar. In: SILVA, J. M. *Os educadores e o cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papirus, p. 67-77, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed. 2000.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudanças – prática, reflexiva e participação crítica. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**. set / dez. 1999. n.12. p.5-21.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na Formação – rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: Triom. 2004.

_____.O sentido do sentido. In: NICOLESCU, Basarab. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO. 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato* – Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno.O Currículo: *Uma Reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. POA: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Jair Militão da. *Autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. Campinas, SP: Papyrus. 9ª Ed. 2006.

_____.*Os educadores e o cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papyrus. 2000.

SILVA, Jair Militão da. Trabalho docente no ensino básico: novas demandas, novas competências. São Paulo: **Revista Renascença de Ensino e Pesquisa**. **1993, p.67-72**.

_____. A escola e sua relação com o processo de inclusão e exclusão. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de (org.). *Tecendo diálogos, construindo pontes – a educação como artífice da paz*. São Paulo: Cidade Nova. 2001.

_____. Políticas Públicas em Educação e Formação Docente: o problema da (in) disciplina examinado sob a ótica de um 'currículo formativo'. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho, BATISTA Sylvia Helena (coords). *Revisitando a Prática Docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda. 2003, p.61-70.

SILVA, Jair Militão da. *Como fazer trabalho comunitário?* São Paulo: Paulus. 2003. Coleção Questões fundamentais da educação.

_____. Demanda passiva e equidade em educação: um desafio para os educadores democratas. São Paulo: Revista **Renascença de Ensino e Pesquisa**. 2001. p.9-11.

_____ *Escola e participação estudantil*. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação da USP. jul / dez. 1987. p.91-96.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A crise educacional brasileira. In: *A Voz dos Educadores – Textos Escolhidos - Conselho Estadual de Educação*. São Paulo: CEE. 2002. Série Estudos e Normas nº 7. p.58 – 71.

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

A N E X O I - QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ALUNOS

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

Created by eDocPrinter PDF Pro!!