



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Andréa Patricia Lins Silva

**Organização Curricular do Ensino  
Fundamental e Prática Pedagógica com  
Alunos do 5º ano em uma Escola Pública  
de Salvador, na Bahia, Brasil**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Andréa Patricia Lins Silva

**Organização Curricular do Ensino  
Fundamental e Prática Pedagógica com  
Alunos do 5º ano em uma Escola Pública  
de Salvador, na Bahia, Brasil**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Ana Maria Costa Silva**

janeiro de 2014

# DECLARAÇÃO

Nome: Andréa Patricia Lins Silva

Endereço eletrônico: andrealins.7@hotmail.com

Telefone: 969042983

**Organização Curricular do Ensino Fundamental e Prática Pedagógica com Alunos do 5º ano em uma Escola Pública de Salvador, na Bahia, Brasil**

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE A DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31/01/2014

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ana Maria Costa Silva, de forma muito especial, pelo acompanhamento, prontidão, apoio e compreensão dispensada na orientação e realização deste projeto.

À Denise Hosana Moreira pelo incentivo constante e ajuda no acompanhamento das etapas do processo.

Ao coordenador do curso, o professor José Augusto Pacheco, pela inspiração através de seu exemplo indiscutível como pessoa e como profissional.

À minha família pelo incentivo, torcida e apoio.

À professora, alunos e diretora da escola investigada pela simpatia e colaboração na investigação.

Aos professores do curso e colegas da turma do mestrado pelo carinho.

A todos aqueles que torceram e apoiaram de outras maneiras.



## RESUMO

Durante as décadas de 70 e 80, a política educacional brasileira voltou seus olhos para o suprimimento da demanda por qualificação técnica e isso resultou no grande aumento das vagas nas escolas públicas do país. Essa massificação da escolarização gerou problemas como a falta de um currículo estruturado para a realidade educacional distinta da anterior, restrita à formação das oligarquias nacionais. Apesar dos avanços dos discursos sobre a educação brasileira após sua popularização, estudos apontam o Brasil como o país com maior taxa de reprovação escolar no mundo. Em paralelo, observa-se em grande parte da literatura educacional recorrentes considerações acerca da necessidade de contextualizar melhor o currículo das escolas públicas, uma vez que, segundo os críticos, não partem de uma abordagem reflexiva sobre o conhecimento no dia-a-dia dos alunos. Soma-se a isso a existência de um parâmetro de caráter nacional que serve de referência para a elaboração dos conteúdos básicos das escolas e que acaba por não atender aos propósitos de implementação de um currículo capaz de contribuir no desenvolvimento do potencial para o trabalho e para a cidadania. Tendo em vista a compreensão dos impactos do fracasso escolar, a presente pesquisa buscou respostas para as seguintes questões: Do ponto de vista da professora e dos estudantes, quais as principais demandas curriculares, considerando a forma como os conteúdos estão organizados, a sua aplicação em sala de aula e os resultados desse processo? Para estes, que tipo de desenvolvimento o ensino aplicado promove ou não promove?

A proposta metodológica utilizada considera o estudo de caso, na busca de resposta ao como e por que se organiza o currículo na perspectiva de alunos e professores em face das deliberações legais. Como metodologia de recolha de dados, privilegia a pesquisa documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Projeto Político Pedagógico de uma escola do 5º ano do Ensino Fundamental, bem como o discurso da professora da turma e seus alunos, por meio de entrevista semi-estruturada e observação direta das aulas. No tratamento e análise dos dados, adotamos a metodologia de análise de conteúdo, por esta envolver uma apreensão política do discurso implícito nos textos expressos. Uma análise dos dados recolhidos mostrou resultados contraditórios quanto ao que se pretende nos documentos legais e o que acontece no cotidiano escolar. Espera-se que este estudo possa contribuir para uma reflexão nesta perspectiva educacional a respeito da importância de se produzir coerência entre o que se espera e o que efetivamente se realiza, ao menos, no contexto educacional específico considerado neste estudo.

**Palavras-chave:** currículo, discursos legais, prática pedagógica.



## ABSTRACT

During the 70s and 80s, educational policy in Brazil turned its attention to supply the demand for technical skills and this has resulted in a large increase of seats for students in public educational institutions of the country. This massification of schooling led to problems such as lack of a structured curriculum for the educational reality distinct from previous restricted to the formation of national oligarchies. Despite advances in the discourse on education in Brazil after its popularization, it is observed that much of the educational literature raises questions about the need to contextualize the best of the public school curriculum, since, according to critics, it does not start from a reflective approach to knowledge about the day-to-day lives of students and this takes away any sense of learning. Added to this is the existence of a national character parameter that serves as a reference for the elaboration of the basic contents of schools and that turns out not to fulfill the purposes of implementing a curriculum that can contribute to the development of the potential for work and citizenship. With a view to understanding the impacts of this phenomenon in the school environment, this research sought answers to the following questions: From the point of view of the teacher and the students, what are the main curricular demands, considering how the contents are organized, their application in the classroom and the results of this process? For the teacher and the students, what kind of development does the applied teaching promote or does not promote?

The methodology used considers the case study, in seeking to answer why and how the curriculum is organized from the perspective of students and teachers in the face of legal deliberations. The methodology for data collection includes the documentary research of the National Curriculum Parameters and Political Pedagogical Project at a public school, as well as the speech of the teacher and his students, through semi-structured interviews and direct observation of the classes in the 5th year of elementary school. In the treatment and analysis of the data, we adopt the methodology of content analysis, this involved a seizure of political discourse implicitly expressed in the texts. An analysis of the data collected showed conflicting results as to what is intended in the legal documents and what happens in school life. It is hoped that this study can contribute to a reflection about the importance of producing coherence between what is expected and what actually takes place in the public schools of the country.

Keywords: curriculum, legal discourses, pedagogic practice.





## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – COMPEÇÕES CURRICULARES: PANORAMA HISTÓRICO	21
1.1 Currículo: limites conceituais do termo	21
1.2 Currículo: dimensões da abordagem	23
1.3 Currículo: o contexto brasileiro	28
CAPÍTULO II – DOCUMENTOS LEGAIS DE REFERÊNCIA PARA A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL	33
2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	33
2.1.1 Caracterização dos PCN	35
2.2 O Projeto Político Pedagógico	37
2.2.1 Elaboração e organização do PPP	38
CAPÍTULO III – ASPETOS DO CURRÍCULO DE UMA TURMA DO 5º ANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL BRASILEIRA	41
3.1 Conteúdos do Ensino Fundamental	41
3.2 Os recursos materiais escolares	42
3.2.1 O uso de recursos tecnológicos na educação	42
3.3 O tempo do professor e o desenvolvimento do currículo na sala de aula	44
3.4 O aluno e o seu espaço escolar	45
3.4.1 O espaço físico escolar	46
3.4.2 Adaptações e acessibilidade	46
CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DE ESTUDO	49
4.1 Natureza da investigação	49
4.2 O estudo de caso	51
4.3 Amostra e respondentes	54
4.3.1 A escola	54
4.3.2 A professora	54
4.3.3 A turma	55
4.4 Instrumentos de recolha de dados	55

4.4.1 Inquérito por entrevista	56
4.4.2 Observação direta	57
4.5 Corpus documental	58
4.5.1 Documento externo	58
4.5.2 Documento interno	59
4.6 Técnica de análise de dados	59
4.7 Ética na investigação	60
4.8 Limitações metodológicas do estudo	60
<b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>61</b>
5.1 O currículo: estrutura e organização com base nos documentos legais	61
5.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	61
5.1.1.1 Organização das séries curriculares	62
5.1.1.2 Proposta curricular dos conteúdos	62
5.1.1.3 Avaliação	63
5.1.2 Projeto Político Pedagógico (PPP)	63
5.1.2.1 Organização das séries	63
5.1.2.2 Organização dos conteúdos	64
5.1.2.3 Avaliação	65
5.2 Perceção da professora quanto ao currículo	66
5.2.1 Organização do currículo com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais	66
5.2.2 O Currículo: proposta de operacionalização expressa no Projeto Político Pedagógico	69
5.2.3 O tempo de aplicação dos conteúdos escolares	71
5.2.3.1 O tempo docente e o desenvolvimento do currículo na sala de aula	71
5.2.3.2 O tempo no cotidiano escolar	71
5.2.3.3 O tempo dedicado ao planeamento das aulas	73
5.2.3.4 O tempo do professor e o valor social da profissão	74
5.2.3.5 O tempo e a Metodologia de ensino: recursos tecnológicos e outros materiais pedagógicos	75
5.2.4 Perceção da professora - o currículo e sua relação com as expectativas do Estado	78
5.3 Alunos - Perceção quanto ao currículo escolar aplicado e o seu processo pessoal de aprendizagem	80
5.3.1 Disposição para a escola	80
5.3.1.1 Motivação dos alunos para frequentarem a escola	80

5.3.1.2 Desmotivação dos alunos para a escola	81
5.3.2 Satisfação face aos conteúdos	82
5.3.2.1 Conteúdos que gosta de estudar na escola	83
5.3.2.2 Conteúdos que não gosta de estudar na escola	83
5.3.3 Satisfação face às atividades	84
5.3.3.1 Elementos que motivam nas atividades de sala	84
5.3.3.2 Elementos que desmotivam nas atividades de sala	85
5.3.4 Importância atribuída aos conteúdos	85
5.3.4.1 Conteúdos considerados necessários	86
5.3.4.2 Conteúdos considerados desnecessários	86
5.3.5 Conteúdos contextualizados	87
5.3.6 Adequações no livro didático	88
5.3.7 O método docente	89
5.3.8 Comportamento dos colegas	90
5.3.9 A escola – infraestrutura física	91
5.3.10 O aluno – auto-avaliação como estudante	93
5.3.11 O propósito da educação escolar para o aluno	95
5.3.12 Valor do conhecimento	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS	109
Anexo I – Pedido de autorização para a realização da investigação	110
Anexo II – Pedido de autorização para entrevistar os alunos	111
Anexo III – Pedido de concessão de entrevista	112
Anexo IV – Guião de entrevista com os alunos do 5º ano	113
Anexo V – Guião de entrevista com a professora do 5º ano	114
Anexo VI – Roteiro de observação direta	115



## ABREVIATURAS

**AIE** – Aparelho Ideológico do Estado

**CBPE** - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

**CEB** - Câmara de Educação Básica

**CIED** - Centros de Informática Educativa

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**EDUCOM** – Educação com Computador

**FORMAR** – Formação de Professores

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

**LDB** – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**NEE** – Necessidades Educativas especiais

**NTE** – Núcleo de Tecnologia Educacional

**PABAEE** - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PRONINFE** – Programa Nacional de Informática Educativa

**PROINFO** – Programa Nacional de Informática na Educação



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 5.1 – Matriz curricular do 5º ano	65
Quadro 5.2 – Recursos pedagógicos utilizados durante as aulas	76
Quadro 5.3 – Motivação dos alunos para a escola	80
Quadro 5.4 – Desmotivação dos alunos para a escola	81
Quadro 5.5 – Conteúdos que gosta de estudar na escola	83
Quadro 5.6 – Conteúdos que não gosta de estudar na escola	84
Quadro 5.7 – Elementos que motivam nas atividades de sala	85
Quadro 5.8 – Elementos que desmotivam nas atividades de sala	85
Quadro 5.9 – Conteúdos considerados necessários	86
Quadro 5.10 – Conteúdos considerados desnecessários	87
Quadro 5.11 – Relação conteúdo e vida prática	87
Quadro 5.12 – Mudança no livro didático	88
Quadro 5.13 – Ajuste ao método docente	89
Quadro 5.14 – Modo de agir dos colegas	90
Quadro 5.15 – Melhorias a realizar no espaço físico	92
Quadro 5.16 – Melhorias em si como estudante	94
Quadro 5.17 – O sentido do estudo escolar para o aluno	95
Quadro 5.18 – Conhecimento que considera valioso	96

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização da turma do 5º ano quanto a idade e gênero	55
---	----





## INTRODUÇÃO

O presente estudo partiu da percepção da complexidade observada na implementação do currículo escolar no Ensino Fundamental, no Brasil. A observação se deu em dois momentos. Primeiramente, de modo assistemático, durante o processo de atuação profissional como professora do Ensino Fundamental, por 8 anos, numa escola privada na capital baiana, em Salvador e, posteriormente, numa escola da rede pública, durante o estágio como professora em uma turma de 5º ano, realizado no período da graduação na mesma cidade. Da prática resultou o interesse por sistematizar a observação que se apresenta aqui.

O interesse pelo currículo do Ensino Fundamental resultou não somente da experiência pessoal como professora, como também de uma revisão da literatura educacional brasileira que acabou por confirmar o que a prática revelara: a existência de um currículo escolar único para ambas as redes de ensino e que parece se impor como determinante de práticas pedagógicas sem, contudo, resultar de reflexões sobre essas práticas, conforme descrito por autores como Pacheco (2000), Macedo (2009), Lopes (2006) e Apple (1994), entre outros. O descompasso de uma ação educacional com a reflexão sobre sua prática contraria os princípios da práxis pedagógica defendida por reconhecidos estudiosos da educação nacional como Paulo Freire.

Apesar de se apresentar como um documento de referência e não de imposição curricular, o Brasil dispõe, hoje, de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Sua existência, serviu para uniformizar os programas escolares em todo o país, nos diferentes níveis da educação básica. Os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas são uma prova dessa uniformização, constatada, sobretudo, na relação com os conteúdos dos livros didáticos por elas adotados, os quais são distribuídos gratuitamente para os alunos da rede pública de ensino.

A tendência para composição de um currículo de âmbito nacional para o Brasil, fortalecida na década de 90, é, para muitos estudiosos, reflexo do desenvolvimento de uma visão neoliberal da educação (Oliveira, 1997; Gentili, 1996). Ainda que não se possa estabelecer relação causal suficiente entre currículo e repetência, cabe considerar a dificuldade no cumprimento do extenso programa de conteúdos proposto nos PCN. Segundo dados do Pisa de 2009 (Farias, 2011), o Brasil é o país com maior taxa de reprovação escolar no mundo. Essa problemática se inscreve como o argumento que justifica este estudo, não enquanto um problema para o qual buscamos as causas, mas para o qual buscamos relações com a estrutura curricular vigente no país.

A aplicação de um currículo nacional para um país com dimensões continentais como o Brasil parte, para muitos teóricos, da negação de suas especificidades locais, não apenas regionais, mas sobretudo no comparativo da escolaridade urbana e rural. As especificidades vão desde o acesso à escola à qualidade transformadora da educação nela recebida. A comparação dos resultados educacionais obtidos em diferentes localidades expressam a profunda diferenciação no tratamento às questões educacionais no país, como se pode constatar em estudos do Inep (2004), de autores como Campus e Sobreira (2005), Ribeiro (2011) e outros.

A desigualdade na distribuição de recursos humanos e materiais necessários ao alcance das metas propostas por um currículo de âmbito nacional inspiram a elaboração de pesquisas direcionadas ao entendimento das estratégias de resistência e ou superação dos entraves vivenciados no interior de escolas do país. Os estudos abrangem, em geral, meios de condução pedagógica adotados que expressem modos de reação aos entraves produzidos no contexto escolar para atendimento a um programa curricular centralizado (Alves, 2007; Cardelli & Gomes, 2012; Galian, 2012; Rodrigues, 2005).

Estudos acerca do currículo escolar tendem para a identificação de indicadores de problemas e apresentação de propostas de solução para os entraves expressos no não cumprimento do seu programa (Chechia & Santos, 2005; Gomes, 2004; Amaral, 2001 e Ambrosetti, 1990). Temas centrados na estrutura e no funcionamento das escolas, como a valorização da carreira docente, a melhoria das condições materiais e estruturais e o sucesso escolar se dão em paralelo ao estudo acerca da imposição de currículos escolares descontextualizados. Observa-se a prevalência desta abordagem em detrimento de estudos voltados à identificação de entraves resultantes de incompatibilidades entre a proposta curricular e a realidade contextual de escolas em suas comunidades.

Diante do exposto, o presente estudo busca compreender quais as principais demandas, do ponto de vista do estudante do quinto ano fundamental, em uma escola pública, e de sua professora quanto ao currículo por eles trabalhado, tendo em conta sua finalidade, a forma como os conteúdos estão distribuídos, a sua aplicação em sala de aula e os resultados por eles observados nesse processo. Visa apreender, ainda, que tipo de desenvolvimento o ensino aplicado promove ou não promove.

A metodologia adotada nesta investigação foi a abordagem qualitativa descritiva de estudo de caso. Envolveu a professora do 5º ano do Ensino Fundamental e seus alunos em uma escola pública da capital do estado da Bahia, situada no nordeste do Brasil. O processo de recolha dos

dados se desenrolou por um período de dois meses consecutivos, através do convívio diário com a comunidade dentro do espaço escolar.

Os instrumentos de recolha compreenderam entrevistas individuais com os alunos e com a professora, observações de aula e dos ambientes de aprendizagem, bem como a análise dos PCN e do PPP da escola. O processo de análise implicou no estudo de frequência em recortes dos discursos e comparação dos resultados obtidos nas diferentes fontes de informação.

A sumarização do estudo está disposta em cinco capítulos, a introdução e a conclusão. Sua elaboração respeitou os limites dimensionais das categorias consideradas nos objetivos que correspondeu, no âmbito geral, ao propósito de compreender o modo como professores e estudantes percebem a condução do currículo atual ao nível do 5º ano do Ensino Fundamental. Ao nível dos objetivos específicos o estudo buscou: caracterizar o currículo quanto a sua estrutura e organização ao nível do Ensino Fundamental no Brasil, com ênfase para o 5º ano do Ensino Fundamental; averiguar o currículo do ensino fundamental e, mais especificamente, do 5º ano de uma escola pública, quanto à proposta de operacionalização expressa em seu Projeto Político Pedagógico; conhecer as práticas e ferramentas pedagógicas por meio das quais se concretiza o currículo em uma sala de aula do 5º ano fundamental da rede pública; apreender a maneira como os estudantes do 5º ano percebem o currículo aplicado e o seu processo pessoal de aprendizagem; identificar o modo como a professora da turma do 5º ano fundamental percebe a proposta curricular que aplica e verificar a relação das propostas do currículo com as expectativas do Estado, da escola, dos estudantes e de seus professores.

O capítulo I – **Concepções curriculares: panorama histórico** - dispõe sobre a evolução do currículo escolar. Refere-se, inicialmente, às definições do termo. Prossegue com as dimensões crítico-conceituais de sua abordagem através do levantamento dos estudos desenvolvidos acerca das teorias curriculares, das tradicionais às críticas. Culmina com uma descrição do contexto brasileiro onde o currículo escolar, referenciado nos PCN, é aplicado.

O capítulo II - **Documentos legais de referência para a elaboração do currículo escolar no Brasil** - apresenta aspectos gerais que caracterizam o processo histórico de tentativa de organização curricular no Brasil propostos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Contempla a caracterização do currículo escolar atual quanto a sua origem, estrutura e organização. Discorre sobre os dois documentos legais de referência para a concretização das propostas educacionais do país, quais sejam: os Parâmetros Curriculares

Nacionais – PCN – e o Projeto Político Pedagógico – PPP. A definição e caracterização a nível macro e meso é estabelecida para considerar os níveis da prática pedagógica.

O capítulo III - **Aspetos do currículo de uma turma do 5º ano em uma escola pública municipal brasileira** - aborda o currículo quanto ao programa de conteúdo e quanto aos recursos materiais e humanos utilizados em sua concretização. No plano material, trata da sua estrutura referente ao espaço físico escolar e suas adaptações e, também dos recursos tecnológicos e outros materiais, utilizados como apoio ao desenvolvimento da aprendizagem. No plano dos recursos humanos, aborda o tratamento dado às crianças em termos de demandas gerais e específicas e aos professores em termos de condições de trabalho para as atribuições escolares.

O capítulo IV - **Enquadramento metodológico do estudo** - trata da escolha quanto aos procedimentos metodológicos utilizados, tendo em vista a natureza qualitativa do estudo. Discorre sobre as razões que levaram a investigação a envolver um estudo de caso, bem como a utilização das técnicas, instrumentos e procedimentos para a recolha das informações. Trata, ainda, da descrição metodológica da análise e interpretação dos dados advindos dos materiais recolhidos, os escritos e transcritos, bem como da necessidade de triangulação dos dados. Por fim, apresenta as limitações metodológicas do estudo.

O capítulo V - **Apresentação e análise dos dados** – trata da exposição dos resultados do estudo referentes aos aspectos curriculares quanto a sua organização e como ele acontece no plano concreto pela ótica dos alunos e da professora. Logo após à exposição dos resultados é feita uma análise fundamentada dos mesmos.

Após o quinto capítulo, são apresentadas considerações sobre este estudo, onde importa destacar a sua não exaustão diante das limitações apresentadas. Por fim, seguem listadas as referências bibliográficas dispostas no texto.

Por tratar-se de uma abordagem que tem o propósito de refletir sobre incoerências entre o plano teórico e prático da educação escolar, este estudo visa contribuir nas discussões acerca das especificidades locais para as quais são propostos programas universalistas. O caráter identitário dos diferentes contextos socioculturais brasileiros somado ao modo desigual com que os investimentos são distribuídos no Brasil requerem estudos que contribuam para a promoção de justiça social em detrimento dos discursos que tendam a mascarar ou distorcer realidades e contribuir, por consequência, para aprofundar e perpetuar as desigualdades.

## CAPÍTULO I

### CONCEPÇÕES CURRICULARES: PANORAMA HISTÓRICO

*“Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros”.* (Freire, 1992, p.60)

O currículo escolar compreende uma área de estudos onde se assentam teorias que explicitam sua intencionalidade no contexto educacional. O levantamento dessas teorias no que diz respeito à construção histórica da educação escolar possibilita apreender o nível de evolução das reflexões acerca do seu significado para as sociedades. O presente capítulo tem o objetivo de apresentar um panorama dessa evolução de maneira a que, a partir de sua sistematização, seja possível confrontá-las com os resultados obtidos nesta investigação e, assim, possa servir como contribuição nos estudos sobre este tema. Para tanto, este capítulo comporta três subitens que dizem respeito: aos limites conceituais do currículo, às dimensões de sua abordagem no plano teórico e à sua aplicação no contexto educacional brasileiro.

#### **1.1 Currículo: limites conceituais do termo**

Considerado em sua etimologia básica, segundo Goodson (2001), o termo “currículo” é derivado de *currere*, palavra latina que quer dizer correr ao referir-se a uma pista de corrida ou mesmo um carro romano de corridas. Ainda segundo o autor, a palavra “currículo” foi definida pela primeira vez em 1663, no *Oxford English Dictionary*, na Escócia, onde se estabelece relação do termo pista de corrida com a sequenciação escolar, ou seja, com a trajetória ou curso regular a ser seguido. Na perspectiva de Barrow (1984) compreende um percurso a ser seguido ou conteúdo apresentado para ser estudado.

Para D’Hainaut (1980) trata-se de um plano de ação pedagógica para o alcance de finalidades educacionais, previamente pretendidas, e não somente programas para diferentes matérias. Para Pinar (2007, p.90), “o currículo escolar é o que as gerações mais velhas escolhem dizer às gerações mais novas” e é o que prevalece nas concepções mais tradicionais de educação, herdadas da visão comtiana de sociedade (Meksenas, 2002), defendida por teóricos como Karl Mannheim (1972) e Emile Durkheim (1972).

Cabe ressaltar que o que Pinar chama de currículo, Durkheim definiu como Educação. Assim sendo, Educação é, para Durkheim (1972, p. 14), “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem como objeto suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política em seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine”.

O currículo pode ser entendido também, segundo Weeler (1967, p.5), como “experiências planejadas que se oferecem aos alunos sob a tutela da escola”, o que o aproxima de uma crítica à visão anterior, defendida por teóricos como John Dewey (1971).

Contudo, segundo Grundy (1987), o currículo não se encerra em um conceito. Resulta de uma construção cultural e, por este motivo, não pode ser percebido de forma estática, mas enquanto inserido dentro de uma dinâmica social. Em outras palavras e, segundo Silva (1996, p. 23), “o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. (...). O currículo corporifica relações sociais”.

Apesar do termo “currículo” estar relacionado ao conteúdo a ser seguido, segundo teóricos da educação (Teixeira, 2000; Cavalieri, 1999), a regularidade do seu curso não condiz com o modo de sua aplicação no contexto escolar, pois não dá conta de toda a sua complexidade. Em âmbito restrito ao contexto escolar, o termo “currículo” é considerado impreciso. Para Huebner (1985, p.12), esse termo “aponta para diversas e, inclusive, paradoxais, intenções dos educadores; está carregado de ambiguidades, falta-lhe precisão, refere-se, de um modo geral, a programas educativos das escolas”. Um autor que apresenta um pensamento parecido com o anterior é Ribeiro (1990) quando diz que o termo sugere várias interpretações.

As várias interpretações do currículo extrapolam os limites da escola e assumem diversas dimensões da análise educacional. Das dimensões prevaletentes nas teorizações do currículo é possível destacar vertentes tradicionais e críticas. Das teorias tradicionais, prevalecem as correntes durkheimiana, em referência a Émile Durkheim, que defende a socialização da criança por meio da escola, e a corrente deweyana, em referência a John Dewey, que defende a escola como espaço de experimentação da vida democrática. Da teoria crítica, prevalecem a corrente marxista, em referência ao alemão Karl Marx, centrada na discussão acerca da sua relação com a economia e a política, e a corrente de base gramisciana, em referência ao italiano Antônio Gramsci, que propõe uma reflexão ideológica e cultural do currículo.

Entre as principais teorias surgem seguidores e outros que servem de transição para o surgimento e novas teorias a partir de questionamentos em busca de respostas. Entre os seguidores de Durkheim destaca-se o norte americano Talcott Parsons (1964). Entre os seguidores de Dewey, destaca-se Karl Mannheim (1972). Louis Althusser surge como uma figura de transição que identifica problemas na escola por influência do Estado e tem como principais seguidores Nicos Polantzias (1973) e Roger Establet (1973).

Contudo, é do entrecruzamento das dimensões teóricas acerca do currículo que resulta a evolução da sua apreensão crítica. É da identificação de lacunas, ou seja, de questões por responder que emergem novas questões, elaboradas por teóricos que compõem o quadro de transição para novas teorias.

## 1.2 Currículo: dimensões da abordagem

A visão de currículo como um curso a ser seguido, conforme exposto aqui anteriormente, prevaleceu nos discursos de muitos teóricos ao longo da história da educação e sobrevive nas práticas escolares. A perspectiva impositiva de seus conteúdos estabelecidos para um corpo social e não com ele, foi identificado por críticos da educação como Paulo Freire e Stephen Kemmis.

Quando em visita à Alemanha, no início dos anos 70, Freire (1992, p. 59) se deu conta do que pensavam quatro influentes educadores num encontro na casa de um deles, quando um disse, com a aprovação dos demais e referindo a edição alemã do livro *Pedagogia do Oprimido*, “Achei muito bom que você tivesse criticado a ausência de participação dos estudantes nas discussões em torno do conteúdo programático. Nas sociedades burguesas é importante falar sobre isto e agitar os estudantes em torno do assunto. Aqui, não. Nós sabemos o que os estudantes devem saber”. O autor referiu-se a eles por dizer que “Esta é, sempre, a certeza dos autoritários, dos dogmáticos, de que sabem o que as classes populares sabem, de que sabem do que elas precisam, mesmo sem falar com elas.” (*Idem*, p. 60). E, ainda, tais autoritários não consideram sério quando um progressista, um democrático defende também a democratização de seu ensino ou a democratização da organização programática dos conteúdos.

Freire (*Idem* p.59) considera que é, justamente, “a compreensão autoritária e mágica dos conteúdos que caracteriza as lideranças vanguardistas, para quem a consciência do homem e da mulher é um espaço vazio, à espera de conteúdo”. A certeza em torno do que deve ser ensinado e transmitido dá-se por conta de sentirem-se como parte de um pequeno grupo crítico



e, portanto, livres da dominação e, assim, encarregados de ensinar e libertar os demais (Marcuse, 1986).

Em sua perspectiva, Kemmis (1988, p.7) considera ser o currículo “um produto da história humana e social e um meio através do qual os grupos poderosos exerceram uma influência muito significativa sobre os processos mediante os quais eram e são educados os jovens”. Para o autor, o currículo é reflexo da decisão de poucos, porém com consequências que afetam a todos.

A força da dominação pode ser percebida sob diferentes perspectivas ao longo das discussões teóricas acerca do currículo e a partir delas são construídas bases para o entendimento do modo como essa dominação acontece.

Para Durkheim (1972) a Educação parte do princípio do homem egoísta que precisa ser moldado para a vida societária. Para o autor, o indivíduo ao nascer traz consigo, originalmente, uma natureza egoísta onde depois de educado passa a adquirir uma segunda natureza que o habilitará para a vida em sociedade. A criança é vista como alguém que assimila, internaliza e reproduz valores, normas e experiências de pessoas mais velhas por meio da família e do Estado, através de suas escolas e universidades. A educação é algo imposto de forma coercitiva ao indivíduo “que para seu próprio bem, sofrerá a ação educativa integrando-se e solidarizando-se” (Freitag, 1984, p. 16). Pelo fato de a educação escolar corresponder a uma ação imposta ao indivíduo, este não terá neste caso, participação quanto ao que deseja estudar, conforme se nota na expressão de Durkheim (1972) quando faz referência aos conteúdos ensinados como coisas exteriores aos sujeitos e determinados conforme normas e valores de certo momento histórico-social. À criança imersa nesse contexto cabe, apenas, aprender a fim de dar continuidade aos costumes sociais. É nessa teoria da socialização de Durkheim que se apoia grande parte do currículo escolar da educação contemporânea.

Para teóricos como Dewey (1971), em oposição a Durkheim, a educação é uma doutrina pedagógica da sociedade democrática e não uma forma de perpetuar estruturas sociais anteriores. O autor parte do princípio de que o indivíduo tem condições de agir depois que reorganiza suas experiências de forma sistemática e é a escola o meio pelo qual ele terá essa oportunidade. Segundo Dewey, a escola deve funcionar como uma pequena comunidade democrática. Seria como aprender na estrutura micro, no caso a escola, o funcionamento de uma sociedade democrática, para depois, na fase adulta, atuar na estrutura macro, no caso, na sociedade global. Nessa perspectiva, a escola deve assumir uma conotação política. O autor foi

um dos principais inspiradores da Escola Progressista norte-americana que tinha como uma das ideias estruturantes o fato de a construção do currículo depender do significado da experiência artificializada, considerada por ele como a pedra angular da educação. Entretanto, a base curricular permanece estática na delimitação dos conteúdos baseados em seus propósitos educacionais.

A concepção de Bobbitt (2004) assemelha-se à Dewey, no sentido de acreditar que a escola deve oportunizar aos indivíduos vivências e experiências que vão contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades de realizarem bem as coisas que envolvem e moldam a vida adulta. Conforme Bobbitt (*Ídem*), o conhecimento faz sentido quando buscado a partir de uma dada necessidade natural, assim como o alimento em momento de fome. O autor aborda não a questão dos suprimentos sociais, mas do indivíduo na sociedade. Porém, o indivíduo continua sem poder participar da escolha desses conteúdos em atendimento e respeitando o seu dom natural, por fazer parte de uma sociedade que preestabelece padrões de comportamento na qual não podem ser menosprezados, uma vez que existe uma dinâmica que o exclui caso ele a ignore.

A crítica a Dewey e seus seguidores se assenta no fato de que sua proposta parte do princípio das sociedades democráticas constituídas por indivíduos com direitos e oportunidades iguais. O modelo democrático não é criticado. Em sua proposta, os conflitos resultantes da competição são democraticamente solucionados a partir da aceitação das desigualdades como naturais e não social e historicamente produzidas.

A ideia de educação escolar como meio de democratização de oportunidades e ascensão social é concebida por Althusser (1974) como uma ideologia que falseia a realidade reiterada nos resultados concretos da educação escolar para a maioria da sociedade. Para este, a escola é nada mais que um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), por meio da qual são introjetados valores que justificam a ordem social estabelecida. Cabe ressaltar, entretanto, que isto não significa dizer que a escola tenha poder de sozinha produzir as desigualdades sociais, uma vez que a luta de classe surge fora da escola, mas que o Estado apenas a tem como um dos seus aparelhos ideológicos.

A concepção althusseriana embasa críticos da escola como Ivan Illich (1971), que defende a desescolarização da sociedade. Para este, a escola apresenta relação direta com a legitimação das desigualdades sociais. Apesar da reconhecida ideologização da escola, outras concepções são formuladas e difundidas em oposição ao radicalismo illichiano para justificar sua

existência e importância. Com este objetivo, currículos são reformulados com vistas ao alcance de pedagogias que se dizem voltadas ao atendimento das demandas sociais. A influência de áreas de estudo como a sociologia, a psicologia e a filosofia se alternam e ou complementam na evolução histórica do conceito de currículo escolar. Concepções como a durkheimiana ressurgem e se relacionam com novas teorias, como a psicologia construtivista de Jean Piaget, que contribui para reforçar o sentido da seqüenciação curricular, através da identificação de fases específicas de desenvolvimento cognitivo da criança, sem levar em conta as desigualdades sociais que justificam diferenças de desempenho escolar.

Os argumentos que revestem as propostas tecnicistas ganham força com o crescimento da indústria no mundo e, em 1920, incrementa o Movimento da Escola Nova, embasado na pedagogia pragmática do americano John Dewey. Para Kemmis (1988), a Teoria Técnica, tem como características um discurso científico, uma organização burocrática e uma ação tecnicista. Vale considerar, entretanto, que apesar do empenho por uma proposta de universalização da escola pública por meio do movimento escolanovista, a imposição de uma orientação para uma prática tecnicista não se consolidou nas escolas públicas estaduais brasileiras, mas apenas em seletivas escolas federais ou vinculadas a grandes empresas.

Ainda na perspectiva de uma pedagogia pragmática, Pacheco (2001), destaca autores como Schwab (1985) e Stenhouse (1984). O primeiro enfatiza a prática educativa mais do que a teoria e, segundo este, é importante estudar as situações durante a aula a fim de entender o que estamos a fazer com o ensino. Apesar do processo educativo ser dinâmico, ele apresenta-se limitado à observação dos processos no interior da sala de aula e desconectada dos fatores externos e históricos que os influenciam. O segundo chama a atenção para a atitude crítica docente, uma vez que se assume como protagonista nesse processo, devendo haver conexão entre intenção curricular e realidade.

Como contraponto às propostas tradicionais tecnicista e pragmática, mas considerando a importância da escola para a sociedade, emerge a Teoria Crítica que, segundo Kemmis (1988, p.40), caracteriza-se “por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória”. Nesta, o currículo deve ser fruto de ampla discussão de profissionais da educação dotados de consciência crítica e com intenções de uma praxis voltada para a autonomia. A Teoria Crítica está entre as teorias educacionais de maior circulação que dão ênfase à interação social e à construção dialógica na produção de saberes que contribuam para as transformações sociais.

Na Teoria Crítica prevalecem duas vertentes. A primeira vertente justifica os problemas educacionais por meio da perspectiva económica de Karl Marx e Friedrich Engels, que consideram a escola como um meio de reforço da relação capitalista, fundamental para a manutenção da sociedade de classes. A segunda vertente apoia-se numa conceção ideológica não mais althusseriana, por esta, segundo Freitag (1984, p. 35) não esclarecer sobre as bases do fortalecimento do AIE. Baseia-se na conceção gramsciana, onde se destaca o teórico americano Michael Apple, que denuncia a promiscuidade entre ideologia, cultura e currículo ao considerar suas implicações directas nas políticas sociais educativas e curriculares (Apple, 2008).

Para Karl Marx (1958), a sociedade de classes não só é gerada, mas também reproduzida. E afirma,

A produção capitalista, em si mesma reproduz a separação entre a força de trabalho e os meios de trabalho. Reproduz e perpetua, assim as condições de exploração do trabalhador... O processo de produção capitalista considerado em seu contexto global, ou seja, como um processo de reprodução, não produz apenas mercadorias ou mais-valias, mas produz e reproduz, igualmente, a relação capitalista: de um lado o capitalista, de outro o trabalhador assalariado. (Marx, 1958, p. 606-7)

Apoiam-se em Marx teóricos como Althusser, Establet e Poulantzas para dizer que, a escola constitui-se uma das instituições, que oferece espaço de reforço onde se dá essa relação capitalista. Deste modo, “a escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe...” (Freitag, 1984, p. 34). Sobre a função básica da escola como reprodutora das relações de produção e com base nos teóricos apoiados em Marx, Freitag (*idem*, p. 35) diz que,

A escola atua no interesse da estrutura estatal e, em última instância, no interesse da dominação de classe. Essa dominação não se dá por via direta, através da aplicação explícita da violência, mas de maneira disfarçada, com o consentimento dos indivíduos que sofrem a violência da “ação pedagógica”.

Apple (2008) inicia o século XXI liderando o debate sobre educação e currículo por tratar a teoria crítica como saída para a compreensão sobre o processo de escolarização atual. Ele introduz o pensamento de Gramsci por denunciar o modo como os movimentos hegemônicos e contra hegemônicos se reconstróem, desconstróem e disputam um determinado conhecimento decisivo na construção e manutenção de um dado senso comum. Para o autor, o conhecimento difundido nas escolas precisa ser questionado, pois deve-se ter clareza quanto a que grupo

social pertence a cultura ensinada, e quais os interesses por trás desse ensino previamente determinado por esses grupos.

### **1.3 Currículo: o contexto brasileiro**

Para compreendermos o currículo escolar de uma dada sociedade é necessário ter em conta o contexto cultural em que foi elaborado, pois cada sociedade tem características próprias e, por isso mesmo, pode variar de uma para outra.

Enquanto construção cultural, o currículo é, para Grundy (1987, p. 5), “o modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas”. Por isso mesmo, sua construção deve ter em conta a relação com seus condicionantes históricos e sociais (Kemmis, 1988).

Segundo Lopes e Macedo (2002), os primeiros estudos sobre currículo no Brasil começaram a partir de 1920. Estes estudos centraram-se na concepção funcionalista, amparadas por acordos entre Brasil e Estados Unidos. Entretanto, somente a partir da década de 30, com a criação de um órgão estatal de pesquisa no campo educacional, os estudos curriculares ganharam vulto.

A primeira sistematização continuada dos estudos curriculares no Brasil se deu com a criação do Instituto Nacional de Pedagogia, em 13 de Janeiro de 1937, por meio do Decreto-Lei 580, sob a direção-geral inicial do professor Lourenço Filho. Posteriormente denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), cabia-lhe realizar e divulgar pesquisas sobre doutrinas e técnicas pedagógicas adotadas no país, manter intercâmbios nacionais e internacionais, prestar consultoria pedagógica e assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, bem como participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União (Lourenço Filho, 1964).

Em 1952, o INEP passou a ser dirigido pelo educador Anísio Teixeira, o qual deu maior ênfase aos trabalhos de pesquisa, com o objetivo de reconstruir a educação brasileira sob bases científicas. Seu empenho resultou na criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, e centros regionais espalhados no país, todos vinculados ao INEP. Em 1972, o INEP passou a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Entretanto, em 1976, enfraquecido com a extinção dos centros regionais, o INEP teve seu caráter investigativo abalado e restrito ao assessoramento do Ministério da Educação (MEC) até a sua quase extinção no governo do presidente Fernando Collor de Melo. Atualmente suas atividades centram-se na avaliação de todos os níveis de ensino do país (Alvarenga, 2000).

Segundo Moreira, (1990), o pensamento curricular do INEP era influenciado por uma visão progressivista advinda das teorias educacionais de Dewey e Kilpatrick e aplicada à realidade brasileira através das ideias escolanovistas de Anísio Teixeira.

Em contraposição ao progressivismo do INEP, por sua forte tendência tecnicista, mas também sob influência americana, ainda em 1956, com base no acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos, foi criado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), o qual, segundo Souza (1993), contribuiu significativamente no desenvolvimento do currículo no País. Entre oito departamentos criados no Programa, um era especificamente de Currículo e Supervisão, com dedicação à promoção de cursos sobre currículo e assistência técnica em questões curriculares, por meio de três disciplinas: Currículo na Escola Elementar, Supervisão do Ensino na Escola Primária e Currículo e Supervisão. Todas enfatizavam o caráter instrumental e técnico do planejamento e desenvolvimento curricular. A evidência do predomínio da influência tecnicista americana no currículo brasileiro pode ser percebida na bibliografia adotada na disciplina Currículos e Programas introduzida nos cursos de Pedagogia após a Reforma Universitária (Lei 5.540/1968). A autora destaca nesta abordagem produções de estudiosos como Marina Couto, Dalila Sperb e Lady Lina Traldi.

Na década de 50, segundo Mosé (2010), o Brasil apresentava uma estrutura escolar voltada para a reflexão, o pensamento, a formação ampla e crítica com disciplinas como Literatura, Filosofia e Arte. Porém, tratava-se de uma escola elitista, dedicada a formar lideranças e, portanto, voltada para poucos. Somente a partir da industrialização alemã, que trouxe consigo a necessidade de ampliação da mão de obra no mercado brasileiro foi que a oferta de vagas para a educação escolar cresceu e com ela os primeiros estudos curriculares. Assim, se antes ela era elitista e voltada para poucos, a partir de então, torna-se popular e voltada para as massas. Sendo assim, todos deveriam ir à escola. As pessoas precisavam saber ler e escrever para dar conta da demanda industrial emergente. Em decorrência dos conhecimentos mínimos demandados aos trabalhadores na produção industrial, o currículo escolar brasileiro passou por diversas mudanças.

Com o objetivo de atender a demanda industrial, o ensino dava-se no limite do que a pessoa iria realizar numa fábrica e a escola seguiu, assim, o modelo fabril, tornando-se seriada, fragmentada, com disciplinas isoladas e controlada por sirenes que indicavam o limite da passagem de uma para a outra, como que para uma atuação em linhas de montagem. Essa composição curricular foi analisada e interpretada por Foucault (1977) como uma reprodução de

reformatórios e sistemas prisionais. Sua interpretação assentou-se, por exemplo, em nomenclaturas como “grade curricular”, em referência ao quadro de distribuição das disciplinas, e “prova”, utilizada para designar a avaliação da aprendizagem para que fosse possível passar para a série seguinte. O autor destaca, ainda, outras simbologias, como o desenho da arquitetura escolar, destinado à melhor vigilância e controle dos alunos. Esse modelo escolar foi construído pela necessidade ou pelo desejo de se produzir na sociedade a passividade, a disciplina, a ausência de questionamento e crítica e a repetição e não criação de conhecimento.

Segundo Lopes e Macedo (2002), a prevalência tecnicista nos discursos curriculares viria a ser quebrada somente a partir da década de 80, quando emergem sobretudo estudos com fundamentação marxista. Esta influência é justificada por Souza (1993) na primeira obra traduzida no Brasil, acerca do currículo, construída a partir da perspectiva sociológica com referencial teórico-marxista. Trata-se da obra *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple, que apesar de publicada em 1982, nos Estados Unidos e traduzida três anos depois, somente a década de 80 produziu significativas mudanças de teorizações curriculares do país.

Sob a mesma estrutura do controle e da punição observada por Foucault (1991) assentou-se a organização escolar brasileira. Entretanto, essa organização não resultou apenas na divisão da sociedade em trabalhadores manuais e intelectuais, conforme observa Saviani (2007) ao fazer referência às escolas técnicas, quando diz que essa seletividade se justifica no surgimento da apropriação privada da terra. A apropriação da terra, resultante da colonização portuguesa, realmente dividiu homens em classes de proprietários e não-proprietários e gerou um novo modelo de divisão do trabalho: a educação dos homens livres, intelectualizada, e a educação inerente ao próprio processo de trabalho escravo de índios e negros originários da África. Entretanto, a organização escolar brasileira resultou em um contingente não apenas de não intelectualizados, ou escravizados, mas de excluídos. Há que se considerar o surgimento de novas formas de escravidão, mas para além dela, há os que não são nem mesmo escravos, por não estarem nem no subemprego, nem na informalidade, ainda que tenham passado por algum processo de escolarização.

Há no interior da escola um processo de exclusão justificado por sistemas de avaliação reprovativos, que colocam à margem do mercado de trabalho milhares de jovens em todo o país. As reprovações resultam do não aprendizado de um conteúdo curricular pré-estabelecido em documentos de referência como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Este documento, apesar de não se apresentar como obrigatório, é o principal instrumento que embasa a

elaboração dos livros didáticos e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas brasileiras. O não alcance dos objetivos educacionais propostos nestes documentos servem de justificativa para a significativa exclusão social existente no país.

A realidade educacional brasileira ratifica a teoria da escola como um Aparelho Ideológico do Estado, defendida por Althusser (1974), segundo o qual a ideia da escola como meio de democratização de oportunidades e ascensão social é nada mais que uma ideologia, por falsear a realidade reiterada nos resultados concretos da educação escolar para a maioria da sociedade. Segundo dados do Pisa de 2009 (Farias, 2011), o Brasil é o país com maior taxa de reprovação escolar no mundo.

Ao excluir parte da sociedade por meio da baixa qualidade da educação ofertada ou da evasão escolar, a escola contribui para produzir um continente populacional desqualificado e suscetível às imposições do capital, quando segue em busca dos meios para a manutenção material de sua existência. Enquanto uns buscam a valorização da sua força de trabalho, sempre haverá outros, também excluídos dispostos a receber menos para sobreviver e se inserir no mundo da produção capitalista, por não encontrar fora dele meios dignos de sobrevivência. Assim, por trás da escola está o poder do capital descrito por Karl Marx (1983). Mas assim como Althusser não conseguiu explicar a origem das influências ideológicas, o marxismo depositou a causa do problema na estrutura econômica, como se esta se impusesse indiscutivelmente sobre a vontade humana.

Da evolução dos estudos sobre o tema da educação surgiram críticas ao reducionismo marxista que resultaram na retomada das causas ideológicas apontadas por Gramsci, no passado, e atualmente por Apple. Essa realidade ideológica se evidencia na descrição das forças internas que operam no interior das escolas. Apesar de autônomas, as escolas atrelam-se à ideologia impregnada em uma sociedade voltada ao desempenho escolar. A sociedade exige da escola uma competência que deve ser concretizada pelos alunos através do alcance de objetivos educacionais. Os objetivos educacionais são, por sua vez, estabelecidos de cima para baixo, por estruturas administrativas cada vez mais centralizadas de poder do Estado.

A história da evolução conceitual da educação e do currículo revela o alcance de interpretações significativas para o entendimento dos problemas educacionais no Brasil. A partir daí, entendemos ser o momento de seguir além dos discursos acerca das construções curriculares, das mais centralizadoras às mais democráticas, para uma questão levantada por Pacheco (2000, p. 75), qual seja: “Como se flexibiliza o currículo, se as práticas curriculares são



definidas e reguladas pela administração?”. Para o autor, apesar de apresentarem ideias inovadoras, as administrações permanecem centralistas “nos aspectos mais substantivos do currículo, mantendo o controlo técnico no seu conteúdo e na sua forma.” (*Ídem*, p. 75). O autor coincide com Kemmis (1988), o qual considera os entraves decorrentes da centralidade da conceção dos currículos. É, portanto, em torno da busca de novos entendimentos acerca dos entraves curriculares que se assenta o presente estudo.

## CAPÍTULO II

### DOCUMENTOS LEGAIS DE REFERÊNCIA PARA A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL

*“Mesmo no caso em que se pretendem educar as crianças para virem a ser cidadãos de um amanhã utópico, o que efetivamente se passa é que se lhes está a negar o seu papel futuro no corpo político pois que, do ponto de vista dos novos, por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios.”*  
(Arendt, 2005, p. 4)

Neste capítulo são abordados aspetos referentes aos documentos legais que servem de base para a organização da estrutura curricular da educação escolar brasileira. Constituem, enquanto objetos deste estudo, a estrutura macro e meso da micro estrutura caracterizada, aqui, como a prática pedagógica. São eles, respetivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Projeto Político Pedagógico (PPP). A abordagem a seguir compreende sua origem e o seu significado para a educação nacional.

#### 2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Conforme Cury (1996), a primeira Constituinte, datada de 1823, não deu conta de efetivar um compêndio com proposta educativa para a juventude brasileira. Ao que parece, somente a partir da primeira lei de ensino do Brasil, publicada a 15 de Outubro de 1826, as províncias do país passaram a considerar como obrigatórias as disciplinas de língua portuguesa, aritmética, história do Brasil e religião católica. Porém, não havia nada, como guias ou programas previamente definidos, referente ao detalhamento dessa lista. Assim, “parece ter ido se firmando a tradição de descentralização (na República transformada em principio da autonomia) das províncias e, posteriormente, dos estados em relação a esse nível de ensino” (*Ídem*, p. 4).

A criação do Colégio Pedro II, em 1837, influenciou a elaboração das primeiras propostas de uniformização do currículo escolar no Brasil. O colégio possuía uma organização curricular

com características particulares. Sua proposta incluía a adoção de livros didáticos e exames de admissão para ingresso no primeiro ciclo do ensino secundário (ginásio). Estes passaram a servir de referência para as instituições de ensino das províncias, oficiais ou não. Exceto pela “presença paradigmática do Colégio Pedro II, as competências relativas ao ensino primário (e em certa medida relativas ao secundário) ficaram com os estados ou municípios, os quais poderiam exercer sua autonomia no âmbito dos currículos.” (Cury, 1996, p. 4).

Durante as décadas de 70 e 80 do século XX a política educacional brasileira voltou-se para o suprimento da demanda por qualificação técnica e isso resultou no grande aumento das vagas nas escolas. Essa massificação gerou problemas na educação como a falta de um currículo estruturado e voltado para a qualidade do ensino e da aprendizagem nesses termos (Brasil, 1997). Entretanto, segundo Bonamiro e Martinez (2010), somente a partir dos anos 80, com a abertura política decorrente do fim da ditadura, vários prefeitos e governadores de oposição ao governo militar e seus secretários de educação buscaram impelir reformas estruturais e curriculares no sistema educativo público.

Inicialmente, as perspectivas democráticas de elaboração de um currículo escolar de caráter nacional ecoaram durante a elaboração da Constituição Federal e, posteriormente, no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para Bonamiro e Martinez (2010), a base de inspiração para elaboração de um currículo nacional emergiu de uma série de artigos referentes, direta ou indiretamente, a uma formação básica comum, com identidades locais por meio da “coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares” (*Ídem*, p. 3).

Entre as diversas iniciativas curriculares instituídas no Brasil para o ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram os primeiros a serem definidos para a educação em todo o país. Encabeçado pelo Ministério da Educação (MEC) no final de 1995, órgão do governo federal, o documento foi submetido a avaliação de professores e acadêmicos de várias partes do país e encaminhado para aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE). Entretanto, sua elaboração, segundo Bonamiro e Martinez (2010), deu-se em paralelo a estudos e debates realizados no campo acadêmico que resultariam em pareceres que seriam igualmente submetidos a análises do Conselho Nacional de Educação (CNE). Sua elaboração deu-se, portanto, em detrimento de outras propostas curriculares emergidas e discutidas no universo acadêmico.

Cabe ressaltar que o CNE foi um órgão criado no plano político-institucional ou estatal, pela Lei nº 9.131/95 com o objetivo de representar a sociedade brasileira. Cabia-lhe estabelecer um contraponto com o MEC no que concerne a mostrar-lhe, uma visão sob outros ângulos, da sua proposta educacional que possibilitasse uma maior aproximação com a realidade nacional. Os enquadramentos curriculares legais, propostos pelo MEC deveriam ser mediados pelas diretrizes curriculares tendo como foro deliberativo a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE (Brasil, 1997). Assim, seu papel era consultivo e deliberativo. Porém o MEC divulgou a primeira versão dos PCN antes de os conselheiros do CNE iniciarem seu mandato em fevereiro de 1996, marcando assim o descompasso entre estes dois órgãos do Estado (Bonamiro & Martinez, 2010).

Segundo Santos (2010, p. 3),

É necessário entender que os documentos oficiais representam um conjunto de propostas que indicam as ideias hegemônicas em um determinado período e em um determinado contexto. Isso indica que há vozes silenciadas nos discursos políticos, assim como é possível também identificar que as vozes presentes neste discurso ocupam lugares diferentes. Há grupos que falam mais alto que outros, indicando a presença de hierarquias de poder no cenário social. Decorre daí o fato de que esse discurso será fatalmente contestado pelos que não tiveram espaço algum para se manifestar, como também por aqueles cujo espaço foi reduzido pela valorização de outras ideias diferentes ou contrárias às suas.

O que determina o poder de decisão quanto a questões curriculares e também outras relaciona-se com a forma de como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados na sociedade. Para Oliveira (1997, p. 3), o currículo, “enquanto produto dos conflitos e concessões políticas, econômicas e culturais gestadas na dinâmica social de um povo, é sempre um conjunto de conhecimentos resultante da seleção de um grupo que se atribui a tarefa de eleger qual seja o saber legítimo.” Assim, por mais que nos pareça democrático o processo, percebemos que prevalece a decisão de grupos cujo poder sobrepõe-se a outros menos influentes conforme a ordem hierárquica da força.

### **2.1.1 Caracterização dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Publicados em 1997, os PCN correspondem a um documento que se constitui como referência à organização do currículo escolar no Brasil, cuja função é “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional” (Brasil, 1997, p.10). Com uma proposta flexível, sua meta é alcançar “o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseada nos princípios democráticos” (*Íbidem*).

A educação brasileira tem os PCN como principal documento de referência para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Sua estrutura é composta de referenciais de conteúdos a serem trabalhados nos diferentes níveis do ensino fundamental.

Para Cury (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais, seja qual for o nome, não passa de dimensões da democracia, que envolvem questões federativas e de participação referente a política educacional. Segundo o autor, “parâmetro” é um termo que “pode dar, até mesmo pela sua origem etimológica, uma ideia de uma “medida” ou de uma “linha” geométrica, constante e invariável” (*Ídem*, p. 1). Entre outras questões, o autor indaga sobre se o estabelecimento de uma lista de disciplinas é suficiente para que seja alcançado o objetivo da coesão nacional e sobre o papel, neste caso, dos estudiosos e pesquisadores. Ele destaca, em contrapartida, a importância do professor nesse processo, por ser este quem sente o peso da tarefa e abre com isso, mais uma questão: “É possível uma proposta curricular, em qualquer nível administrativo, em que a legitimidade da proposta não passe pela subjetividade dos profissionais da educação?” (*Ídem*, p. 3). Para o autor um dos desafios desse processo democrático tem a ver com a natureza e o grau de participação que deve pautar essa relação entre dirigentes e dirigidos.

Conforme descrito na introdução dos PCN, “até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971” (Brasil, 1997, p.10), por onde se definiu as diretrizes e bases da educação no Brasil, cujo objetivo geral era proporcionar formação necessária para o desenvolvimento do potencial para o trabalho e para o exercício da cidadania (*Íbidem*). Entretanto, segundo Oliveira (1997), o resgate histórico do papel do currículo na educação brasileira demonstra que os PCN são apenas, mera derivação, uma nova roupagem para um modelo que já existia, pois conforme a autora (p. 9),

Objetivos educacionais voltados para a cidadania, sem no entanto, explicitar o que se entende como sendo a formação do cidadão, e estrutura curricular hierarquizada em torno de disciplinas que se fazem importantes em detrimento de outras, segundo uma ótica que não a da formação integral do homem, mas aquelas ditadas pelas necessidades do mercado, não se configuram como novidades, podendo ser, facilmente, encontradas em muitos momentos do passado de nossa escola.

A autora acrescenta que os programas curriculares, não só de países como Brasil, mas também de países como a Inglaterra apresentam lista de disciplinas e conteúdo onde a nova organização da estrutura curricular ignora aspectos relevantes como a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos, no tratamento didático e pedagógico e na

formação de professores. E continua por dizer que através dos PCN, o MEC propõe a uniformidade, ignorando, assim, as discussões e experiências acumuladas pelos estudiosos da área. Essa uniformidade acaba por anular as diferenças culturais e desigualdades sociais. Desse modo, o currículo além de reducionista, funciona como um receituário acerca dos conteúdos e das técnicas de como ensinar.

## 2.2 O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) refere-se a um documento interno que toda escola deve elaborar. Nele precisa conter as especificidades curriculares adequadas às características da comunidade local onde a escola está inserida. Sua composição deve considerar as reflexões sugeridas nos PCN.

No PPP está a identidade da escola que descreve os objetivos e metas a alcançar no processo educacional. O PPP deve ser flexível, aberto a atualizações e reformulações diante das transformações e demandas da sociedade que é dinâmica.

A palavra 'Projeto', origina-se do latim *projectu*, refere-se a ideia ou forma de se executar ou realizar algo no futuro, lançar para diante ou mesmo um empreendimento a ser realizado dentro de uma determinada estrutura organizacional (Nogueira, 2005; Ferreira, 1975).

Ainda a esse respeito, Gadotti e Romão (2001, p. 37) afirmam que todo projeto sugere uma ruptura com o estado atual com vistas a promessas futuras. "Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente"

O PPP, na visão de Veiga (2003), decorre da eficiência da aplicação técnica do conhecimento. Conforme a autora, "o projeto político-pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso" (*Ídem*, p. 5). Para a mesma, o projeto pedagógico é também político por estar articulado ao compromisso sociopolítico dos interesses reais da população. Essa ideia é também partilhada por Nogueira (2005), por considerar as dimensões política e pedagógica como indissociáveis, uma vez que devem propiciar a vivência de modo democrático à participação de todos os membros da comunidade escolar educativa. Para Saviani (1983, p. 93), "a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica". Já a dimensão pedagógica

está, segundo o autor, diretamente ligada a definição de ações educativas e suas características necessárias para o alcance e cumprimento de seus propósitos e de sua intencionalidade.

### 2.2.1 Elaboração e organização do Projeto Político Pedagógico

O PPP é organizado a partir das reflexões sugeridas nos PCN, devendo ser flexível por haver necessidade de reformulações diante das transformações e demandas do mundo moderno, bem como diante da realidade e da necessidade local.

A elaboração desse documento deve considerar a participação de toda a comunidade escolar. A educação é um setor em que as decisões devem ser descentralizadas, e ter em conta a participação democrática de diferentes atores. O PPP e os Conselhos Escolares são instrumentos que fazem parte da construção de uma escola pública democrática e devem, por isso, considerar a “decisão colegiada com a função de gerir a escola democraticamente, representando os diferentes segmentos da comunidade escolar, com papel ativo na construção de seu projeto político-pedagógico, em sua implantação, acompanhamento e avaliação sistemática” (Marques, 2003, p. 4).

Porém, o que Marques considera também é que muitas vezes a participação acontece por conta dos benefícios envolvidos nesta. Segundo ele,

O que há é uma participação controlada e uma autonomia meramente operacional, aliás necessária, pois é o que garante o atendimento às condições locais sem ameaçar a estabilidade de toda a rede sob o controle da organização focal. Não se pode esquecer, portanto, de que nesta perspectiva participar de um dado processo social não significa controlar suas instâncias decisórias. (*Idem*, p. 5)

Veiga (2001, p. 47) reforça as palavras de Marques (2003) ao dizer que “o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores”. A autora fala de “diferentes atores”, mas, a diferença não significa diversidade, uma vez que nem todas as camadas sociais estão representadas nessa democracia apresentada.

Há uma voz silenciada na tomada de decisão que é a voz das crianças. Elas também são atores sociais, porém passivas nesse processo educacional de definição dos conteúdos e, enfim, dessa estrutura curricular, não só dos PCN, mas também do PPP da sua escola, ao qual é obrigada a submeter-se. Arendt (1962) justifica essa exclusão quando diz que,

Faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar. (*Ídem*, p. 4)

Dever-se-ia tratar também com os próprios envolvidos/interessados sobre os aspetos curriculares de suas próprias vidas. De outro modo, a educação escolar não atenderá ao interesse dos alunos e isto tende a torná-la um espaço pouco ou nada agradável. Sendo assim, esse processo pode parecer democrático, mas ainda não é.

Para Veiga (2003, p. 2), desenvolver e preparar o indivíduo para exercer a sua cidadania significa colaborar para a “construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente”. Para a autora, o alcance dessa finalidade só se efetiva se não esquecermos de considerar qual deve ser a preocupação do sistema educativo e da melhoria da qualidade da educação pública. Para tanto, a autora considera que seu PPP deve ser inovador.

Para Benavente (1992, p. 28) “as inovações não têm hipóteses de sucesso se os atores não são chamados a aceitar essas inovações e não se envolvem na sua própria construção”. A este respeito Veiga (2003) dá seguimento às palavras de Benavente quando diz que,

Inovar é, portanto, introduzir algo diferente dentro do sistema, para produzir uma mudança organizacional descontextualizada. Este processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles, não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o contexto social mais amplo. (Veiga, 2003, p. 4)

Para a autora há dois tipos de inovação atrelados ao PPP: a regulatória ou técnica, quando é voltado para a “burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (*Ídem*, p. 6); e a emancipatória ou edificante, quando, “pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação” (*Ídem*, p. 9). Assim, esta última, quando considerada na fase de construção ou reelaboração do PPP não deixará de contemplar a participação dos envolvidos de modo a que possam cooperar e ter participação ativa contribuindo com crescimento de todos e tornando mais coerente o processo educativo.

A construção de um PPP que considere a inovação emancipatória requer, por parte dos dirigentes, uma postura flexível e o reconhecimento de que centralizar o poder, ou seja, dirigir a



escola de cima para baixo é algo que não faz mais sentido. Para Gadotti (1982, p.63) “só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada”. Percebe-se, assim, quão importante é que todos os representantes participem das etapas do processo educativo quanto às decisões e quanto as ações desenvolvidas na escola.

Marques (1990, p.21) considera que a participação ampla consiste em algo muito importante, pois, “assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação”. Segundo o autor, construir um PPP com a participação de todos não é tarefa fácil, mas é algo necessário pois a concretização do currículo deve contemplar os desejos e anseios não apenas de uma minoria para que a educação não se constitua algo quase pessoal, pois não o é. Cabe a todos a responsabilidade do processo educativo.

## CAPÍTULO III

### ASPETOS DO CURRÍCULO DE UMA TURMA DO 5º ANO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL BRASILEIRA

*“Toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses” (Pacheco, 2005)*

Este capítulo trata de aspectos do currículo escolar correspondentes aos conteúdos e recursos materiais e humanos utilizados para este fim. Segundo Pacheco (1997), a abrangência do currículo vai muito além dos conteúdos ensinados em sala de aula. Saber, na prática, o que uma escola consegue dar conta do que é determinado nessa dimensão *top down* é importante para percebermos as demandas educativas atuais e como professores e alunos interpretam tais demandas.

#### 3.1 Conteúdos do Ensino Fundamental

Há uma organização dos conteúdos estabelecida nos documentos legais que precisa ser cumprida. Existem metas delineadas pelo governo que precisam ser alcançadas para que se justifiquem os investimentos educacionais. Existem órgãos brasileiros que têm a incumbência de mensurar a qualidade e os resultados da educação, medindo, por exemplo, a taxa de reprovação e evasão escolar, entre outros. Assim, “a face prescritiva do currículo expressa uma intensão política que é operacionalizada pelo conjunto de regras formais existentes em seu processo de desenvolvimento” (Pacheco, 2001). É na escola que o currículo se desenvolve. A escola, na concepção de Arendt (2005, p. 10),

(...) é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente.

Já o professor, constitui-se nesse processo de desenvolvimento como um interveniente de fundamental importância, uma vez que arca com a responsabilidade de trabalhar, obrigatoriamente, os conteúdos estabelecidos pela estrutura governamental.

Para Arendt (2005, p. 10),

“Os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é. (...) A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros.”

Os aspetos curriculares relacionados a infraestrutura física escolar, recursos materiais e humanos e valorização do(a) professor(a), merecem um olhar especial dos órgãos públicos pela dimensão de sua importância. Estes aspetos serão tratados no decorrer do capítulo pela importância que representam para os intervenientes desse processo.

### **3.2 Os recursos materiais escolares**

Para funcionarem, as escolas necessitam de recursos específicos que concretizem seus propósitos educacionais. Na estrutura tradicional, salas de aula e mobiliários compõem sua estrutura básica. Entretanto, com a evolução do sistema escolar, outros equipamentos foram acrescentados à sua estrutura de modo a agregar valores ao ensino. Por estarmos na era tecnológica, um recurso que urge ser utilizado no ensino escolar corresponde ao recurso tecnológico. O tópico a seguir tratará desta abordagem.

#### **3.2.1 O uso de recursos tecnológicos na educação**

A partir dos anos 90, o surgimento de novas tecnologias da informação trouxe consigo transformações importantes para todas as áreas do conhecimento. O acesso público à internet resultou na ampliação das redes de comunicação e difusão do conhecimento. Em decorrência dessas mudanças, o mundo virtual exerce grande influência no comportamento da sociedade contemporânea. Entretanto, um breve histórico feito por Tavares (2002) revela o uso de tecnologias computacionais na área educacional desde os anos 60 na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Depois, em 1980, foi elaborado o primeiro projeto público que tratou da informática educacional, o EDUCOM, que tinha como princípio o investimento em pesquisas educacionais e consistia na implantação de centros-piloto nas universidades públicas.

A partir do EDUCOM foi criado o projeto FORMAR, em 1987, destinado à preparação de profissionais para atenderem as escolas públicas através de Centros de Informática Educativa

(CIED). Em seguida foi implantado o PRONINFE, em 1989, cuja finalidade era apoiar projetos voltados à inserção das novas tecnologias no ensino público e capacitação docente. Depois, em 1997, foi lançado o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), onde, entre suas ações estava a implantação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) em todos os Estados. Seus objetivos eram de criar projetos educacionais e capacitar professores com a concomitante distribuição de computadores com acesso a internet nas escolas públicas.

Este breve histórico revela uma descentralização dos projetos da instância federal para a estadual, a partir do CIED, onde cada Estado passou a se responsabilizar pelas suas propostas educacionais por meio dos NTE, que, por sua vez, deixou a cargo das escolas a criação de projetos.

Segundo Leite (1995), para a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, a tecnologia computacional tem por fim renovar a educação agregando-lhe qualidade. Entretanto, segundo a autora, enquanto fundamentada na Psicologia de base behaviorista, na Comunicação e na Teoria de Sistemas, essas teorias não mais têm respondido a todas as situações de ensino-aprendizagem que envolvem a Tecnologia Educacional. Para a autora, mesmo os destacados modelos clássicos como o de Lasswell e Shannone Weaver não dão conta de representar o processo de comunicação em sua complexidade. Os meios de comunicação de massa têm-se expandido e a internet potencializou essa comunicação.

Em 2001, por exemplo, o Brasil possuía apenas 23 milhões de conectados (o correspondente a menos de 19% da população)<sup>1</sup>. Em 2010 o número de internautas brasileiro passou para 84,5 milhões<sup>2</sup>, mostrando o crescente avanço dessa tecnologia a nível nacional. A Teoria de Sistemas, por sua vez, ainda fundamenta a Tecnologia Educacional, mas hoje tomada de um modo mais flexível e plástico, não tão previsível, controlável como se imaginava, pode se dever as constantes modificações inerentes ao próprio processo educativo e ao próprio avanço tecnológico.

O avanço tecnológico e seu alcance em escala populacional cada vez maior trouxe uma característica nova para a área educacional, como a aprendizagem informal, livre de qualquer controle ou monitoramento. Assim, o conhecimento, antes, de domínio docente e adquirido formalmente na escola passou a ser de possível aquisição informal pelo aluno, em qualquer espaço, a qualquer hora pelo computador ou outra fonte tecnológica, dentro ou fora do espaço

---

<sup>1</sup> Fonte: [http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/2001-ibrands-pesquisa\\_internauta.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/2001-ibrands-pesquisa_internauta.shtml)

<sup>2</sup> Fonte: <http://www.fnazca.com.br/index.php/2012/10/02/f-radar-11a-edicao/>

escolar. Segundo Freire (1974), o homem é um ser da práxis e por assim o ser não lhe cabe apenas admirar o mundo, nem tão pouco ser conduzido por outros que o transformarão em coisa, mas agir com a intenção de transformá-lo por meio da ação-reflexão. Para o autor, mais que responder a estímulos, aprendizagem é responder a desafios e, além disto, a contextualização dos conteúdos é fundamental para dar-lhe sentido. Desse modo, tecnologia educacional, desde que não seja tomada como fim em si mesma, mas para a aquisição de conhecimentos diversos, tende a corresponder aos requisitos para aprendizagem descritos por Freire, muito mais do que a tecnologia do quadro e giz.

### **3.3 O tempo do professor e o desenvolvimento do currículo na sala de aula**

Segundo Assmann (2000), o tempo, percebido pelas pessoas de um modo subjetivo, corresponde, por exemplo, ao tempo cronológico, real, relativo, natural, histórico, cíclico, mítico, cosmológico, astronômico, dinâmico, biológico, etc.

O tempo subjetivo perpassa pelo contexto sócio histórico com base nas necessidades da sociedade e, apoiado na tecnologia, passa a ser medido na tentativa de (des) subjetivá-lo, dividindo-o e igualando-o para todos. O relógio é a ferramenta que ajudará a objetivar o tempo a partir do século XI, assumindo, assim, uma forma de controlo social (Assmann, 2000).

O controlo objetivo do tempo subjetivo está presente no espaço escolar. Porém, na escola investigada, conforme detalhado mais adiante, nota-se que existe um desconforto no trabalho pedagógico da professora com relação ao que ela planeja para os alunos. Essa racionalização do tempo não condiz, na prática, com o que ocorre de fato.

Habermas (1968, citado por Santos, 2006: 196) menciona que Max Weber “introduziu o conceito de 'racionalidade' para caracterizar a forma capitalista da atividade económica, a forma burguesa das trocas ao nível do direito privado e a forma burocrática da dominação”. A divisão do tempo, ou seja, sua fragmentação objetiva foi um contributo para atender a economia de uma sociedade industrial que, implantado no sistema educacional, causou prejuízos à educação, conforme se observa na atualidade.

A não consecução de objetivos educacionais, refletida, em síntese, no fracasso escolar (Carvalho, 2011), envolve inúmeras questões entre as quais destacamos para esta reflexão a execução da prática pedagógica com base na divisão do tempo escolar, em atendimento às sugestões dos documentos legais.

Cabe considerar que defendemos a necessária apreensão crítica dos conteúdos curriculares no estudo dos entraves à sua aplicação (Pacheco, 2001; Pacheco, 2003; Goodson,

2001). Entretanto, entendemos que também e, sobretudo, pela observação de sua aplicação, seja possível justificar incoerências.

No âmbito da execução da prática pedagógica, autores apontam diversas causas para o problema do fracasso escolar brasileiro, desde dificuldades observadas nos alunos (Bandeira, Marina *et al*, 2006; Silva e Beltrame, 2011), até as limitações por parte dos professores, quer para aplicar os conteúdos curriculares, quer para lidar com os alunos (Silva, 1994). Os entraves à prática pedagógica do professor(a), em geral, aparecem desde a sua qualificação profissional (Weber & Verganni, 2010) até às suas condições de trabalho (*Íbdem*). Neste âmbito, o tempo é necessário não só à sua qualificação, mas também à satisfação das suas necessidades profissionais (Kuenzer, 1989) e de sobrevivência (Saviane, 2000; Frigotto, 2002).

A escola reflete a ordem do tempo social e produz conflitos com formas preestabelecidas de organização do seu tempo (Cavaliere, 2007; Faria Filho & Vidal, 2000; Garcia, 1999). No conjunto dos conflitos está o tempo do professor(a). Administrar o tempo de atuação profissional nos limites da sala de aula não condiz com uma profissão cujo preparo da ação se dá fora desse âmbito. Via de regra, o trabalho do professor começa antes de sua atuação pedagógica na sala de aula, no planeamento e na revisão dos trabalhos realizados pelos alunos. Para estudiosos como Sampaio (2002), o tempo extra-classe deveria corresponder ao tempo de criação coletiva na escola.

O desenvolvimento profissional e o trabalho em equipa são para Gómez (2004) elementos constitutivos do trabalho do professor, para além da transmissão de conhecimento e do controle dos alunos.

### **3.4 O aluno e o seu espaço escolar**

Assuntos relacionados aos Direitos Humanos e à responsabilidade do Estado no cumprimento de leis e na concretização de projetos voltados à adequação do espaço escolar fazem parte das preocupações da sociedade civil de países como o Brasil, onde a significativa desigualdade social resulta, muitas vezes, em descaso com os mais pobres. O descaso assume duas dimensões a serem consideradas aqui: a estrutura física em geral e a estrutura física em particular, voltada para o acesso das minorias.

### **3.4.1 O espaço físico escolar**

Na concepção de Veiga (1995), a escola dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas. As estruturas administrativas devem garantir a locação e a gestão de recursos físicos e financeiros e levar em conta elementos materiais, como a arquitetura do edifício escolar e suas condições de uso, os equipamentos e materiais didáticos, o mobiliário, a distribuição das dependências escolares e os espaços externos, tendo em conta a limpeza e o saneamento básico.

A própria introdução dos PCN chamam a atenção para a importância da estrutura física do espaço escolar, entre outras coisas, em relação a garantia de acesso e permanência dos alunos na escola (Bonamiro & Martínéz, 2002).

Contudo, a história mostra que nem sempre a arquitetura escolar foi tão precária. Se compararmos as escolas públicas do passado com as de hoje vamos perceber diferenças significativas. Conforme Lima (1995), as escolas públicas do passado, por atenderem às pessoas da elite, possuíam uma estrutura física apropriada para a educação, diferentemente do atendimento aos alunos de hoje, quando a estrutura escolar passa a ser representada por construções rápidas e baratas de salas, para fins de atendimento à demanda social, mesmo que isso tenha significado de resolução de questões escolares em termos apenas quantitativos.

### **3.4.2 Adaptações e acessibilidade**

Há mais de quatro décadas as pessoas com necessidades educativas especiais foram citadas na legislação brasileira. A primeira referência se deu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 que dispôs sobre o direito da pessoa com deficiência à educação em seu artigo 88. A segunda menção ocorreu na Ementa número 1 do texto constitucional de 1967, com a expressão “educação dos excepcionais”. Antes, estas não tinham direito à educação escolar por possuírem características físicas ou comportamentais que as diferenciavam da maioria, o que justificava a sua segregação do convívio social. Entretanto, o avanço da ciência contribuiu na identificação de suas diversas potencialidades e no desenvolvimento de políticas públicas destinadas ao seu atendimento.

As políticas públicas estão relacionadas com a realização dos direitos do homem e da sociedade por meio de programas e atividades. São direitos que regem contra os excessos de poder e ampliam a participação popular contribuindo para a consolidação da cidadania e redução das injustiças sociais.

As leis regulamentam os direitos sociais e devem ser efetivamente cumpridas. No caso da Educação Especial, a lei prescreve que crianças com necessidades educativas especiais tenham o direito de estudar em classes regulares de ensino sem serem segregadas do convívio com outras crianças e que tenham a seu dispor todo apoio material e humano de quem necessitem. Entretanto, diversos entraves podem comprometer o cumprimento da lei. Identificá-los e compreendê-los com o propósito de contribuir para a sua superação constitui tarefa dos estudos neste campo.





## CAPÍTULO IV

### ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

*“Uma pessoa que não consegue suportar sentir-se atrapalhada ou deslocada, que se sente esmagada sempre que comete um erro – embaraçoso ou não -, que não é psicologicamente capaz de ser, ou ser tratado como, parva, não apenas por um dia ou uma semana, mas durante meses sem conta, deverá pensar duas vezes antes de decidir ser um observador participante” (Wax, 1971, p. 370)*

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação, tendo em vista a natureza qualitativa do estudo. Discorre sobre as razões que levaram a investigação a envolver um estudo de caso bem como a utilização das técnicas, instrumentos e procedimentos para a recolha da informação. Contempla, ainda, a metodologia e os procedimentos adotados na análise dos documentos institucionais, textos das entrevistas e registro das observações, bem como o princípio ético que embasou o modo de sua interpretação.

#### **4.1 Natureza da investigação**

A investigação constitui-se como procedimento imprescindível para a busca de respostas para toda sorte de inquietação. Para Jesuíno (2005, p. 105) “o objetivo da investigação científica é não só descobrir e descrever acontecimentos e fenómenos, mas também explicar e compreender porque razões tais fenómenos ocorrem”.

Bogdan e Biklen (1994) definem a investigação qualitativa tendo em conta 5 características que estão descritas em sua obra ‘Investigação Qualitativa em Educação’, nas páginas 47 a 51. Segundo os autores, na investigação qualitativa considera:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural onde o investigador é o principal instrumento. Por isso os investigadores precisam dedicar tempo suficiente para a recolha dos dados de que necessitam, pois mesmo que utilize alguns equipamentos tecnológicos como suporte, na maioria das vezes fazem apontamentos utilizando, apenas, blocos e lápis grafite ou caneta.

2. Os resultados obtidos devem ser descritos. Os dados recolhidos devem ser descritos com a utilização de imagens ou palavras, mas não com números. Alguns elementos dessa transcrição correspondem, por exemplo, a entrevistas, fotografias, vídeos, documentos pessoais ou oficiais. Até pode acontecer de narrarem símbolos ou um dado numérico, mas isto pode acontecer se houver necessidade de ampliar seus conhecimentos para a compreensão do que se investiga.
3. O interesse principal está no processo e não nos resultados ou produtos. Isto ocorre porque o sentido da investigação qualitativa está no empenho em se compreender os fatores que levaram algo a acontecer ou ser de determinada forma.
4. A análise dos dados dá-se de forma indutiva. O investigador não parte para o campo a fim de confirmar ou negar hipóteses formuladas previamente (de cima para baixo), antes, ele utiliza parte do estudo para descobrir, durante o processo, quais são as questões mais importantes, ou seja de baixo para cima.
5. O significado é imprescindível para dar sentido à pesquisa. O pesquisador qualitativo detém sua atenção na compreensão do sentido que as pessoas dão às coisas ou à sua vida. Por essa razão é importante que o pesquisador submeta ao participante a transcrição dos dados recolhidos para que o mesmo possa confirmar, negar ou sugerir algum ajuste na infirmação concedida. Pois pode acontecer equívocos na interpretação dos dados e isto se evidenciar na transcrição da informação recolhida.

Assim, a metodologia para o alcance do objetivo deste estudo é de natureza qualitativa, pois: a fonte direta de dados é o ambiente natural, onde o investigador é o instrumento principal; é descritiva; o foco de interesse está mais no processo e não nos resultados ou produto; a análise dos dados é indutiva; o significado tem grande importância, ou seja, é importante compreender o modo como as pessoas dão sentido à sua vida (Bogdan e Biklen, 1994). Para tanto, é necessário se ater a importante questão ética, pois precisamos de consentimento antecipado, bem como garantir a proteção dos sujeitos pesquisados, nomeadamente através da garantia do sigilo da informação e do anonimato.

O fato de a investigação qualitativa ter alcançado méritos a nível de reconhecimento científico, isto não significa que ela não tenha suas limitações e a este respeito Fernandes (1991) destaca algumas como a imprevisibilidade, visto que o método é aplicado em seres humanos e a necessidade de ir além dos métodos científicos no caso do campo escolar dada a sua realidade complexa.

Em concordância com a concepção de Jesuíno (2005) de que a investigação científica tem o objetivo não apenas de descobrir e descrever fenômenos, mas também de identificar razões para sua ocorrência, este estudo busca causas não exatamente necessárias ou suficientes, mas ao menos contribuintes para o fracasso escolar em um contexto específico da realidade educacional brasileira. Para tanto, partiu-se da percepção de fracasso escolar não em seu conceito restrito de repetência e evasão, mas no âmbito das frustrações e incertezas dos imbuídos da responsabilidade de cumprir com um currículo escolar legalmente constituído. O propósito de compreender o modo como professores e estudantes percebem o currículo escolar em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental é portanto o objetivo maior deste estudo.

A natureza do estudo conduz a recolha de dados para procedimentos em consonância com as recomendações de Bogdan e Biklen (1994), os quais projetam a investigação para uma aproximação maior entre investigador e investigados em termos de tempo e espaço. Sob esta perspectiva a busca pelo alcance do objetivo geral deste estudo envolveu, como objetivos específicos: caracterizar o currículo quanto a sua estrutura e organização em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do nordeste brasileiro; averiguação da proposta de operacionalização expressa em seu Projeto Político Pedagógico; conhecimento das práticas e ferramentas pedagógicas por meio das quais o currículo se concretiza; apreensão da maneira como os estudantes percebem o currículo aplicado e o seu processo pessoal de aprendizagem; identificação do modo como a professora da turma considerada percebe a proposta curricular que aplica; e verificação da relação das propostas do currículo com as expectativas do Estado, da escola, dos estudantes e de sua professora.

Por envolver uma única turma de uma escola pública situada em uma capital brasileira, a metodologia de estudo de caso apresentou-se como o mais adequado em decorrência dos argumentos expressos no subitem a seguir.

#### **4.2 O estudo de caso**

A investigação compreende um estudo de caso, uma vez que preenche os requisitos descritos por Yin (2010) de envolver um fenômeno contemporâneo inserido num contexto da vida real, se dar no nível explanatório e lidar com evidências como documentos, entrevistas e observações.

O estudo de caso é um método de pesquisa utilizado em áreas como educação, psicologia, ciência política, sociologia, assistência social, antropologia, administração, enfermagem, economia e planejamento comunitário. Pois nestas áreas existem “fenômenos sociais complexos” (Yin, 2010) que chamam a atenção de estudiosos.

O estudo de caso é, também, na perspectiva de Yin (2010, p. 39), “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Assim, este método deve ser utilizado quando há o desejo de se compreender com profundidade um fenômeno da vida real.

Para Ponte (2006, p. 2)

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

O autor enfatiza a particularidade desse método visto que toda a atenção do investigador deve voltar-se para um fenômeno específico. Esse fenômeno deve ser investigado *in loco* e esta é uma das diferenças entre esse método e o experimento, por exemplo, onde o fenômeno é separado do contexto e, inclusive, controlado em laboratório (Yin, 2010).

Yin (*Idem*) traz, ainda, outra definição de estudo de caso e desta vez mais técnica uma vez que nem sempre é possível haver distinção entre o fenômeno e o contexto da vida real. Assim sendo,

A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidências, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados. (*Idem*, p. 40).

Para Sousa (2009, pp. 137-138) o estudo de um caso consiste na “compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento ou de um grupo de sujeitos ou de uma situação, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural”. Por acontecer em um ambiente natural este tipo de investigação é também chamado de naturalista (Sousa, 2009; Ludke & André, 1986).

Outra definição para o estudo de caso é a de Ludke e André (1986, p. 17) os quais destacam que o estudo de um caso pode ser simples ou complexo, mas “sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. Para os autores, mesmo quando se trata de um caso semelhante a outros, ele é distinto por apresentar interesses próprios.

Os autores consideram, ainda, sete características fundamentais do estudo de caso quando pontuam que este:

1. visa a descoberta, pois mesmo que parta para a pesquisa com alguma ideia do caso sua atenção está voltada para descobertas que poderá fazer no decorrer do processo;
2. dá-se ênfase à interpretação em contexto, ou seja, é imprescindível que o investigador acompanhe o caso no contexto onde ele ocorre;
3. retrata a realidade de forma completa e profunda, pois estabelece as inter-relações de uma situação ou problema evidenciando toda a sua complexidade;
4. varia a fonte de informação, pois isto permitirá o cruzamento de dados e uma compreensão mais ampla do caso em questão;
5. revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas. Isto ocorre em função do que se sabe sobre a experiência de um indivíduo, no momento em que se associa dados encontrados na investigação com dados que são frutos de sua experiência pessoal, ou seja quando um sujeito percebe no comportamento de um grupo elementos do seu próprio comportamento.
6. representa os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista que são notório numa situação social, pois há fatos que geram polêmica e dividem opiniões. Nesse caso, o investigador deverá revelar essa divergência de opiniões, mostrando que determinada realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, sem que haja uma única verdadeira e, assim, o leitor estará à vontade para identificar qual dessas opiniões mais se aproxima do seu modo de pensar;
7. utiliza relatos em linguagem mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa dependendo do tipo de usuário a que se destina, pois várias são as formas de apresentação desde relatórios formais a dramatização, slide, mesa redonda, etc. O importante é que a apresentação seja clara, direta e articulada.

### **4.3 Amostra e respondentes**

A amostra é, na visão de Coutinho (2011, p. 85), “o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída”. Segundo Sousa (2009, p. 64), “A amostra é um pedaço do todo”. Assim, para ambos, amostra corresponde a uma parte representativa do todo. E o todo é chamado de população. Para Sousa (*Ídem*) população é “o total de habitantes de determinado lugar, possuindo o mesmo significado em educação: o total de alunos de um país, o número de professores de uma região escolar, os alunos de uma dada escola, de uma disciplina específica, etc”. Uma definição parecida com a de Sousa é descrita por Coutinho (2011, p. 85), pois, segundo a autora “população é o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham uma característica comum”.

Com base nessas concepções, a amostra desta investigação correspondeu a uma turma de escola pública do município de Salvador, na Bahia. A turma, única que cursou o 5º ano do Ensino Fundamental naquela escola no ano de 2012, era composta por 1 professora e 31 estudantes assíduos de um total de 33 matriculados, com idade de 10 a 15 anos, de ambos os sexos. Entre eles, uma menina com necessidades educativas especiais. Estas especificidades justificam a opção por considerar na amostra a turma em sua totalidade.

#### **4.3.1 A escola**

Muitos bairros situados na parte litorânea de Salvador possuem uma realidade assim organizada: uma de baixa renda e a outra de classe média ou de melhor condição financeira. A escola investigada, atende a população de inferior condição financeira.

A escola investigada é pública municipal. As crianças que estudam nas escolas do município recebem uma ajuda do governo que é passada para seus pais e se chama Bolsa Família. Todo mês os pais recebem o benefício e seu valor depende da quantidade de filhos e de suas idades. Mas para recebê-la os pais devem manter seus filhos matriculados na escola com assiduidade e desempenho escolar.

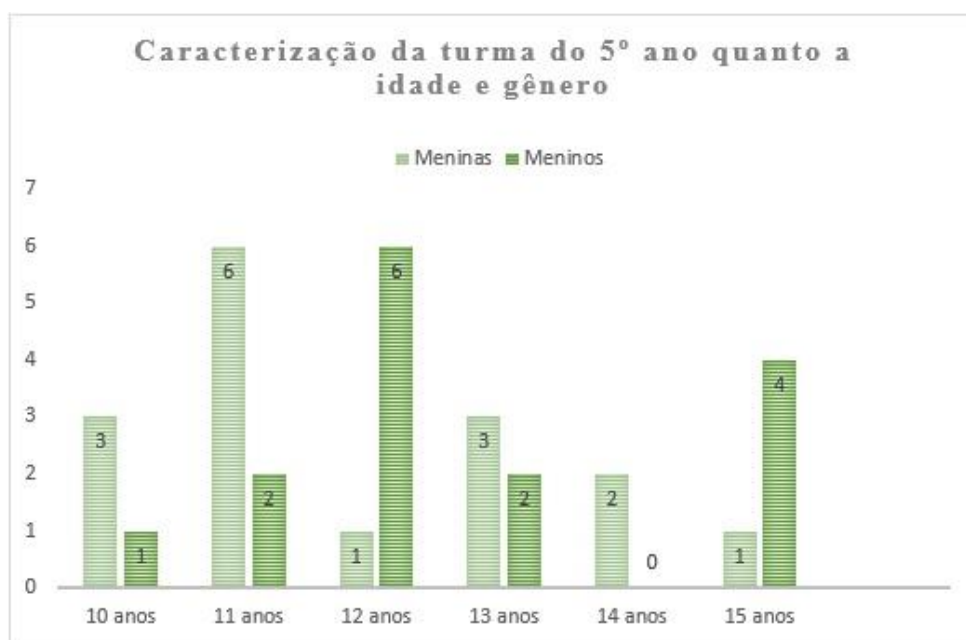
#### **4.3.2 A professora**

A professora da turma tinha 34 anos de idade no ano desta investigação. Com licenciatura em Pedagogia, a professora possui especialização em Educação. É concursada pela prefeitura e, no período da recolha de dados deste estudo, trabalhou como vice diretora no turno da manhã e como professora no turno da tarde.

### 4.3.3 A turma

A turma investigada é composta por 33 estudantes que moram no mesmo bairro onde está situada a escola. Considerada a semelhança, o gráfico 1, a seguir, dispõe sobre diferenças consideradas de maior relevância neste estudo.

Gráfico 1 – Caracterização da turma do 5º ano quanto a idade e gênero



Conforme exposto no gráfico 1, do total de alunos matriculados na turma, dois não frequentam as aulas. A turma apresenta discrepância em relação às idades, pois há uma variação etária entre 10 e 15 anos de idade.

Em relação ao gênero, o gráfico 1 revela que há um equilíbrio em termos quantitativos, visto que 15 são meninos e 16 são meninas. Entretanto a maior idade está concentrada entre meninos, o que expressa maior índice de repetência entre eles.

### 4.4 Instrumentos de recolha de dados

Para o alcance dos objetivos proposto foram utilizados neste estudo alguns procedimentos próprios da pesquisa qualitativa para a recolha de informação. Foram eles: a pesquisa documental, a observação direta e a entrevista semi-estruturada. A recolha de dados se deu com a professora e os alunos de sua turma. Dos diferentes meios de recolha foi feita a triangulação dos resultados.

A pesquisa foi realizada nessa escola a partir da confirmação do pedido de autorização (cf. Anexo I) feito aos seus intervenientes.



A pesquisa documental compreendeu dois documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

#### 4.4.1 Inquérito por entrevista

A entrevista “é utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). É também utilizada “para obter informação que não foi possível saber pela observação” (Coutinho, 2011, p. 291). Na investigação qualitativa há duas possibilidades para o uso das entrevistas: “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Nesta investigação a entrevista não foi o único instrumento utilizado. Foi feita também observação direta, bem como análise de documentos.

Há três tipos de entrevista descrita por Bogdan e Biklen (*Idem*):

- A estruturada, quando o entrevistador posiciona-se de forma rígida não dando oportunidade ao entrevistado para expressar sua experiência com suas palavras, colocando-se, assim, acima do âmbito qualitativo;
- A não estruturada, quando ocorre o oposto da estruturada, ou seja, a entrevista é demasiado aberta e o pesquisador incentiva o entrevistado a falar à vontade sobre suas experiências;
- A semiestruturada, quando não é tão aberta, nem tão rígida.

Na entrevista semiestruturada é necessário seguir um roteiro, embora não seja fechado. Segundo Manzini (1990, p. 154), “uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado”.

Neste estudo, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os alunos, depois do prévio consentimento por meio do pedido de autorização aos gestores escolares (cf. Anexo II), e também com a professora, depois da confirmação, conforme o pedido de conceção por ela consentido (cf. Anexo III), que contribuiu não apenas para o esclarecimento das informações dadas pelos respondentes, mas também para o melhoramento das perguntas elaboradas no projeto. A cada resposta recolhida, em alguns casos, novas perspectivas emergiam como contributo ao foco da abordagem.

Neste estudo foi feito, tanto na entrevista quanto na observação o *member checks*, como recomenda (Coutinho, 2008, p. 9). Este procedimento compreende uma revisão dos resultados pelos entrevistados. Segundo a autora,

(...) consiste em devolver aos participantes do estudo os resultados da análise feita pelo investigador às informações que lhe forneceram (em entrevistas, observações diretas/indiretas), para que estes possam verificar/confirmar se as interpretações do investigador refletem de facto as suas experiências/ideias/sentimentos (Coutinho, 2008, p. 9).

A atitude de devolver aos entrevistados os resultados de suas considerações possibilita a correção de distorções no processo de interpretação dos dados. Sua realização contribui, ainda, para o aprofundamento de questões antes tratadas de modo superficial pelos respondentes, bem como para maior envolvimento de todos na investigação.

A entrevista foi feita aos 31 dos 33 alunos da turma durante o mês de Setembro seguindo o roteiro de um guião previamente elaborado (cf. Anexo IV). Também foi elaborado um guião (cf. Anexo V) para a entrevista com a professora deste estudo.

#### **4.4.2 Observação direta**

A observação direta permite ao investigador a percepção dos fatos no momento em que eles acontecem. Bogdan e Biklen (1994) descrevem um tipo de observação direta que denominam de completa. Por meio desta, segundo os autores, o observador vê como que através de um espelho, sem intervir na ação, mas apenas fazendo o registro dos dados observados.

Para Coutinho (2011), o registro da observação direta pode ser de dois tipos: descritivo ou reflexivo. O registro descritivo (através de notas ou descrição), “geralmente são descrições tão precisas e minuciosas quanto possível (baixo grau de inferência) do ambiente, da aparência física e do caráter dos participantes, daquilo que dizem e de como actum” (Coutinho, 2011, p. 291). Os registros reflexivos (por meio de análise), segundo o autor, “são especulações do investigador, expressões dos seus sentimentos, interpretações, ideias e impressões que vai formando a partir dos dados que observa” (p. 291). O registro feito nesta investigação foi descritivo, a partir da observação das aulas quanto a metodologia utilizada pela professora investigada, os recursos materiais utilizados e de como os estudantes reagem e como desempenhavam as tarefas ministradas pela professora.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 163-164), a descrição corresponde ao registro em detalhes do que ocorre no ambiente investigado quanto às seguintes áreas:

- Retratos dos sujeitos. Corresponde a aparência física e comportamento e outros aspectos particulares da pessoa;
- Reconstruções do diálogo. É a transcrição da informação verbal e ou gestual da pessoa para com outros ou mesmo para com o próprio investigador, que seja relevante e digno de nota;
- Descrição do espaço físico. Corresponde ao tipo de decoração do ambiente, mobília, chão, parede, etc;
- Relatos de acontecimentos particulares. Corresponde a ação entre pessoas que chame atenção por conter algum detalhe especial ou pela sua natureza;
- Descrição de atividades. Aqui, entra o registro em detalhes do comportamento durante o desenvolvimento das atividades;
- Comportamento do observador. O investigador deve considerar o seu próprio comportamento no registro descritivo, pois é importante estar atento ao modo como é descrito o comportamento de uma pessoa ou situação para que a sua impressão particular transpareça o mínimo possível.

O registro descritivo da investigação realizada não correspondeu apenas aos momentos de aula na descrição das atividades, mas também do espaço físico escolar e do comportamento dos alunos, tendo em atenção o comportamento do observador também para o mínimo de influência pessoal possível, uma vez que, não dá para descrever de maneira completamente neutra. O registro da observação foi feito com base na elaboração de um roteiro, previamente, estruturado (cf. Anexo VI). A observação direta de aulas e, às vezes, do intervalo, na área externa da escola ocorreu durante o mês de Outubro de 2012.

#### **4.5 Corpus documental**

O corpus documental deste estudo compreende os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada, os quais são tratados nos subitens a seguir.

##### **4.5.1 Documento externo**

Um dos documentos utilizados na investigação correspondeu aos PCN. Trata-se de um documento que referencia a educação brasileira quanto à condução do currículo em relação aos conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental, os objetivos destes conteúdos e aos procedimentos metodológicos possíveis de aplicação no momento do desenvolvimento do

trabalho pedagógico. Este documento está disponível nas escolas em 10 volumes e também na internet no site do Ministério da Educação do Brasil.

#### **4.5.2 Documento interno**

Outro documento legal analisado na investigação correspondeu ao PPP. Trata-se de um documento de referência local e que é desenvolvido com base no documento maior, ou seja, os PCN. A escola, ao elaborar o PPP, pode adequar, por exemplo, alguns conteúdos que considerar mais relevante e próximo da realidade local para incluir no programa a ser estudado. Este documento é elaborado pelo corpo pedagógico e fica disponível na escola.

#### **4.6 Técnica de análise de dados**

A análise dos documentos legais considerados neste estudo se deu com base nas recomendações de Bardin (1977, p. 45). Para a autora a análise documental consiste em “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta de referência”. Trata-se de um recurso técnico para análise de dados advindos de materiais escritos estando, portanto, em consonância com documentos tratados neste estudo, correspondentes ao PCN e ao PPP da escola. Aplica-se também, conforme a autora, a documentos transcritos, o que se adequa às respostas das entrevistas dos alunos e da professora abordados e dos quais trataremos a seguir.

Muito utilizada em pesquisas qualitativa em Educação e, também, por envolver uma apreensão do discurso implícito nos textos expressos, a análise de conteúdo consiste em retirar de uma unidade de contexto e de registro a frequência da informação (Bardin, 1997). Tanto na análise dos PCN e do PPP quanto nas respostas às entrevistas, a análise de conteúdo foi aplicada.

Após o tratamento isolado dos resultados obtidos pelos diferentes instrumentos, foi feita, a triangulação dos dados. Este procedimento teve a finalidade de captar possíveis similaridades e/ou diferenças entre intenções ou entendimentos do processo curricular por meio do confronto entre o discurso da professora, dos alunos e dos documentos legais. A triangulação é considerada como um meio para a validação e a confiabilidade da pesquisa.

#### 4.7 Ética na investigação

O vocábulo grego *ethos* é definido por Chauí (1994, p. 340) como “caráter, índole natural, temperamento”. Para uma atitude considerada ética ou não, o indivíduo irá deparar-se com sua própria consciência ante os fatores externos, tendo em conta os valores que considera importantes e que irão determinar sua ação. Essa ação será o resultado do seu caráter, da sua índole ou do seu temperamento, conforme destaca a autora.

Na pesquisa, o investigador precisa ter clareza e cuidado quanto à questão ética para não incorrer no erro de expor ou prejudicar uma pessoa ou um grupo delas. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 75), “nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética”. Assim, faz-se necessário alguns cuidados no momento da investigação qualitativa. Os autores destacam duas importantes medidas no desenvolvimento do trabalho com indivíduos: “O consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (*Ibdem*).

A atitude de submeter a interpretação dos resultados à revisão da população estudada foi tomada como o princípio ético norteador do registro desta investigação. Esta medida contribuiu para dar maior confiança e credibilidade à comunidade envolvida no estudo. O sentimento de que foram considerados e valorizados como elementos chave no processo de contribuição para construção de conhecimentos sobre currículo tornou gratificante a realização do trabalho, por assumir, desse modo, um caráter de parceria.

#### 4.8 Limitações metodológicas do estudo

A limitação metodológica do estudo ocorreu em relação a dois aspectos: a entrada no terreno e o desconforto inicial da professora com o nosso trabalho de observação. Quanto a isto Grau e Walsh (2003, p. 122) dizem que,

Os investigadores das mais prestigiadas universidades descobrem muitas vezes que pode ser difícil negociar a entrada em instituições, fisicamente próximas, por diversas razões. Mesmo quando os responsáveis não tiveram experiências com outros investigadores, sentem-se muitas vezes ‘massacrados’ por eles.

A nossa presença no terreno da pesquisa implicou no necessário tempo de acomodação. Dizer-se pesquisadora em um ambiente do qual é cobrado um resultado positivo do processo de ensino e aprendizagem produziu tensões e desconfortos, mesmo tendo sido garantido o sigilo dos sujeitos pesquisados e da identificação da instituição.

## CAPÍTULO V

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

*“O professor mostrava a um grupo de agricultores uma gravura e era-lhes pedido que discutissem o significado que tinha para eles. Desta forma, o professor apercebia-se das palavras que eram importantes para o grupo, e estas iriam constituir o conteúdo da primeira aula”*  
(Bogdan & Biklen, 1994, p. 263)

Neste capítulo analisamos, qualitativamente, através da análise de conteúdo, os dados recolhidos através da aplicação dos inquéritos por entrevista, da observação direta e também procederemos à análise de conteúdo dos documentos legais a nível nacional e local. Estes documentos referem-se a nível nacional aos PCN e a nível local ao PPP da escola. O capítulo comporta três tópicos: o primeiro refere-se à estrutura e organização do currículo com base nos documentos legais; o segundo refere-se à professora quanto ao como percebe o currículo que aplica; o terceiro refere-se ao aluno e sua percepção do currículo a que é submetido. A apresentação dos resultados está organizada nesta ordem, mas a análise dos mesmos permeia todo o capítulo comportando também a fundamentação teórica.

#### **5.1 O currículo: estrutura e organização com base nos documentos legais**

Esse tópico vai tratar da estrutura e da organização do currículo com base nos documentos legais abaixo especificados. Contém também, além da introdução, três subtópicos referentes a: Organização das séries, Proposta curricular dos conteúdos e Avaliação, respetivamente, em relação a cada documento aqui tratado.

##### **5.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**

Na análise dos PCN percebe-se uma referência curricular que estrutura e organiza o conhecimento com vista a um ensino de qualidade que promova a “formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (Brasil, 1996, p. 24).

E, para o alcance desse fim, os PCN descrevem o que o aluno precisa dominar, todas as áreas do conhecimento para, o que consideram como, o alcance do exercício da cidadania, conforme se nota a seguir:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo (*Idem*, p. 24).

O documento estabelece os domínios que considera necessários desenvolver no trabalho escolar com os alunos a fim de alcançar a formação do cidadão pleno e, para tanto, organiza o currículo conforme se nota a seguir.

#### **5.1.1.1 Organização das séries curriculares**

As séries podem ser organizadas de duas maneiras. Podem estar isoladas em si, onde o aluno terá metas a alcançar em todas as disciplinas e, se não alcançar, uma determinada nota ou conceito, ele pode ser reprovado e ter que repetir tudo novamente no ano seguinte. E podem estar organizadas em ciclos. Nesta, o aluno tem um espaço de tempo maior para alcançar as metas e obter a nota ou o conceito que almeja. Segundo os PCN (p. 39) “A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento”. O Ensino Fundamental vai do primeiro ao nono ano e estão organizados em 4 ciclos.

#### **5.1.1.2 Proposta curricular dos conteúdos**

Os PCN referem-se a uma coleção de documentos que sugerem uma organização curricular dos conteúdos a serem estudados no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. O documento é composto por dez volumes. O primeiro volume corresponde a introdução. Os oito volumes seguintes à introdução referem-se às Áreas de Conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Arte, Ciências Naturais, Educação Física e Língua Estrangeira. O último volume corresponde aos Temas Transversais, que envolvem questões sociais, como Ética, Orientação Sexual, Saúde, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural (Bonamino e Martínez, 2002). As questões sociais relevantes devem ser

incorporadas como temas transversais devido a sua necessidade de problematização e análise (Brasil 1996, p. 38).

O documento chama atenção, na página 41 da introdução, para o fato de que apesar de sugerir os conteúdos a serem estudados em cada área do conhecimento, se trata de uma sugestão que deve ser adequada e adaptada conforme a realidade e a necessidade local e que cabe a cada município e depois às escolas estes ajustes. Um fato quanto a apresentação flexível dos conteúdos nos PCN diz respeito a algumas formas de ingresso em universidades e em empresas brasileiras. As provas aplicadas para admissão apresentam questões onde essa flexibilidade não está presente. No tópico 5.2.3.6 a professora evidencia essa realidade.

Bonamino e Martínez (2002, p. 14) pontuam uma contradição no documento quando chama a atenção para o fato de que o mesmo referencia: conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes e sugere os critérios de avaliação da aprendizagem e orientações didáticas, incluindo também os Temas Transversais, mas “rejeita “explicitamente qualquer viés de ‘modelo curricular homogêneo e impositivo’, o que encontramos nos PCN são conteúdos e metodologias significativamente detalhadas em cada uma das ‘áreas’ disciplinares propostas”.

### **5.1.1.3 Avaliação**

O volume 1 dos PCN descreve a avaliação como “um elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem deixando de funcionar como arma contra o aluno. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar” (Brasil, 1997, p. 39).

### **5.1.2 Projeto Político Pedagógico (PPP)**

A organização curricular da escola está voltada para o alcance de sua missão que é: “Oferecer um ensino de qualidade, contribuindo para a formação de cidadãos criativos, conscientes, preparados para exercer sua cidadania e enfrentar os desafios do mundo” (PPP, 2009, p. 14). Para tanto, abaixo, descrevemos características curriculares expressas no PPP para o alcance dessa missão.

#### **5.1.2.1 Organização das séries**

A escola investigada está organizada em ciclos. O quinto ano corresponde ao último ano do segundo ciclo. Conforme descrito no PPP a organização da escolaridade em ciclos foi uma saída do governo para combater o problema da alfabetização, pois identificava-se que um ano



era insuficiente para alfabetizar crianças provenientes de famílias não-letradas, que não tinham contato com o mundo da escrita, antes do ingresso na escola. “O que não ocorria com as crianças de classes mais abastadas, pois já vinham, desde a sua primeira infância, tendo contato com os livros” (PPP, 2009, p. 56)

#### 5.1.2.2 Organização dos conteúdos

Na escola investigada essas disciplinas regulares estão distribuídas em livros didáticos disponibilizados gratuitamente pelo governo. A turma investigada trabalha com 5 livros: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

Já as questões sociais relevantes são tratados de modo transversal, ou seja, são incorporadas aos conteúdos das disciplinas regulares e em projetos bimestrais.

Quanto aos conteúdos a página 50 do PPP diz que o currículo deve incorporar aos poucos as sugestões dos PCN. Diz também que define as ações pedagógicas tendo em conta os pressupostos estabelecidos pela rede municipal (que elabora suas diretrizes com base nos PCN). Mas, apesar de ter em conta tudo isto, a escola “possui certa autonomia para definir as práticas pedagógicas, assim como sua rotina didática”.

A escola deixa claro, na Fundamentação da proposta curricular o seu perfil pedagógico quando refere, ainda na página 50, a sua forma de trabalho tendo em conta o que estabelece como:

a) Prioridade

“Os currículos são organizados dando prioridade às linguagens que são determinantes para a construção de conhecimentos e competências.”

b) Metodologia

“Importantes se faz que se adotem metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a participação intensa do aluno no processo de ensino, a reconstrução do conhecimento, o hábito da leitura e da produção de textos e outras habilidades.”

c) Tratamento do conteúdo

“A Interdisciplinaridade e a Contextualização são consideradas, na nova legislação educacional, como eixos estruturadores do currículo.”

d) Tratamento do aluno

“É necessário que se reconheça que as situações de ensino provocam sentimentos e que requerem um trabalho quanto a afetividade do aluno.”

A seguir está a matriz curricular dos conteúdos e do tempo destinado aos conteúdos trabalhados em sala, conforme disposta no PPP, na página 59.

**Quadro 5.1 – Matriz curricular do 5º ano**

Área do conhecimento	Horas/Semana	Horas/Ano
Português	8h	320h
Matemática	4h	160h
Ciências	2h	80h
História	3h	120h
Geografia	2h	80h

O PPP não discrimina o tempo destinado ao trabalho com projetos que abordam os temas transversais. O somatório das horas corresponde ao total de 760 horas do total de 800 horas estabelecido PPP. Mas, apresenta o tempo relacionado ao trabalho com as disciplinas regulares onde nota-se a ênfase dada ao trabalho com Língua Portuguesa em relação às demais disciplinas. As disciplinas Ciências e Geografia apresentam um tempo bastante reduzido de estudo.

Para Oliveira (1997, p. 33) não é novidade da atualidade documentos legais que apresentem,

Objetivos educacionais voltados para a cidadania, sem, no entanto, explicitar o que se entende como sendo a formação do cidadão, e estrutura curricular hierarquizada em torno de disciplinas que se fazem importantes em detrimento de outras segundo uma ótica que não a da formação integral do homem, mas aquelas ditadas pela necessidade do mercado.

A autora evidencia uma contradição dos documentos legais quanto a formação integral do cidadão quando privilegia uma área específica do conhecimento inferiorizando os demais.

### **5.1.2.3 Avaliação**

A avaliação, disposta na página 54 do PPP, corresponde a utilização de diversos instrumentos a fim de verificar como anda a aprendizagem do aluno e não se limita a aplicação de provas, mas envolve também “quaisquer exercícios, tarefas, pesquisas, projetos, estudos e testes” recomendadas pelo professor.

Na escola investigada a avaliação dá-se de 3 modos: diagnóstica, a fim de saber o nível atual de conhecimento do aluno; processual, por meio da aplicação de testes, mini testes, observação e trabalhos de pesquisa durante o processo, e conclusiva para a retomada de

conteúdos básicos pelos alunos para saber sobre o que reteve ou não de tudo o que foi trabalhado.

O aluno aprovado é aquele que, numa escala de 0 a 10, obtém média igual ou superior a 5 em cada disciplina considerando as avaliações processuais e as finais, bem como aspetos do seu desenvolvimento durante as aulas. Os alunos que não alcançam o resultado médio esperado têm a oportunidade de fazer uma recuperação através de “meios e mecanismos de superação de habilidades básicas e conhecimentos insuficientes” por meio da reorientação do professor.

## **5.2 Percepção da professora quanto ao currículo**

Este tópico trata do modo como a professora, aquela que está diretamente em contato com o aluno em situação de aprendizagem, percebe o currículo que aplica. Está dividido em subtópicos que abordam aspetos quanto a: organização do currículo com base nos PCN, a proposta de operacionalização expressa no PPP da escola, o tempo de aplicação dos conteúdos escolares e sua percepção quanto ao currículo e a relação com as expectativas do Estado.

### **5.2.1 Organização do currículo com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Na entrevista a professora posiciona-se em relação às propostas dos PCN. Quando perguntamos: Como você entende a proposta dos PCN quanto aos conteúdos e a metodologia sugerida no mesmo? Sua resposta foi:

Os marcos de aprendizagem são construídos de acordo com os PCN. Acho que são adequados a cada série. Acho importante os temas transversais e cabe a cada escola adequá-lo à sua realidade. Estou de acordo com a metodologia e a avaliação. A avaliação corresponde também a questão qualitativa e não só a quantitativa. Por exemplo, eu já tive aluno que tirou nota baixa, mas eu sabia que ele sabia o assunto.  
(Entrevista da professora)

Distribuição dos conteúdos por idade, incorporação dos temas transversais aos conteúdos curriculares, metodologia e avaliação são itens da estrutura curricular propostas pelos PCN, com as quais a professora concorda. Isto é reforçado quando ela responde à pergunta sobre o que mudaria nos PCN ao que ela responde: “Não mudaria. Só deve ser adaptado de acordo com cada realidade”.

Apesar de dizer que concorda com os PCN e que não mudaria nada, apenas o adaptaria a realidade local, a professora identifica nessa adaptação entraves que dificultam o trabalho. Pois quando abordada sobre qual o grande problema no campo curricular, a professora respondeu:

Eu acho que o currículo é deficiente, mas ele é muito voltado, pelo menos na situação da prefeitura, desde o primeiro ano para a alfabetização. E acredita-se que ele já tenha experiência de rua com Matemática. Então Matemática acaba ficando de lado. Só que à medida em vai passando o tempo e que eles vão trabalhando bastante a questão do letramento na escola, chega um ponto em que eles ficam com muita dificuldade em Matemática. A Matemática exige que sejam trabalhadas as normas, exige que sejam trabalhadas as regras que eles até então só têm a experiência de vida, como passar um troco, aquela coisa de cabeça (cor). Quando você entra com algo formal como sistema decimal, se ele não tiver essa visão ele não vai aprender. E a grande maioria tem dificuldade com isso porque a base não construída. O projeto da prefeitura é voltado para o letramento. (Entrevista da professora)

A organização à qual a professora se refere está subordinada a recomendação da prefeitura que, por sua vez, tem seu respaldo nos PCN. Um aspecto que a professora destaca é a ênfase dada a Língua Portuguesa em relação a alfabetização e uma das consequências desse procedimento e a geração de problemas quanto a Matemática. Há na fala da professora uma ênfase no ensino de Língua Portuguesa e não é por acaso. Há uma relação com o desenvolvimento do trabalho pedagógico ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Segundo a professora, muitas crianças chegam ao fim do Segundo Ciclo com dificuldade de leitura e, conseqüentemente, de interpretação. Isto se reflete em suas palavras quando, ao responder uma pergunta sobre conhecimento tecnológico diz: “até os que não leem conseguem mexer melhor no celular do que eu”, ou seja, há na turma, crianças que não sabem ler. Este fato foi confirmado durante a observação do processo de leitura compartilhada em sala, quando algumas crianças, ao tentarem ler, demoravam muito soletrando antes de pronunciar cada sílaba, para depois falar a palavra completa, e outras que nem sequer tentavam por causa da reação dos demais, uma vez que riam muito e falavam coisas que as constrangiam.

Apesar de os PCN sugerirem os conteúdos a serem trabalhados por idade e, apesar de sugerirem, também, que as escolas devem fazer adaptações conforme sua realidade, tais conteúdos estão predeterminados nos livros didáticos. Esses livros são distribuídos nas escolas para as crianças e conduzem seus estudos durante o ano letivo. Cada um dos cinco livros separa os conteúdos em 4 unidades. Para além dos conteúdos dos livros didáticos trabalha-se em paralelo com o projeto bimestral e com a incorporação dos temas transversais às disciplinas regulares. Cada unidade deve ser desenvolvida dentro de um espaço de tempo de 2 meses e meio. O trabalho com estes conteúdos é organizado pela professora da seguinte forma:

Português tem todos os dias e os outros horários são divididos. Um dia tem Matemática, um dia tem História, um dia tem Ciências, um dia tem Geografia e um dia tem Inglês. (Entrevista da professora)

Apesar de concordar em tudo o que propõe o documento oficial, a professora destaca na entrevista elementos importantes que se constituem verdadeiros entraves para o desenvolvimento da prática pedagógica como: “excesso de conteúdos nos livros”. Quando abordada a respeito do que ela pensa sobre os livros didáticos ela respondeu:

Acho o livro de História parado. Não trazem sugestão de filmes. Eles têm dificuldade e não sei se é por falta de empatia com a matéria. Eles não gostam muito de ler. Acho conteudista, teórico, não tem atividades que envolvam os alunos no contexto. O livro de Português, de um modo geral, traz textos descontextualizados. Por exemplo, se tem uma lenda, ela não tem nada a ver, não se aproxima da realidade. Uma vez eu trabalhei uma música do Psirico<sup>3</sup> que fala de dificuldade, enchente, coisas da realidade, que estão próximas deles. O livro é nacional, mas as realidades, não. A editora é de São Paulo, que tem também suas dificuldades, mas são bem distantes da realidade daqui. Quando o livro é muito conteudista não dá para trabalhar todo. O livro de Matemática tem conteúdos absurdos. São muitos conteúdos, são vários eixos que se trabalha em Matemática como tratamento da informação, grandezas e medidas, a parte de geometria, números e operações. Então são muitos eixos e muitos conteúdos dentro de cada eixo. O livro de Matemática é impossível cumprir com os conteúdos. (Entrevista da professora)

Conforme a fala da professora apesar de os PCN sugerirem conteúdos para as escolas adaptarem à sua realidade, os livros distribuídos nas escolas traçam o caminho que a escola deve seguir. A professora pontua características no livro didático quando diz que é “parado”, “não trazem sugestões”, “conteudista”, “teórico”, “não tem atividades que envolvam o aluno no contexto”. A professora chama a atenção ao fato de que o livro é nacional, mas a realidade dos alunos é local e, portanto, diferente. Revela que o livro de português é “descontextualizado”, o de Matemática tem tantos conteúdos que é “impossível” trabalhar todos.

Quando questionada sobre como é feita a seleção do livro didático utilizado e quem participa a professora respondeu:

Alguns livros/coleções são encaminhados pelo MEC para os professores escolherem. Os professores têm um semestre para escolherem. O prazo é de até o meio do ano (Junho/Julho) para escolherem os livros que vão trabalhar e o governo envia os livros que foram escolhidos para serem utilizados no ano seguinte. Na teoria funciona assim, mas na prática nem sempre o governo envia o material que foi escolhido. A escolha é feita pelos professores e é válida por 3 anos. Há cada 3 anos o governo envia novas opções de livros didáticos. Os professores se reúnem e avaliam para depois escolherem o mais conveniente com a proposta filosófica da escola.

Segundo a professora, depois que os livros chegam na escola a equipe pedagógica reúne-se e escolhe o livro que mais se adequa à realidade da comunidade.

---

<sup>3</sup> Banda de pagode e samba de Salvador.

Em relação ao trabalho com o livro quando perguntamos sobre se a professora tem autonomia para trabalhar os conteúdos mais relevantes ou se tinha que seguir o livro didático, ela respondeu, “Autonomia existe. Vai depender da necessidade deles.”

Também foi perguntado à professora se os livros didáticos são a única fonte de estudo e se a escola trabalha com projetos ao que respondeu,

Não. A escola trabalha com projetos interdisciplinares. Os projetos são bimestrais. Mas acho que a partir do ano que vem será semestral porque o projeto contempla conteúdos que não é possível dar conta em dois meses. (Entrevista da professora)

Quando abordada em relação ao tempo que disponibiliza para cada disciplina a professora disse:

Existe uma carga horária e um planejamento. A maior parte da carga horária é destinada a Português. Então como eles já vêm trabalhando Língua Portuguesa desde o início da escola, então eles têm um desenvolvimento melhor em Língua Portuguesa e acaba tendo menos tempo para as outras matérias. No caso de História, Geografia e Ciências eu acredito que quando você ler bem, você acaba entendendo essas matérias. Já no caso de Matemática fica deficiente. (Entrevista da professora)

Cumprir o que está no plano de aula desenvolvido pela professora constitui-se num desafio, pois o fator tempo tem sido um entrave devido às implicações detalhadas pela professora ao qual dedicamos uma atenção especial num tópico mais adiante.

### **5.2.2 O Currículo: proposta de operacionalização expressa no Projeto Político Pedagógico**

Apesar de os PCN servirem como ponto de partida para o trabalho no Ensino Fundamental, cada instituição deve elaborar sua proposta pedagógica fazendo as adaptações necessárias tendo em conta a realidade social do local onde funciona. Tais adaptações devem estar claras no PPP da escola, por tratar-se de um documento interno que contém as sugestões dos PCN já adaptados à realidade específica de cada uma.

Quando perguntamos a professora sobre quem participou da elaboração do PPP ela disse, Os professores e coordenação. Não sei se a direção participou porque nessa época eu trabalhava a noite. (Entrevista da professora)

A versão atual do PPP da escola contém reformulações recentes, feitas pela equipe pedagógica, nas quais a professora investigada participou, conforme afirma na entrevista, quando questionada sobre sua participação.

Eu não conheci o primeiro PPP. Esse que a gente tem aqui, hoje, foi feito pela coordenadora com a participação dos professores. Foi mais organizado, mais sistematizado. Participamos nos acervos, mas como é um trabalho amplo, quem tomou a frente, quem organizou mesmo e sistematizou foi ela. Foi feito em 2009 e a gente atualizou, mas ainda não foi digitado. Tá manuscrito para ser redigitado. (Entrevista da professora)

Quanto à organização curricular dos conteúdos, o PPP da escola investigada sugere, na página 42, que “É preciso transformar o currículo monocultural em multicultural (...) para que as crianças não venham sofrer violência simbólica imposta pela classe dominante”. E chama a atenção para a necessidade de desenvolver práticas curriculares que “privilegiem a problematização, o questionamento, situações desafiadoras, a inventividade, a criatividade, e criticidade” (*Idem*).

Segundo Paulo Freire (1974, cit. por Revista da Faeba, 1997:10) “o homem é praxis e, porque assim o é, não pode se reduzir a um mero espectador da realidade, nem tampouco a uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em ‘coisa’.” Desse modo, as professoras da escola em causa reconhecem e expressam no PPP que sua atuação profissional consiste em um desafio. Sobretudo, ao abordar no documento a necessidade de desenvolver a multiculturalidade.

Em relação a multiculturalidade Oliveira (1997, p. 28) contextualiza o termo e levanta uma questão,

Vivemos em uma sociedade complexa e plural em termos étnicos e sociais, o que já inviabiliza a definição do que venha a ser uma cultura nacional. Mais apropriado se torna, portanto, considerarmos o Brasil sob um ponto de vista multiculturalístico. Assim, como permitir à educação cumprir o seu papel de transmissão/conservação/renovação/construção de conhecimento sem explicitar e nem deixar margens generosas à compreensão do que sejam e a que servimos os conhecimentos, as crenças, os valores e as práticas a serem transmitidos pela escola?

Forquin (1993) atenta para o despropósito quanto a função de transmissão da cultura e sua preservação quando a escola define e organiza conteúdos e valores sem o reconhecimento e legitimação da comunidade. Para ele,

Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. (*Idem*, p. 9).

A escola está inserida na comunidade e como tal não pode funcionar à parte dela como instituição isolada.

### **5.2.3 O tempo de aplicação dos conteúdos escolares**

A administração do tempo para o alcance dos objetivos pedagógicos constitui-se como um desafio diário. Este tópico vai tratar de questões relativas ao trabalho da professora em relação ao desenvolvimento do currículo em sala de aula.

#### **5.2.3.1 O tempo docente e o desenvolvimento do currículo na sala de aula**

Na prática desse processo há empecilhos por conta do tempo de aplicação dos conteúdos das disciplinas consideradas mais importantes, como é o caso do estudo da Língua Portuguesa, o que é possível perceber, quando a professora responde à pergunta sobre qual o problema no campo curricular, onde a mesma diz:

Eu acho que o currículo é deficiente, mas ele é muito voltado, pelo menos na situação da prefeitura, desde o primeiro ano para a alfabetização. E acredita-se que ele já tenha experiência de rua com Matemática. Então Matemática acaba ficando de lado. Só que à medida em que vai passando o tempo e que eles vão trabalhando bastante a questão do letramento na escola, chega um ponto em que eles ficam com muita dificuldade em Matemática. A Matemática exige que sejam trabalhadas as normas, exige que sejam trabalhadas as regras que eles até então só têm a experiência de vida, como passar um troco, aquela coisa de cabeça (cor). Quando você entra com algo formal como sistema decimal, se ele não tiver essa visão ele não vai aprender. E a grande maioria tem dificuldade com isso porque a base não foi construída. O projeto da prefeitura é voltado para o letramento. (Entrevista da professora)

O que a professora afirma confere com o que constatamos no período da observação do trabalho pedagógico em sala e também confere com os seus Planos de Aula, aos quais tivemos acesso com o seu consentimento.

#### **5.2.3.2 O tempo no cotidiano escolar**

Além da estrutura física, uma outra estrutura básica escolar importante é a pedagógica. Na concepção de Veiga (1995), esta estrutura além de outras, tem a função de, teoricamente, organizar os objetivos educativos para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades. O tempo, considerado aqui na abordagem das questões pedagógicas, é relativo ao objetivo de se atingir as metas educacionais traçadas.

Durante o mês de Outubro realizamos a observação direta na turma em acompanhamento ao planejamento elaborado pela professora para o mês. As aulas expositivas ministradas pela



professora aconteceram todos os dias desse mês de observação, porém com uma certa dificuldade por conta do tempo, pois sempre ficava algo para o dia seguinte.

As tarefas que ficavam para o dia seguinte, conforme observamos, não eram finalizadas por conta da necessidade de maior discussão entre os alunos, ou seja, o tempo destinado a algumas atividades parecia não corresponder à necessidade de sua realização. Uma outra justificativa para isso foi a própria professora quem deu:

Normalmente não dá tempo. Eu até reclamo muito sobre isso com eles. Ontem mesmo eu fiquei com eles até 17:20. Eu digo a eles que o tempo que eu to perdendo reclamando com eles eu vou descontar na hora da saída. Só que não é todo dia que eu tenho condição de ficar na saída. Então infelizmente a gente perde muito tempo. Então se eles tivessem já uma postura diferente de saber ouvir, escutar o outro daria tempo. (Entrevista da professora)

A professora chama a atenção para a questão do comportamento dos alunos. Conforme nossa observação, vários fatores podem estar implicados nesse comportamento. O próprio PPP da escola expõe o desconforto na aula e os alunos podem estar a reagir diante disso de forma consciente ou até inconsciente pelo incômodo que é estar num ambiente tal como foi descrito pela própria escola no documento. Como a turma 'não colabora' na realização das tarefas dentro do tempo estipulado, a mesma, é castigada por ficar na sala até além da hora da saída.

Para a professora, se os alunos soubessem 'ouvir e escutar' daria tempo. Devemos nos ater também ao fato de que a professora ao deixar os alunos saírem mais tarde, também está em condição desfavorável em relação aos alunos, uma vez que estes moram no bairro da escola enquanto ela mora mais distante.

Para Weber e Verganni (2010, p. 2),

Além dos fatores relacionados diretamente ao corpo, como a ergonomia inadequada e o uso da voz, há os fatores externos e psicológicos, que vão desde os problemas que o aluno enfrenta em sua casa e leva para a sala de aula, até a violência urbana. Isso, além de todas as exigências sobre a atividade docente impostas pelas mudanças e atual organização do ensino no Brasil. Tudo isso se mistura e desemboca na sala de aula, afetando o meio ambiente de trabalho. É nesse meio ambiente caótico que o professor vive, se desloca e, apesar de tudo isso, deve manter a serenidade para sua sublime tarefa de educar, transmitir valores, projetar a sociedade para o futuro. Formar cidadãos sem o mesmo respeito que a sociedade lhe delegava antigamente.

Contudo, cabe considerar que esta observação não encerra a possibilidade da ocorrência de outros fatores determinantes do comportamento observado nos alunos. Não os investigamos em ambiente diferente e sob outros estímulos além dos conteúdos trabalhados pela professora.

Logo, o desconforto e as atividades, em si, podem não ser causas suficientes, porém, podem se revelar como contribuintes para seu desinteresse.

### 5.2.3.3 O tempo dedicado ao planejamento das aulas

Uma etapa que merece atenção refere-se ao planejamento das aulas, pois este envolve a seleção dos conteúdos que serão trabalhados no decorrer da semana em cada disciplina, a metodologia que será utilizada para tanto e a organização/preparação prévia dos materiais a serem utilizados para o alcance dos objetivos no trabalho com os conteúdos. Durante a entrevista, quando perguntado sobre o seu tempo para planejar as aulas em relação às suas outras atividades diárias, a professora respondeu:

Em casa, na sexta. Qualquer atividade extra como elaboração de prova eu tenho que fazer em casa. Só chego aqui para imprimir. O tempo é limitadíssimo. Mesmo eu sendo vice-diretora de manhã eu não consigo. Se eu não planejar minha aula na sexta quando eu chego em casa ou no sábado, durante a semana não faço planejamento porque não dá. E olha que eu não tenho 20h em sala de aula e as outras 20h são mais flexíveis, mas não dá tempo. (...) Então, normalmente, eu faço meu planejamento sexta-feira à noite, quando eu saio daqui, mas nunca é suficiente. Toda sexta-feira os alunos saem às 15h. Então de 15h às 17h tem uma atividade complementar que a princípio a prefeitura liberava para planejamento, para troca de ideias, mas como isso passou a ser muito questionado por conta do tempo pedagógico do aluno, esse horário, agora, é só liberado para estudos. Então a coordenadora se encarrega de preparar. Ela pergunta o que seria interessante, em que estamos com dificuldade para que ela possa trazer para o estudo. (Entrevista da professora)

Conforme se lê no texto da entrevista, a professora fala da falta de tempo para planejar suas aulas. Outro entrave observado na fala da professora foi a mudança feita pela prefeitura quanto a atividade complementar. Segundo ela, o professor passou a ser obrigado a planejar as aulas em casa e o tempo destinado, antes, ao planejamento passou a ser para estudos.

A falta de tempo compromete questões metodológicas de ensino. Quando questionamos sobre o planejamento das aulas a professora respondeu:

Eu vejo assim. O tempo que eu disponho para planejar as aulas, tem que ser aquela aula que já é rotineira. Agora se eu tivesse um tempo maior eu buscaria um material diferente para todas as aulas. Daria até para construir outro material, mas como não existe esse tempo, então normalmente eu sigo uma rotina e uma ou duas vezes por semana, no máximo, eu busco um vídeo para poder dinamizar melhor essas aulas. Mas, assim mesmo, é muito difícil. (Entrevista da professora)

Para a professora, a falta de tempo faz com que siga rotinas diárias de aula. Segundo ela, há vontade de fazer um trabalho diferente, mas, não há tempo para isso e assim as aulas acontecem quase sempre da mesma forma e sem muita novidade para os alunos. O educador Paulo Freire é citado na fundamentação teórica do PPP da escola, no tópico “Tendências Pedagógicas” para destacar a importância de um ensino contextualizado onde o aluno perceba o que está estudando. Há uma intenção no documento de que ocorram aulas contextualizadas mas, na prática observada e no relato da professora, o que se constata é a aplicação de aulas rotineiras e, de vez em quando, um vídeo para dinamizá-las. Sem desmerecer o esforço da professora por melhorias, cabe considerar que no mês observado o uso do vídeo se deu por duas vezes apenas. Reforçando, assim, que a prática é diferente da teoria em coisas simples como a utilização de vídeos.

A concepção de currículo, no discurso de Paulo Freire, é a de que “nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (Freire, 2007, p. 14). É necessário analisar o contexto educativo em todos os seus aspectos para uma ação consciente. Daí a importância para o autor de um ensino que considere o contexto, pois do contrário o aluno terá que fazer um esforço dobrado para compreender e interpretar um mundo em que vive de forma crítica. Ministrando aulas de rotina, nos termos observados nesta investigação, acaba por não contemplar aspectos fundamentais quanto a formação de alunos críticos, na concepção de Freire.

#### **5.2.3.4 O tempo do professor e o valor social da profissão**

Como a prefeitura extinguiu o tempo do planejamento e destinou para outra atividade, restou aos professores realizarem essa tarefa em horário extra ao do trabalho. No caso da professora investigada, ela afirma que planeja suas aulas em casa. Assim, a professora trabalha na instituição e também em casa, sendo que em casa esse trabalho, além de não ser remunerado, corresponde a um tempo subtraído de seu momento de desfrutar do descanso com a família ou de outra atividade de seu gosto ou de sua necessidade.

Webber e Vergani (2010), citam o artigo 2º do Decreto 53.831/64 que enquadra a função do professor como penosa e reforçam essa realidade quando se referem ao magistério como uma atividade “que causa desgaste no organismo, de ordem física ou psicológica, em razão da repetição de movimentos, pressões e tensões psicológicas que afetam emocionalmente o trabalhador”.

Segundo Webber e Vergani (2010), deve-se criar políticas públicas que tenham um olhar especial para a função do professor, uma vez que é ele quem lida com uma série de fatores de ordem pessoal e não pessoal, interna e externa, ao mesmo tempo em que tem que conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Seu trabalho é decisivo para a formação de uma geração que terá comportamentos que vão repercutir em sua vida e na dos outras.

É consensual entre teóricos e práticos da educação que cuidar do professor significa cuidar do futuro do país. O professor é o profissional fundamental no processo de formação das gerações futuras. Por este motivo devia ser mais respeitado e melhor assistido pelos poderes públicos.

#### **5.2.3.5 O tempo e a Metodologia de ensino: recursos tecnológicos e outros materiais pedagógicos**

A introdução dos PCN chama a atenção para a crescente necessidade do uso de computadores como instrumento de aprendizagem, a fim de que os alunos possam estar atualizados para as demandas sociais presentes e futuras quanto ao uso das novas tecnologias. Já o PPP fala da necessidade de reformulações no documento diante das transformações e demandas do mundo moderno como é o caso, por exemplo, do desenvolvimento curricular utilizando as novas tecnologias. No documento consta que por possuir um laboratório de informática, a escola necessita de um professor capacitado para esta função de educação. Vê-se, assim, que o documento sugere a utilização das novas tecnologias como um fim e não como um meio de aprendizagem. O que pode justificar o seu não aproveitamento por parte da professora em sua prática de ensino.

Durante a observação das aulas pudemos constatar que as aulas expositivas, ministradas pela professora aconteceram todos os dias durante o mês da observação e em conformidade com o planejamento pela mesma.

Alguns recursos materiais utilizados durante as aulas chamaram a atenção pela ausência ou pela presença em excesso como foi o caso do caderno e do livro didático, utilizados em todas as aulas. Apenas uma vez foi proposto um trabalho onde se utilizou jornal, tesoura, cola, panfletos, livros literários e papel A4. Dois vídeos foram apresentados: um sobre gravidez na adolescência e outro sobre uso consciente da água.

**Quadro 5.2 – Recursos pedagógicos utilizados durante as aulas**

Dias letivos em Outubro	Recurso utilizado	Total de vezes
15	Caderno	10
	Livro	7
	Caneta e lápis grafite	15
	Video	2
	Livros literários	1
	Jornais e panfletos	1
	Papel A4	3
	Tesoura e cola e lápis coloridos	1

Os dados do quadro acima revelam que os recursos materiais não contemplaram a utilização de computadores. No campo tecnológico, o único recurso foi o projetor para vídeos-aula e mesmo assim em um mês foi utilizado apenas duas vezes. Os alunos trabalhavam sempre dentro da sala e com materiais tradicionais. Porém, a professora realizava muitas atividades em dupla e em grupo, o que dinamizava as aulas e favorecia a interação entre os alunos. Assim, o que se pôde perceber da relação entre o que preceituam os documentos legais e a observação direta realizada foi a existência de uma distância entre teoria e prática, nomeadamente no que se refere à utilização de recursos pedagógicos e à sua diversificação na sala de aula.

Foi perguntado à professora se ela percebia algum tipo de distância entre a realidade das novas tecnologias como ferramentas educacionais e a forma tradicional de ensinar, levando em conta o fascínio das crianças por essas ferramentas tecnológicas e ela respondeu:

Até os que não lêem conseguem mexer melhor no celular do que eu. Eles ficam, apenas, com a parte ruim da tecnologia. A que é que eles têm acesso? Eles pagam uma *lan house* e vão jogar, ficar no *orkut*, *facebook*, esses sites de relacionamento. Agora, cadê os estudos? Cadê a utilização dos *softwares* educacionais? Não tem. Aqui na escola chegaram vários computadores e estão numa sala para nada. Não funcionam porque não tem quem faça a instalação elétrica. Uma coisa tão simples. Eu já solicitei na prefeitura, mas até agora não chegou ninguém. A sala existe, os computadores também. O principal tem, mas não funciona. (Entrevista da professora)

As palavras da professora demonstram consciência quanto a suas limitações no campo das tecnologias educativas, ao reconhecer que os alunos sabem mais do que ela, apesar dos vários programas do governo voltados à capacitação docente. Puntel (2011) chama de “imigrantes digitais” aqueles que nasceram antes da chamada era tecnológica, onde se situa a professora, a qual, por isso mesmo, precisa aprender a utilizá-las e estar sempre atualizada para acompanhar seus alunos, considerados pelo autor como “nativos digitais” por terem nascido imersos na era digital e por este motivo saberem mais.

O que a professora parece não considerar na motivação dos alunos para o uso de computadores é a liberdade na escolha do que fazer com eles, uma escolha que poderia ser compartilhada de diversas maneiras nos limites impostos por essa realidade que ela mesma apresenta. Em outras palavras, ao considerar o uso que fazem como “a parte ruim” não utiliza essa prática como tema de discussão em sala, visto que está presa à sua rotina de conteúdos encerrados em um programa curricular. A dificuldade para contextualizar o currículo passa pelo preconceito com tudo aquilo que ultrapassa os limites da educação formal, onde o informal tende a ser ignorado. E, ainda que a professora trabalhasse com as novas tecnologias em suas aulas, o grande desafio, segundo Demo (2000), é inserir o trabalho com pesquisa no espaço virtual de aprendizagem, pois o computador, em si, também é capaz de instruir igual a como o professor faz em suas aulas.

Em outro momento, mas em relação ao mesmo tema a professora disse:

Então, as vezes eu penso em buscar um vídeo para passar, mas a internet da escola é bloqueada. Então pra não acessar certas coisas impróprias você acaba não acessando nada. Você acaba não tendo acesso a uma gama de informações.

A professora fala da falta de tempo para planejar suas aulas e do bloqueio da escola a internet. Também pôde-se constatar na observação e confirmação da professora, que não há acesso à internet na escola e, sendo assim, também não há pesquisa virtual. Quanto a isto, Demo (2000)<sup>4</sup> diz que no futuro vai ser muito difícil uma proposta educacional que não seja em parte virtual. E acrescenta que o maior desafio será inserir pesquisa e elaboração própria em um espaço de aprendizagem virtual.

O tempo que a prefeitura cortou, antes destinado a planejamento, pela lógica dos projetos legais e pela demanda atual mais emergente, deveria contemplar a capacitação docente para a

---

<sup>4</sup> Em entrevista ao site educacional, disponível em:  
<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0035.asp>

utilização das novas tecnologias. Os Núcleos de Tecnologia Escolar – NTEs – foram criados para este fim e segundo o documento deveria acontecer, justamente, dentro do espaço escolar.

#### **5.2.4 Percepção da professora - o currículo e sua relação com as expectativas do Estado**

Várias questões emergiram da professora em resposta à pergunta: O que pensa que deve mudar para melhorar o ensino? O que mais te incomoda no ensino? Talvez fosse necessário dividir essa resposta em partes, mas para não interromper a linha de pensamento da professora, que expõe a situação como profissional, como mãe e como cidadã brasileira, transcrevemos na íntegra conforme lemos abaixo:

Eu vejo que falta seriedade. Você cria estratégias para manter o aluno na escola, mas você não cria estratégias para manter o aluno com qualidade na escola. O governo cria uma forma financeira de manter o aluno na escola dando uma ajuda aos pais, mas cadê a presença dos pais? Cadê o acompanhamento dessa criança? A gente tem a lei da inclusão onde os alunos que são portadores de alguma necessidade especial tem que estudar em escola regular, mas cadê o apoio para aquela criança se desenvolver? O que acontece é que muitas vezes eles ficam como objetos jogados numa sala de aula. O professor não dá conta, não é capacitado para desenvolver aquela criança, não tem condição porque tem uma outra turma com trinta e tantos alunos fora aquele e não dá conta. Na teoria existe a lei, mas na prática não funciona. Na minha sala não tem nenhum caso especial. Eu vejo alunos que têm dificuldade de aprendizagem, passaram durante vários anos por vários professores, não conseguem aprender, você percebe que tem limitação, mas você não tem pra quem encaminhar, você não tem a quem pedir um apoio. O que mais me incomoda não é só em relação ao ensino, mas a vida deles de um modo geral. As crianças são violentadas, não são vistas como deveriam ser. Você vê elas já são muito sexualizadas desde cedo. Não há um momento de ser criança. As meninas já pensam em namoro com 10 ou 11 anos e não têm nem o corpo formado. Não existe aquele 'ser criança'. Muitos tentam, passam por esse período da vida e vem a transformação e que não é algo acompanhado. Ninguém conversa, ninguém orienta. O tempo da escola é muito curto. Eles passam por problemas diversos em casa. As famílias são muito desestruturadas. Na minha opinião falta apoio social, falta apoio psicológico, falta apoio neurológico, falta, realmente, equipes multidisciplinares que ajudem essas crianças. E outra coisa que me incomoda é que tem alunos que têm dificuldade de ler, tem dificuldade de escrever, que estão passando de ano se arrastando, construindo a cada ano o mínimo pra poder crescer. São alunos até esforçados. Tem uma aluna mesmo, Ana Carla que é muito esforçada, senta na frente, ela em tudo pensa antes. Se você pegar um livro ela, já arruma, pega outro. Ela tem essa iniciativa, só que ela tem muita dificuldade de aprendizagem. E eu fico pensando 'O que vai ser dessa menina?'. Se tivesse um curso, um apoio, uma orientação que pudesse dar a ela uma certa condição de trabalho no futuro. Ela já tem 14 anos. Porque infelizmente acaba indo pelo caminho de ser doméstica. A estrutura que existe não oferece opções (Entrevista da professora).

Conforme podemos perceber a professora levanta questões pertinentes em relação ao currículo desenvolvido na escola. Existem várias leis sancionadas referentes a solução de questões, aqui trazidas pela professora como: disponibilidade de recursos tecnológicos e atendimento a crianças que apresentam necessidades educativas especiais (NEE), que inclui também aquelas que têm dificuldades de aprendizagem. Estas leis, muitas vezes, são implantadas mas não implementadas como é o caso dos recursos tecnológicos e, outras vezes, essa lei existe apenas no papel, não chegando a nada, como é o caso do atendimento a crianças com NEE, nesta escola investigada. Para esta última, a situação vai além do apoio pedagógico especializado, por tratar-se também de falta de adaptações infraestruturais, que será tratado com mais detalhes no decorrer do texto.

Apesar de reconhecer as limitações da escola no atendimento aos alunos, considera o tempo de permanência destes no espaço escolar como insuficiente. A visão de insuficiência de tempo na escola é acompanhada à identificação de problemas familiares, como sugestão à uma necessária redução da convivência da criança com problemas de família.

Em relação aos conteúdos, especificamente, perguntamos à professora sobre a relevância e a irrelevância dos mesmos, ao que ela respondeu:

Não penso que há algo sem relevância. Penso que eles têm um futuro que é o Enem<sup>5</sup> e o vestibular. Então penso no que eu poderia ajudar mais na aprendizagem deles. Trabalhar com textos seria bem significante. A alfabetização, propriamente dita, o trabalho com Língua Portuguesa é voltado para isso. Eu tento trabalhar tudo sempre pensando no futuro. As escolas estão aí trabalhando tudo para o vestibular. Às vezes eu trabalho um assunto e volto por perceber que eles estão imaturos. (Entrevista da professora)

Por fim, foi feita à professora a seguinte pergunta: Qual o conteúdo mais valioso? Ao que ela respondeu:

Saber ouvir. São meninos de 11 anos pra cima que têm muita dificuldade em ouvir o outro. Quando a gente faz uma leitura coletiva e o colega gagueja, eles criticam e assim é falta de respeito. Não sabem ouvir o próximo, respeitar a ideia do outro. Acho que isso é algo que precisa ser construído com todas as pessoas. Não só com eles. (Entrevista da professora).

Vale salientar que a resposta “Saber ouvir” também foi dada por alguns alunos quando lhes perguntamos o que eles mudariam na professora.

---

<sup>5</sup> Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Disponível no site: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=183&Itemid=310](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310)



### 5.3 Os Alunos - Percepção quanto ao currículo escolar aplicado e o seu processo pessoal de aprendizagem

Este tópico trata dos resultados obtidos por meio da entrevista feita a trinta e um alunos para obter informações quanto a como percebem o currículo escolar. Está dividido em subtópicos onde cada um aborda uma dimensão com suas respectivas categorias e subcategorias. Nos quadros que seguem apresentamos a sistematização que obtivemos da análise das entrevistas quanto a cada aspecto curricular abordado. Cada aluno entrevistado tem uma letra e um número (p. ex.: A1, A2...) que o identifica.

#### 5.3.1 Disposição para a escola

Esta dimensão trata de duas categorias, uma sobre a motivação e a outra sobre a desmotivação dos alunos para ir à escola. Trata dos fatores que despertam nos alunos a vontade de frequentar o espaço escolar bem como os fatores que o desanimam para frequentá-lo.

##### 5.3.1.1 Motivação dos alunos para frequentarem a escola

Em análise aos motivos que fazem com que os alunos queiram ir à escola os mais citados foram sobre a sua preocupação quanto à importância de obter conhecimento para saber mais e quanto ao que podem conseguir futuramente com esse conhecimento.

Quadro 5.3 – Motivação dos alunos para a escola

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Disposição Para a escola	Motivação dos alunos para a escola	Ter uma profissão
		Aprender a ser alguém na vida
		Ser inteligente e saber
		O gosto pelos estudos
		A professora ensina bem
		O gosto pela escola
		As brincadeiras com os colegas

Grande parte das respostas está relacionada com o gosto pelos estudos, com a visão da escola como local e oportunidade para brincar em segurança, a satisfação com a professora e a preocupação em ter uma profissão no futuro. Outras respostas para esta questão foram: “O ensino é melhor do que ficar batendo perna com outros” (A1). Bater perna, na fala da aluna, quer dizer ‘ficar pela rua acompanhada por outros e exposta’, pois uma das características das comunidades menos favorecidas é a relação muito próxima entre os moradores. Outra resposta foi “Tenho vontade de vir porquê... não sei explicar” (risos) A8). E A30 disse: “Poder ler, escrever, quando eu crescer ter uma faculdade”. Esse último foi o único que expressou o desejo

de prosseguir com os estudos. Todos os anteriores expressam vontade de se inserir no mercado de trabalho. Isto pode ter relação com as condições sub humanas em que vivem e a preocupação em não se envolverem com situações de risco. A exemplo temos a resposta de um dos alunos abaixo:

Gosto de estudar, senão não vou ser nada na vida. Como esses meninos que não estudam e viram ladrão e usam drogas. Meu tio morreu na delegacia por causa de uma vara de pescar. Ele tinha 17 anos. Ele pediu a vara emprestada, mas o vizinho que emprestou deu queixa dele dizendo que ele roubou e esse meu tio foi preso e morreu lá dentro da prisão. Também tenho outro tio de 17 anos que é envolvido com drogas. (A12).

Durante a pesquisa de campo a professora descreveu algumas situações ligadas aos alunos como abusos e acidentes graves por imprudência dos familiares.

Quanto a esta realidade Priore, (2002, p. 389) nos diz:

O trabalho da criança e do adolescente das classes populares é visto em nossa sociedade como um mecanismo disciplinador, capaz de afastá-los das companhias maléficas e dos perigos da rua. A 'escola do trabalho' é percebida como a verdadeira 'escola da vida' - a criança é socializada desde cedo para ocupar o seu lugar em uma sociedade extremamente estratificada, onde lhe são reservadas as funções mais subalternas.

Essa realidade é percebida em comunidades como a da investigação. A este respeito a entrevista foi feita a 31 alunos de um total de 33, conforme já dito no capítulo anterior. Os outros dois alunos abandonaram os estudos por necessidade de trabalhar para ajudar a família, conforme relatado pela professora quando indagamos sobre o total.

### 5.3.1.2 Desmotivação dos alunos para a escola

No aspecto referente aos pontos que desmotivam os alunos a frequentar o espaço escolar apenas um chamou atenção, qual seja, o comportamento dos meninos, conforme se nota no quadro abaixo.

**Quadro 5.4 – Desmotivação dos alunos para a escola**

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Disposição Para a escola	Desmotivação dos alunos para a escola	Gritaria dos meninos na hora da aula
		Conversas dos meninos durante a aula
		Brigas dos meninos durante a aula

Conversas, gritarias e brigas dos meninos durante as aulas são os fatores de maior desmotivação quanto a frequência escolar pelos alunos. Esta resposta foi dada por meninas e por meninos. Dos meninos que deram essa resposta há aqueles que não fazem parte desse perfil e há também aqueles que fazem parte mas não se percebe assim. A observação nas aulas

foi importante para poder afirmar isto. Durante a observação das aulas percebemos também o esforço da professora para amenizar e/ou sanar os conflitos entre os meninos através de conversas e também por abreviar o tempo das atividades de grupo, momento em que os conflitos se evidenciavam mais.

Quanto a esta dimensão podemos perceber que há muito mais fatores que motivam, embora o que desmotiva deva ser levado a sério, uma vez que comportamentos assim possam estar ligados a vários fatores devendo a escola aprofundar este tema para melhor ver a forma de tratar. Mas, realidades assim não podem ser descartadas por conta do nível de violência nas escolas e no que isto pode acarretar. Uma reflexão que seria oportuna refere-se ao que diz Guimarães (1996) quanto ao fato de ser a escola, assim como outras instituições, um espaço planejado para a homogeneização das pessoas, pois isto facilita a administração das mesmas pelos dirigentes.

A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas. (...) O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida. (*Idem*, pp. 78-79)

No período da observação podemos constatar no comportamento de um grupo de alunos uma inquietação que não amenizava, embora a professora utilizasse de meios dialógicos para que fosse diferente. Esse tipo de situação pode ter relação com o que o autor disse acima. Pois existe um contexto escolar que possui um funcionamento próprio que estabelece a dinâmica das relações onde o comportamento dos alunos reflete o que os mesmos pensam a este respeito.

### **5.3.2 Satisfação face aos conteúdos**

Esta dimensão trata de duas categorias que vão mostrar o sentimento ligado a satisfação dos alunos diante dos conteúdos que estuda na escola. A primeira categoria vai mostrar os

conteúdos que os alunos mais gostam de estudar e a segunda categoria vai mostrar os conteúdos que os alunos não gostam de estudar na escola.

### 5.3.2.1 Conteúdos que gosta de estudar na escola

Em análise quanto ao sentimento de satisfação dos alunos diante dos conteúdos escolares nota-se que Matemática e Língua Portuguesa são as mais citadas entre boa parte dos alunos, conforme se nota abaixo. A ordem das disciplinas dispostas nas subcategorias do quadro, abaixo, tem em conta a ordem das mais citadas.

**Quadro 5.5 – Conteúdos que gosta de estudar na escola**

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Satisfação face aos conteúdos escolares	Conteúdos que gostam de estudar na escola	Matemática
		Língua Portuguesa
		Ciências

Apesar de uma parte considerável da turma afirmar que gosta de Matemática e Língua Portuguesa em terceiro lugar está o gosto pelo estudo de Ciências. Apenas um aluno afirmou gostar de todas: “Não tem melhor, não. Eu gosto de todas” (A31). A disciplina Geografia não é mencionada nessa categoria. Todos os alunos que afirmaram gostar mais de Português e Matemática justificaram a mesma razão, ou seja, disseram que é mais fácil e gostam mais. Isto revela que quanto menor o grau de dificuldade dos alunos em compreender um conteúdo, maior satisfação eles sentirão nos estudos dos mesmos. Na entrevista com a professora isto também se evidencia quando ela responde à questão em relação ao que percebe como o grande problema no campo curricular. Sua resposta evidencia que, apesar de os documentos mostrarem que são flexíveis em sua proposta, o município é quem dita as prioridades a serem trabalhadas e, sua prioridade é a alfabetização dos alunos e, na sequência, Matemática. Da observação das aulas que foi realizada não temos elementos que nos permitam comparar isto uma vez que o trabalho referente a outras disciplinas e aos temas transversais, não foram muito exploradas em sala. Durante a observação as atividades desenvolvidas pela professora fluíram bem, com ampla participação e envolvimento dos alunos apesar de serem notório aspetos relacionados a comportamentos agitados, principalmente dos meninos.

### 5.3.2.2 Conteúdos que não gosta de estudar na escola

Em análise quanto ao sentimento de insatisfação dos alunos diante dos conteúdos escolares nota-se que as disciplinas História e Matemática são as mais citadas. Novamente a

Matemática se evidencia aqui nesta dimensão, conforme se nota a seguir. Aqui, também, a ordem das disciplinas dispostas nas subcategorias do quadro, abaixo, tem em conta a ordem das mais citadas.

**Quadro 5.6 – Conteúdos que não gosta de estudar na escola**

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Satisfação face aos conteúdos escolares	Conteúdos que não gostam de estudar na escola	Matemática
		História
		Geografia
		Língua Portuguesa

A justificativa dada em relação a satisfação de estudar Matemática na categoria anterior é inversamente proporcional à dada aqui quanto a insatisfação, pois todos que disseram não gostar da disciplina expôs a dificuldade que tem em compreendê-la. Alunos que disseram: “Não gosto de Matemática porque é difícil” (A2, A3, A4, A5, A6, A8, A10, A11, A14, A15, A17, A18, A23, A24). Assim, é reforçado, aqui a ideia de que quanto maior o grau de dificuldade dos alunos em compreender um conteúdo, menos satisfação eles sentirão nos estudos dos mesmos. Quanto a insatisfação na disciplina História, esta deve-se ao excesso de atividades propostas pelo livro didático. Geografia e Língua Portuguesa também aparecem, mas são poucos os alunos que as citam. E, quanto a Ciências, apenas um aluno a citou. Do total de alunos entrevistados, apenas um não citou as disciplinas Língua Portuguesa e/ou Matemática.

### **5.3.3 Satisfação face às atividades**

Esta dimensão trata de duas categorias que vão mostrar o sentimento dos alunos ligado a elementos de motivação diante das atividades escolares sugeridas pela professora e desenvolvidas pelos alunos em sala de aula. A primeira categoria vai mostrar os elementos que motivam na realização das tarefas escolares e a segunda categoria vai mostrar os elementos que desmotivam quanto a realização das tarefas escolares.

#### **5.3.3.1 Elementos que motivam nas atividades de sala**

Entre os elementos motivadores para a realização das tarefas escolares, pela ordem dos mais citados, estão todas as atividades de sala e depois as tarefas relacionadas a Língua Portuguesa e Matemática.

**Quadro 5.7 – Elementos que motivam nas atividades de sala**

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Satisfação face às atividades de sala	Elementos que motivam nas atividades de sala	Atividades de sala
		Atividades de Língua Portuguesa
		Atividades de Matemática

Entre os elementos menos citados estão os trabalhos em grupo, atividades de Ciências, História e de Arte, envolvendo pintura. Dois alunos citaram que todos os elementos são motivadores.

### 5.3.3.2 Elementos que desmotivam nas atividades de sala

Esta categoria quase não foi explorada pelos alunos. Assim, no quadro abaixo estão as respostas que destacaram os elementos desmotivadores. Porém, mesmo sem ser explorada, esta categoria, as respostas que se repetiram abrangeram os mesmos itens da categoria acima, ou seja, elementos relacionados às tarefas de Língua Portuguesa e de Matemática.

**Quadro 5.8 – Elementos que desmotivam nas atividades de sala**

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Satisfação face às atividades de sala	Elementos que desmotivam nas atividades de sala	Tarefas de Matemática
		Tarefas de Língua Portuguesa

Exceto os elementos referentes às tarefas de Língua Portuguesa e Matemática (que foram citadas por dois alunos), os demais elementos foram citados apenas uma vez e referem-se a “chateação dos colegas” (A1), “tarefas com brinquedos” (A14), “tarefas de História” (A17), “tarefas com pintura” (A23), “revisões para prova” (A28) e “apresentação de trabalhos” (A29). Os outros vinte e um alunos não destacaram aspetos desmotivadores nas atividades de sala.

Durante a observação das aulas pudemos confirmar o que os alunos expressaram durante a entrevista, pois eles mostravam-se motivados para as aulas pela forma como a professora conduzia o processo. Percebemos que tem questões subjetivas implicadas nessa motivação dos alunos que a observação permite trazer aqui como um dado, referente a professora investigada, que está ligado sua postura enérgica (para o estabelecimento da ordem) e também afetiva e dinâmica das aulas.

### 5.3.4 Importância atribuída aos conteúdos

Esta dimensão trata, especificamente, de um ponto também importante, qual seja, conteúdos que estão ligados a necessidade da criança na perspetiva da mesma. Abrange duas

categorias. As relacionadas aos conteúdos que a criança considera necessário estudar e os conteúdos que a criança julga desnecessário estudar

### 5.3.4.1 Conteúdos considerados necessários

Entre os conteúdos considerados necessários para estudar quase todos citaram que é importante estudar tudo. “Tudo é importante” foi a resposta que mais se repetiu. Alguns não souberam justificar, mas mostraram ter consciência de que todo conhecimento é importante para a sua vida.

**Quadro 5.9 – Conteúdos considerados necessários**

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Importância atribuído aos conteúdos	Conteúdos considerados necessários	Tudo é necessário
		Língua Portuguesa
		Língua Inglesa
		Geografia
		História
		Orientação sexual

Foi quase unânime a resposta dos alunos a esta questão. Entre as justificativas tivemos: “Para mim tudo é necessário, tudo é importante. Minha mãe parou de estudar na 5ª série e sempre fala que é muito importante estudar” (A6); “Tudo é importante porque quando eu chegar na fase adulta se eu não souber ler não vou saber pegar um ônibus. Por exemplo: se eu for caixa como vou contar o dinheiro?” (A7); “Todos são importantes porque quando a gente crescer vai precisar de tudo” (A16); “Todos. A gente aprende e sabe porque sempre na vida tem razões pra gente aprender isso” (A17); “A professora ensina senão não pode trabalhar nem de gari” (A29). Entre outras respostas um aluno citou a Língua Portuguesa, leitura e poemas. Um aluno citou história e outro Geografia e três citaram a importância de aprender a falar outra língua, no caso deles, o inglês e outros dois alunos citaram um conteúdo do tema transversal referente a orientação sexual.

### 5.3.4.2 Conteúdos considerados desnecessários

Quase não houve resposta para esta categoria. Aqui podemos perceber que os alunos têm consciência da importância dos estudos e, principalmente, dos resultados que podem obter a partir deles.

**Quadro 5.10 – Conteúdos considerados desnecessários**

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Importância atribuído aos conteúdos	Conteúdos considerados desnecessários	História
		Fumo
		Língua Inglesa
		Matemática

O estudo de História foi citado por dois alunos sob a justificativa que se segue: “História não é importante estudar porque o povo já morreu e a gente não vai poder mudar o passado (A3) e “Acho desnecessário História porque é uma coisa que nunca muda, que é o passado. Mas, gosto de estudar a família real que veio ao Brasil” (A10). Este resultado mostra que apesar de quase todos os alunos reconhecerem que todos os conteúdos têm sua importância, boa parte dos mesmos não souberam justificar, como aconteceu na categoria anterior. Se somarmos os relatos acima em relação a disciplina História vamos perceber que um dos fatores que podem levar a isto é a falta do ensino contextualizado, dimensão que será esplanada logo a seguir. Um dos alunos citou como desnecessário estudar sobre o cigarro (A1), outro destacou que não é necessário estudar inglês (A5) e outro citou a Matemática (A23). Porém este último fez uma justificativa pessoal: “É desnecessário estudar Matemática por que não gosto”.

### 5.3.5 Conteúdos contextualizados

Esta dimensão aborda uma categoria que mostra, na visão do aluno, quais os conteúdos que tem relação com o seu cotidiano. Se o aluno percebe ou estabelece relação dos conteúdos trabalhados com o seu dia-a-dia, com a sua vida. Entre as respostas mais citadas estão: Todos, Orientação sexual, Ciências, História, Geografia e nenhum, conforme o quadro que segue.

**Quadro 5.11 – Relação conteúdo e vida prática**

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Conteúdos contextualizados	Conteúdos que tem relação com a vida prática	Todos
		Orientação sexual
		Ciências
		História
		Geografia
		Nenhum

As respostas do quadro acima estão entre as mais citadas pelos alunos. Porém dois alunos citaram Língua Portuguesa e mais dois citaram Matemática. Outros dois alunos não responderam. Apesar de darem estas respostas a maioria dos alunos não soube explicar para além de responderem. Em relação à resposta ‘Orientação Sexual’, cabe considerar que na



semana da entrevista os alunos tinham assistido uma palestra, ministrada pela coordenadora da escola, sobre este tema.

Quanto a este aspeto, Oliveira (1997, p. 30) diz que “a validade da aprendizagem encontra respaldo no reconhecimento de sua funcionalidade e legitimidade diante das experiências de vida dos sujeitos”.

### 5.3.6 Adequações no livro didático

Esta dimensão trata da categoria relacionada a mudanças ou adequações que o aluno considera necessário fazer ao livro didático para que seja mais interessante. Entre as mudanças mais citadas estão a referência quanto a linguagem contida em alguns livros, pois consideram de difícil compreensão, o grau de dificuldade das tarefas de Matemática e o excesso de tarefas. O quadro que segue evidencia outras sugestões.

Quadro 5.12 – Mudança no livro didático

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Adequações ao livro didático	Mudanças necessárias ao livro didático	Mais conteúdos
		Menos deveres
		Explicação mais fácil
		Capa plástica
		Conteúdo confuso em História
		Exercícios difíceis em Matemática
		Aumento das páginas de Português
		Questões mais elaboradas
		Criação da matéria: Planejamento
		Ilustração mais real
		Nenhuma mudança

Os alunos pontuam questões que consideram relevantes para a melhoria dos livros didáticos. Algumas respostas consideram

- a linguagem de difícil compreensão dos livros: “Tem muitos deveres nos livros. Poderia ter menos e deveria ter uma explicação mais fácil para a criança ler e aprender. A explicação é difícil” (A3), “Mudaria o livro de História porque não entendo” (A12);
- a quantidade excessiva de tarefas: “Em Matemática deveria ter menos tarefas. É o assunto que a professora mais passa” (A4), “Os livros deveriam ter menos tarefas. (A5);
- o nível de complexidade de algumas tarefas: “Mudaria todas as atividades que são difíceis e só colocaria as mais fáceis. Aumentaria as páginas do livro de Português porque é muito fino o livro e é uma das matérias que mais gosto e já matemática que

eu não gosto, é grossão” (A8), Mudaria no de Matemática as atividades que são muito difíceis. Por exemplo: conta que eu não entendo e nem a pró mesma entende. Os outros, até agora, entendi tudo” (A11), “Eu mudaria o de Matemática porque a professora dá uns assuntos muito mais difíceis e os do livro são uma coisa muito mais difícil. A professora ensina uma coisa e tem no livro o que a professora ensina mais só que muito mais difícil” (A17);

- a necessidade de contextualização: “Mudaria o de Português. Colocaria umas páginas importantes na minha vida, que me realizam nos deveres, que tenha alguma coisa importante pra mim” (A26). Alguns alunos disseram que não mudariam nada (A10, A16, A18, A19, A20, A21, A23, A24, A25, A27, A29, A30 e A31).

O grau de dificuldade das tarefas de Matemática é um item que chama a atenção, onde um dos alunos refere que “nem a pró mesma entende”, bem como a não referência a mudanças por acharem que não são necessárias.

### 5.3.7 O método docente

Esta dimensão trata da metodologia utilizada pela professora no desempenho das atividades escolares. Aborda a categoria relacionada a mudanças que os alunos consideram relevantes para uma aula mais proveitosa. Entre as mudanças mais citadas está a que se relaciona com sua postura rígida.

**Quadro 5.13 – Ajuste ao método docente**

Dimensão	Categoria	Subcategorias
O método docente	O que a professora deve mudar	Nada
		Sem resposta
		Tom da voz
		Saber ouvir
		Ser menos rígida
		Pouca coisa
		Relação entre os alunos
		Estresse/paciência

As respostas dos alunos que pontuam aspetos do comportamento da professora pode ter relação com um ambiente escolar onde transparecem as tensões do sistema educativo e isto pode ter a ver com o tipo de organização curricular, que consiste na forma específica de como a escola estrutura e administra elementos que constituem o currículo a partir de três domínios: o social, que corresponde ao que será ensinado, o institucional, que diz respeito a

quem controla o processo e o didático que está relacionado ao como ensinar na concepção de Goodlad e Su (1992, citados por Pacheco, 2001, p. 79). Porém, apesar de fazerem referência a algumas atitudes da professora, muitos alunos mostraram-se favoráveis ao seu trabalho e a ela como pessoa por dizerem que “Não precisa mudar em nada” (A1, A5, A7, A8, A9, A10, A12, A15, A16, A18, A19, A20, A21, A24, A25, A26, A27 e A30).

### 5.3.8 Comportamento dos colegas

Esta dimensão trata da categoria relacionada a mudanças os colegas consideram relevantes fazer no comportamento do outro a fim de melhorar a relação entre eles na escola. Segue abaixo uma lista com a síntese destas sugestões.

**Quadro 5.14 – Modo de agir dos colegas**

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Comportamento dos colegas	No que os colegas devem mudar	Crítica aos colegas
		Brigas/xingamentos
		Menos irritação
		Respeito à professora
		Brincadeiras na sala
		Menos egoísmo
		Modo de tratar o outro
		Sinceridade nas amizades
		O comportamento dos meninos
		A prática do bullying

Na turma investigada neste estudo, a diversidade dos alunos é flagrante. Da observação foi possível perceber os tímidos e os desenvoltos, os calmos e os agressivos, os ponderados e os explosivos entre outros com características comportamentais oscilantes e, por isto, menos reveladoras e passíveis de classificação. Essa diversidade pode revelar diferentes modos de condução da educação familiar e ou do contexto sócio cultural onde estão inseridos. Para Perrenoud (2001), a diversidade é propícia para a deflagração de conflitos. Trabalhar a diversidade seria, desse modo, uma maneira de desenvolver o respeito às diferenças e a reduzir, assim, os fatores que contribuem para a violência nesse contexto.

Em meio à diversidade, há os que se insurgem contra a autoridade adulta onde a professora se apresenta como o alvo preferencial. Sobre essa violência que se expressa de baixo para cima na hierarquia escolar, Arendt (2000, p. 43) considera:

Tem sido bastante afirmado que a impotência gera violência e, psicologicamente, isto é verdadeiro, ao menos para pessoas que possuam vigor natural, moral ou físico. Politicamente, o ponto é o de que com a perda do poder torna-se uma tentativa substituí-lo pela violência”.

A perda progressiva da autoridade do professor nas salas de aula pode contribuir para o desenvolvimento de uma relação onde as atitudes adotadas para o controle da turma se dêem de modo a ignorar as necessidades dos alunos. Entre as atitudes observadas neste estudo, cabe destacar uma queixa expressa tanto pela professora quanto pelos alunos. Diz respeito à dificuldade de escuta dos alunos por parte da professora e vice-versa. Cabe transcrever, aqui o trechos que sintetizam essas declarações, por já terem sido abordadas em tópicos anteriores.

A professora, em resposta a qual o conteúdo que considera mais valioso diz: “Saber ouvir (...)”. Quanto à resposta de alguns alunos à pergunta sobre o que mudariam na professora referiram: “Ser menos rígida e ouvir os alunos mais” e “Mudaria que quando um aluno admitiu que não fez algo, que ela acreditasse ou primeiro procurasse saber a verdade para depois fazer algo, como dar suspensão ou falar com os pais”.

A dificuldade de escuta do outro na relação inviabiliza a comunicação e por conseguinte o entendimento e constitui uma forma sutil de violência. Apesar de expressar afetividade em certas atitudes, a professora necessita do uso da força para controlar a turma, expressa em atitudes como aumento constante do volume de voz, ironia como forma de constranger e fazer cessar os excessos, como verificado na frase dirigida a um aluno que insistia em expressar o espanto por haver achado um absorvente no sanitário. A intervenção da professora àquela atitude repetitiva do aluno levou-a a comentar em voz alta para que todos os seus colegas pudessem escutar: “*Por mais que você queira, você nunca vai menstruar*”. Esta colocação foi suficiente para fazê-lo cessar em meio aos risos indiscretos da turma.

### **5.3.9 A escola – infraestrutura física**

Esta dimensão trata da visão que a criança tem da escola. Aborda a categoria sobre mudanças que devem ser feitas na escola na visão do aluno para que o espaço escolar seja um ambiente mais organizado e mais agradável. Entre as recomendações mais citadas estão aquelas ligadas à falta de espaço suficiente para os momentos de lazer bem como a necessidade de climatização devido ao calor excessivo. Esta dimensão foi a mais explorada pelos alunos, conforme se nota no quadro a seguir.

**Quadro 5.15 – Melhorias a realizar no espaço físico**

Dimensão	Categoria	Subcategorias
A escola - Infraestrutura física	Melhorias a realizar no espaço físico	Aumento área de lazer
		Os banheiros
		Os bebedouros
		Aumento das salas de aula
		Aumento do número de professores
		Demolição e construção de nova escola
		Construção de campo de futebol
		Construção de mais andares
		Construção de piscina
		Aumento do tamanho da biblioteca
		Acréscimo de aulas de informática
		Inserção de cursos no turno oposto
		Aumento do espaço físico
		Acréscimo de ar condicionado nas salas
		Remoção de coisas quebradas
		Extinção de brigas/violência
		Melhoria na área da frente
		Plantação de árvores
		Compra de brinquedos
		Ampliação da cozinha
		Acréscimo de balde de lixo nos banheiros
		Compra de material digital
		Aproveitamento do lixo orgânico
		Separação das crianças maiores e menores no recreio
		O cardápio da merenda
		Os utensílios da merenda
		Pintura na escola
		Melhorias na limpeza dos banheiros
Acréscimo de parque infantil		
Compra de livros novos		
Compra de móveis escolares novos		

No PPP estão descritas as condições físicas e materiais da escola como insuficientes para a promoção de um ensino de qualidade e consta que “as salas de aula costumam alagar durante os períodos de chuva e os tetos de algumas salas de aula, geralmente, desabam impedindo que a criança tenha acesso ao seu espaço de aprendizagem”. Ainda conforme o documento, por conta das infiltrações e da falta de ventilação, os equipamentos tecnológicos param de funcionar: “As paredes possuem temperaturas térmicas elevadas, fazendo com que alguns aparelhos sejam danificados, podendo provocar curtos circuitos e, conseqüente, incêndio, levando risco à integridade física da comunidade escolar.” (PPP, 2009, pp. 12 e 13).

Durante a observação, constatamos a veracidade do que consta no documento quanto ao desconforto que o calor provoca. Não há ventiladores no teto da sala. Entretanto, quando há

algum evento importante na sala, como uma palestra proferida por convidados, e que uma vez acompanhamos, é colocado um ventilador de pé, que funciona como paliativo, uma vez que não alcança toda a sala e o calor continua de alguma forma para muitos.

Segundo Lima (1995: 75),

O prédio escolar se confunde com o próprio serviço escolar e com o direito à educação. Embora colocado no rol dos itens secundários dos programas educativos, é o prédio da escola que estabelece concretamente os limites e as características do atendimento. E é ainda esse objeto concreto que a população identifica e dá significado.

Desse modo, segundo o autor, não se pode ignorar a importância, a força, a influência e o impacto que a estrutura física da escola tem sobre a educação. O autor considera a estrutura física, uma variável importante no processo de aprendizagem, pois facilita o processo por oferecer alternativas para a criatividade de cada um.

A este respeito os PCN (1997, p. 28) dizem,

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.

Há 16 anos isto foi escrito nos PCN. A escola investigada foi municipalizada desde 2003, ou seja, há 10 anos. Os PCN antecedem a criação da escola deste estudo. Assim, esta escola, conforme o documento, deveria estar preparada para receber os alunos. Mas, o Estado ignora suas próprias deliberações. O documento descreve como a escola deve ser e funcionar, mas os resultados mostram que o que acontece na prática, é diferente.

A estrutura escolar reflete, segundo Foucault (1979), o nível de representação política da população que dele faz uso, assim como o modo como o Estado realiza suas políticas públicas, neste caso, sobre as camadas populares da sociedade.

### **5.3.10 O aluno – autoavaliação como estudante**

Esta dimensão trata da visão que o aluno tem de si mesmo. Aborda a categoria em que o aluno faz uma autoavaliação sobre si mesmo e sua visão sobre o que considera ser necessário mudar como aluno para melhorar seu próprio desempenho escolar. Entre outras melhorias a mais citada diz respeito ao aumento da dedicação aos estudos, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 5.16 – Melhorias em si como estudante**

Dimensão	Categoria	Subcategorias
O aluno – auto avaliação como estudante	Melhorias em si como estudante	Não ter vergonha de ler
		Conversar menos
		Estudar mais
		Interagir mais com os colegas
		Melhorar a postura
		Ser menos egoísta
		Melhorar em alguma disciplina
		Não ser bagunceiro
		Diminuir o volume da voz
		Ser mais obediente
		Não brigar

Os alunos pontuam elementos de sua própria postura para evidenciar o que deveria melhorar enquanto estudante. Cinco alunos preferiram não responder a esta questão. Entre as respostas já mencionadas no quadro acima temos: “Deveria melhorar em conversar menos porque meu pai já me falou para não conversar na aula. Mas também é porque eu me distraio. Eu sou um ser humano. Todo mundo se distrai!” (A7); “Eu queria estudar mais. Eu queria ser uma pessoa intelectual” (A14); “Acho que a relação com meus colegas” (A22), “Em tudo. Na bagunça” (A23).

Um dos alunos (A17) responde o que deveria melhorar em si próprio e pontua também um aspecto da escola quando diz: “A gente ter mais aulas. Professores separados. Um de História, um de Geografia, um de Ciências, mas Português e Matemática juntas e o resto separado. Eu preciso melhorar em Ciências, Geografia e História porque quando a gente gosta da matéria a gente estuda. A gente faz um monte de coisa. Então a minha nota melhor é em Matemática porque eu estudo, eu gosto de aprender Matemática”. Este último aluno sugere professores separados, justamente, nas disciplinas em que ele diz que precisa melhorar. São disciplinas não priorizadas no ensino. A ênfase maior é, primeiramente, em Língua Portuguesa e, em segundo lugar, Matemática conforme as recomendações municipais a que a escola está submetida, expressa aqui nas palavras da professora no tópico 5.2.1 em relação à organização do currículo.

Conforme já mencionados neste capítulo os documentos sinalizam fatores ligados ao desconforto no espaço físico escolar como de influência na qualidade da aprendizagem. A professora, em resposta à pergunta sobre o seu tempo para planejamento das aulas, na entrevista, expressou a dificuldade em planejar aulas mais elaboradas devido à escassez de seu tempo. Em outras palavras, metodologias rotineiras, excesso de conteúdos, trabalho

descontextualizado, ausência de recursos materiais e tecnológicos e ausência de infra estrutura física são fatores que podem estar relacionados ao nível de estímulo e motivação dos alunos para os estudos.

### 5.3.11 O propósito da educação escolar para o aluno

Esta dimensão trata do propósito das estudos escolares na visão do aluno. Aborda a categoria sobre o que o aluno pensa conseguir com os conhecimentos adquiridos formalmente na escola. A maioria das respostas conduziu o sentido de sua educação para o mercado de trabalho.

**Quadro 5.17 O sentido do estudo escolar para o aluno**

Dimensão	Categoria	Subcategorias
O propósito da educação escolar	O sentido do estudo para o aluno	Conseguir um trabalho
		Ter uma vida melhor
		Crescer na vida
		Saber mais

As respostas dos alunos se concentraram mais em relação a ter uma profissão no futuro (A1, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A23, A24, A25, A26, A27, A28, A29, A30, A31). As demais respostas tem um objetivo parecido mas que não foi dito diretamente como os já mencionados, mas referiam a qualidade de vida no futuro. Outro aluno referiu as realizações pessoais agregado a algum tipo de apoio social: “Posso conseguir o que eu quero. Trabalhar e com o dinheiro que eu ganhar posso ajudar os outros a terem condições. Tipo aqueles moradores de rua a terem o que comer” (A6).

Quanto a visão da escola como espaço que prepara para o mercado de trabalho, Arroyo (2007) considera ter sido esta a imagem reducionista que marca o ensino no Brasil. Segundo ele:

Foi assim que a Lei no. 5692/71 via as crianças, adolescentes e jovens: candidatos a concursos, a vestibulares, ao segmentado mercado de emprego. Esta visão reducionista marcou as décadas de 1970 e 1980 como hegemônica e ainda está presente e persistente na visão que muitas escolas têm de seu papel social e na visão que docentes e administradores têm de sua função profissional. Sobretudo ainda essa visão dos alunos como empregáveis é determinante nos formuladores de políticas de currículo. (Arroyo, 2007, p. 24).

Os resultados refletem o modo de condução da educação como um processo que prepara o indivíduo mais para se inserir no mercado de trabalho do que para qualquer outro propósito.



### 5.3.12 Valor do conhecimento

Esta dimensão trata do conhecimento mais valioso na visão do aluno. Aborda a categoria que descreve qual o conhecimento que é mais importante. Entre os conhecimentos mais citados estão aqueles relacionados com as disciplinas regulares.

Quadro 5.18 – Conhecimento que considera valioso

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Valor do conhecimento	Conhecimento que considera valioso	Matemática
		Ciências
		Português
		História
		Geografia
		Todos
		Não sabe
		A educação/estudo
		Educação física
		O respeito os mais velhos

Esta questão foi acrescentada à entrevista para que pudéssemos compreender a forma como o aluno percebe os conteúdos que estudam e o que está implicado em suas respostas. É uma questão trazida por Beyer e Liston (1996, citados por Pacheco, 2005, p. 81) que, na íntegra quer saber: “Qual o conhecimento e as formas de experiência que são mais valiosas?”.

Como podemos notar, todas as disciplinas foram citadas e para além delas houve um aluno que se referiu também a conteúdos como o respeito aos mais velhos. Conteúdos como Arte por vezes é confundido, pois para A21 a visão da Arte parece confusa quando expressa: “Eu gosto de Artes, mas conteúdo mesmo, eu acho Matemática por causa das contas.”

Os alunos referem como conhecimento valiosos aquilo que tem como referência escolar, ou seja, o conteúdo formal, curricular. Há conhecimentos que eles mencionam exaustivamente quando respondem sobre o que mudaria nos colegas, mas, como não entendem o conhecimento para além dos conteúdos disciplinares da escola, então não os citam, aqui.

Para Pacheco (*Ídem*, p. 81) as respostas para questões como esta “só podem ser encontradas quer na base de um compromisso que relaciona intenções e práticas, quer no reconhecimento de que o currículo é um projecto marcado pela relação cultural, um projecto que progressivamente se descontextualiza em função do espaço e tempo.” Implementar um currículo que não estabelece diálogo com a vida do aluno propicia uma aprendizagem desarticulada e sem sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo sobre currículo escolar envolveu sua abordagem em um contexto sociocultural diverso e dinâmico de um município brasileiro, entretanto, não isento da influência de um discurso tendenciosamente centralizador, colocado como referência nacional. Os limites propostos para a sua apreensão disseram respeito ao confronto de informações contidas em documentos institucionais deliberativos, nos mecanismos dispostos para a sua efetivação por parte de uma professora do 5º ano fundamental e na percepção dos seus alunos. Entre os documentos deliberativos foram considerados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino selecionada para a investigação. Buscou apreender, ainda, o tipo de desenvolvimento que, segundo os alunos, o ensino aplicado tende e não tende a promover.

Em relação à estrutura e organização curricular ao nível do Ensino Fundamental, dispostas nos PCN, o estudo revelou a delineação de uma proposta de currículo que estabelece o seu funcionamento quanto a todos os aspectos educacionais no âmbito escolar. Estes aspectos abrangem o princípio da formação plena do cidadão e a organização do ensino em ciclos, além de conceitos, procedimentos, valores, normas, atitudes, critérios de avaliação da aprendizagem e orientações didáticas para cada área do conhecimento. O documento permite a abertura de sua proposta à diversidade por considerar a importância de se flexibilizar os princípios e metas do ensino, uma vez que consideram importante as discussões e as reelaborações por parte dos intervenientes do processo.

Embora os PCN referenciem a estrutura e a organização do currículo e, embora se mostrem flexíveis quando sugerem adaptações pelos municípios, ele se materializa, por exemplo, nos livros didáticos produzidos de modo centralizado e distribuídos nacionalmente. Outros exemplos de centralização correspondem a avaliações de âmbito nacional, como as aplicadas para medir o nível da aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental e os concursos vestibulares que avaliam conteúdos referenciados nos documentos legais.

Em relação à proposta de operacionalização do currículo expressa no PPP da escola, o estudo mostrou que a escola expressa, por meio deste documento, a sua missão de formar indivíduos preparados para exercer sua cidadania e enfrentar os desafios do mundo. Para esse alcance, propõe em sua metodologia de ensino a utilização de recursos pedagógicos, materiais e tecnológicos que possam contribuir para uma aprendizagem rica, dinâmica e prazerosa. O

documento enfatiza a adoção de formas de ensino que estimulem a participação intensa do aluno, a reconstrução do conhecimento, o hábito da leitura e da produção de textos entre outras habilidades. Considera importante o trabalho interdisciplinar e contextualizado.

A matriz curricular adaptada com base nos PCN privilegia o trabalho com Português, matéria para a qual estabelece 320 horas. A segunda ênfase é dada à Matemática, com 160 horas dedicadas. Em terceiro lugar está História, com 120 horas, seguida de Geografia e Ciências, com 80 horas anuais, cada uma. A ênfase dada a Português se dá no mesmo contexto onde o estudo identificou alunos que não sabem ler e queixas, tanto da professora quanto dos alunos, quanto à descontextualização dos conteúdos dos livros adotados.

Quanto às práticas e ferramentas pedagógicas por meio das quais se concretiza o currículo, o estudo mostrou que existe um distanciamento entre o que é proposto pelos documentos e o que acontece na realidade da escola observada. O PPP faz referência à importância de propiciar um espaço físico capaz de oferecer ao aluno o que ele precisa para o seu pleno desenvolvimento. Trata também da importância dos recursos pedagógicos, na aprendizagem, sobretudo os tecnológicos. Entretanto, a observação e as entrevistas permitiram constatar na escola uma infraestrutura incapaz de dar conta de sua proposta curricular. Os recursos pedagógicos disponibilizados pela escola não contemplam as novas tecnologias. Apesar de a professora dar um viés dinâmico nas atividades, os alunos ficam limitados ao manuseio de livros didáticos, cadernos, lápis, borracha e caneta em sua rotina diária.

Em relação à maneira como os alunos percebem o currículo aplicado e o seu processo pessoal de aprendizagem, foi evidente nestes, a preocupação quanto ao que podem conseguir em termos de futuro profissional. Eles percebem lacunas na aplicação do currículo da escola quanto a estrutura física, a qual consideram desconfortável, inadequada e carente de materiais pedagógicos. Sentem as consequências da aplicação de conteúdos excessivos e descontextualizados. Apontam como proposta de contextualização, temas relacionados aos seus problemas prementes, como abordagens que os ajudem a melhorar a relação com seus pares em decorrência da violência que consideram extrema na escola. Em contrapartida, reproduzem a visão reducionista enraizada na cultura escolar brasileira, de formação para o trabalho.

Referente ao modo como a professora percebe a proposta curricular que aplica, o estudo revelou seu desconforto diante da limitação de suas ações no desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade. Queixa-se de falta de autonomia para trabalhar com ênfase em outras áreas do conhecimento. Queixa-se, também, da falta de recursos pedagógicos que deem suporte

ao seu trabalho, bem como da ausência de novas tecnologias e da falta de tempo para planejar aulas bem elaboradas e mais ricas, com recursos que proporcionem aos alunos maior motivação para a realização das tarefas. A professora expressa, assim, dificuldade em colocar em prática as propostas sugeridas nos documentos legais pela forma como os mesmos organizam e estruturam o conhecimento e pela falta de um ambiente adequadamente pronto, física e pedagogicamente, para o alcance da missão e dos objetivos delineados nestes. Uma vez que o PPP consiste em um documento elaborado pela escola, por seus professores e dirigentes, a fala da professora revela a redação de uma proposta idealizada, não adaptada à realidade estrutural local, conforme recomendam os PCN.

Por fim, quanto à relação das propostas do currículo com as expectativas do Estado, da escola, da professora e dos alunos, o estudo mostrou que Estado e escola, onde se inclui a professora, deliberam normas e domínios curriculares para o ensino distanciadas da realidade da própria escola e dos seus alunos. Estes, por sua vez, apresentam uma concepção de aprendizagem que se resume na expectativa de conseguir trabalho, projetando-se para o futuro, ao mesmo tempo em que cobram sua contextualização em termos de resolução de problemas vividos no presente.

As limitações do estudo estão relacionadas à sua pouca exploração pela limitação do tempo da investigação. Alguns constrangimentos referiram-se ao desconforto pela presença do investigador no momento da observação direta das aulas.

O presente estudo sugere o necessário aprofundamento de investigações acerca do currículo escolar. Assim, consideramos pertinente dar sequência a este trabalho no sentido de continuar a investigação ampliando a amostra, pois aqui tratou de um estudo de caso, a fim de constatar se esta realidade é partilhada também entre outras escolas do mesmo município.

Acreditamos que este estudo possa contribuir para as reflexões relacionadas aos estudos curriculares e tudo o que implica este tema.



## Referências

- Althusser, L. (1970). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, Martins Fontes, São Paulo.
- Alvarenga, L. (2000). *Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974)* R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago.
- Arendt, H (2000). *Sobre a violência*. Trad. André Duarte. 2 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- \_\_\_\_\_ (2005). A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. B. de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva. Disponível em: <http://redeantiga.unifreire.org/pedagogia-noturno/arquivos/hanna-arendt-a-crise-na-educacao.pdf>
- Arroyo, M. (2007). *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Assmann, H. (2000). *Tempo pedagógico: chrónos e kairós na sociedade aprendente*. In: Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. 4 ed. Petrópolis: Vozes, p. 189–238.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barrow, R. (1984). *Giving teaching back to teachers: a critical introduction to curriculum theory*. London, Ont, Canadá: Athouse Press, p.3. (Citado por Goodson, mas vou conferir na biblioteca).
- Benavente, A. (1992). As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Decisões nas políticas e práticas educativas*. Porto: SPCE.
- Bobbitt, J. F. (2004). *O currículo*. Trad. João Menelau Paraskeva. Lisboa: Didática Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonamiro; Martínéz (2002). *Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, p. 368-385.
- Bonamino, A. & Martínez, A. (2002). *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado*. *Educação & Sociedade*, 23(80), 368-385. Recuperado em 27 de agosto de 2013, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302002008000018&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000018&lng=pt&tlng=pt). 10.1590/S0101-73302002008000018.
- Bandeira, M. et al. (2006). *Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de*

aprendizagem. *Estud. Psicol. Natal*, v. 11, n. 2, ago. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413294X2006000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2006000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 ago. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000200009>.

Brasil/MEC. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília- DF.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (2004). Decreto n. 5.296, de 2 de Dezembro de 2004. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília.

Carvalho, J. (2011). A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, 22(3), 569-578. Epub 00 de setembro de 2011. Recuperado em 14 de agosto de 2013, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642011000300006&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642011000300006&lng=pt&tlng=pt). 10.1590/S0103-65642011005000023.

Cavaliéri, A. M. (1999). Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: Moreira, A. F. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, São Paulo: Papyrus, p. 115-29.

Cavaliere, A. M. (2007). *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Chauí, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos, 12 (1), pp:5-15.

\_\_\_\_\_ (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Declaração de Salamanca. (1994). *Necessidades Educativas Especiais – NEE* – In Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca/Espanha: UNESCO

Demo, P. (1987). *Introdução à metodologia da ciência* (2ª Ed.). São Paulo: Atlas.

\_\_\_\_\_ (2000). *A Criança é um grande pesquisador*. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0035.asp>. Consultado em 02/2013

Dewey, J. (1971). *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos.

D'Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina

Durkheim, É. (1971). *As regras do método sociológico*. 6 ed. São Paulo: Editora Nacional.

Durkheim, É. (1972). *Educação e Sociologia*. 8 ed. São Paulo: Melhoramentos.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Uma estratégia de formação de professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Faria, E. (2011). *Os alunos reprovados no Brasil*. uma análise das proficiências e das taxas de abandono por meio das avaliações Prova Brasil e Pisa. Estudando Educação. Portal de Estudos e Pesquisas em Educação. Brasil. Disponível em: <http://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/03/estudando-nc2ba-1-versc3a3o-finalv2.pdf>

Faria Filho, L. & Vidal, D. (2000). *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária brasileira*. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 14, p. 19-34, maio/ago.

Ferreira, A. (1975). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed., p. 1. 144.

Ferreira, S. & Barreira, S. (2010). Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 4, pp. 462-472, out./dez.

Folha Online (2001). *Perfil do internauta brasileiro - Brasil tem 23 milhões de internautas*. Disponível em: [http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/2001-ibrands-pesquisa\\_internauta.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/2001-ibrands-pesquisa_internauta.shtml). Consultado em 01/02/2013.

Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

\_\_\_\_\_ (1991). *Vigiar e Punir. história da violência nas prisões*, tradução de Lígia M. V. Petrópolis, Vozes.

Forquin, J. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança - um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1997). *Educação e Ética Social*. Revista da Faeeba, n° 7, jan./junho. Salvador: Universidade Estadual da Bahia – UNEB, p. 10.

\_\_\_\_\_ (2007). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. (10ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freitag, B. (1984). *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Moraes



- Frigotto, G. (2002). A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In.: Frigotto, G.; Ciavatta M. (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, pp. 103-116.
- Gadotti, M. (1982). Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília, 28/8 a 2/9/94.
- Gadotti, M. & Romão, J. (2001). *Autonomia da Escola: Princípios e Propostas*. 4 ed – São Paulo: Cortez.
- Garcia, B. (1999). *A riqueza do tempo perdido*. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 109-125, jul./dez.
- Gomes, L. (2006). Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafio para a prática pedagógica. In: Abramowicz, A.; Barbosa, M. A. & Silvério, V. R. (Orgs). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, pp.21-40.
- Gómez, S. (2004). *Outros tempos para outra escola*. Revista Pedagógica Pátio, n.30, p.47-50, maio/jul.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- Graue, M.; Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Chaves, A. Trad. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Guimarães, A. (1996). Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: Aquino, J. (org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, pp. 73-82.
- Huebner, D. (1985). *El estado moribundo del curriculum*. In Gimeno, J.; Gomes, A. op. Cit., p. 212.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata (pp. 27-32).
- Kuenzer, A. (1989). *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- Leite, L. (1995). *Tecnologia educacional é para todos?* INTERCON – Revista Brasileira de Comunicação. São Paulo, Vol. XVIII, n 1, 162-166, jan/jun. Disponível em: <http://200.144.189.84/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/887/791>. Consultado em 02/01/2013.
- Lima, M. W. S. (1995). *Arquitetura e educação*. São Paulo, Studio Nobel. Disponível em: <http://www.docomomo.org.br/seminario%208%20pdfs/040.pdf>
- Lopes, A; Macedo, E. (2002). *Currículo: debates contemporâneos*. Cortez, São Paulo.

Lourenço Filho, M. B. (1964). Antecedentes e primeiros tempos do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set.

Ludke, M; André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU.

Mannheim, K. (1972). *Introdução à Sociologia da Educação*. São Paulo: Cultrix, São Paulo.

Manzini, E. J. (1990). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, A pesquisa qualitativa em debate. Anais*. Bauru: SIPEQ,. 1 CD. Acedido em 09.2012. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>

Marcuse, E. (1986). *Emancipation and Consciousness*. Dogmatic and Dialectical Perspectives in the Early, Nova York, Basil Blackwell Ltda.

Marques, A. (2009). Rompendo paradigmas: as contribuições de Vygotsky, Paulo Freire e Foucault. Jesus, M. [et al.]. In: *Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora Mediação, (pp.145-153).

Marques, M. (1990). Projeto pedagógico: A marca da escola. In: *Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola* n. 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun.

Marx, K. (1983). *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, v.1. Disponível em <http://www.elivros-gratis.net/elivros-gratis-karl-marx.asp>. Consultado em 10/01/2013

Meksenas, P. (2002). *Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. 10 ed. São Paulo: Loyola.

Mantoan, Maria Teresa. (2006). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Moreira, A. F. (org.). (2006). *Currículo: Políticas e Práticas*. 9ª Ed. Papirus. Campinas. SP.

Mosé, V. (2010). *Café Filosófico*. Os desafios da Educação. Acedido em 20 de Abril de 2012. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=YRRzVBkAS04>

Nazca Saatchi & Saatchi (2012). *Internet volta a crescer no Brasil*. Disponível em: <http://www.fnazca.com.br/index.php/2012/10/02/fradar-11a-edicao/>. Consultado em 02/02/2013

Pacheco, J. (2000). A flexibilização das políticas curriculares. *Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

\_\_\_\_\_ (2001) *Currículo: Teoria e Práxis*. 3ª edição. Vol.22. Porto: Porto editora.

\_\_\_\_\_ (2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas, n. 24. Porto: Porto Editora, p. 38.

- Paraskeva, J. M. (2002). Michael W. *Apple e os estudos [curriculares] críticos*. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.106-120, Jan/Jun.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria curricular?* Porto: Porto Editora.
- Priore, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.
- Projeto Político Pedagógico (PPP). (2009). Escola pública municipal. Salvador, Bahia.
- Puntel, Joana T. (2011). *Processos de comunicação e mídias digitais: evangelização em tempos de cibercultura*. In 4º MULTICOM – Multirão de Comunicações, Maceió.
- Revista da Faeeba. (1997). *Educação e Ética Social*. Salvador, nº 7, jan./junho. Ed.: Universidade Estadual da Bahia – UNEB, p. 10.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In: ALBARELLO, Luc *et al.* *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., p. 15-47.
- Santos, M. (2006). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Disponível em: [http://www.geociencia.xpg.com.br/dwd/Milton\\_Santos\\_A\\_Natureza\\_do\\_Espaco.pdf](http://www.geociencia.xpg.com.br/dwd/Milton_Santos_A_Natureza_do_Espaco.pdf)
- Saviani, D. (1983). *Escola e democracia: Teorias da educação, além da curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_ (2000). *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: Ferretti, C. et al. (Orgs.). *Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. 6. ed. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_ (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, C. da (1994). *O fracasso escolar: a quem atribuir?* *Paidéia* (Ribeirão Preto), (7), 33-41. Recuperado em 14 de agosto de 2013, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1994000200004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000200004&lng=pt&tlng=pt). 10.1590/S0103-863X1994000200004.
- Silva, J.; Beltrame, S. (2011). *Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos*. *Motri.*, Vila Real, v. 7, n. 2. Disponível em <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1646-107X2011000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-107X2011000200007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 ago. 2013.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. 2. Ed. Lisboa: Livros Editora.

Sousa J. (2009). O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7 (Suppl. 1), 51-66. Retrieved September 23, 2013, from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462009000400003&lng=en&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000400003&lng=en&lng=pt). 10.1590/S1981-77462009000400003.

Tavares, Neide. (2002). *História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos*. Faculdade do Anhambí Morumbi - SP.  
Disponível em: <http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/tics/ticspdf/neide.pdf>. Consultado em 01/01/2013.

Teixeira, B. (2000). Plano Nacional de Educação impõe PCNs às escolas. In: Cavalcante, A; Pereira, J.; Lima, M. J. *Plano Nacional de Educação: algumas considerações*. Brasília: Núcleo de Educação Cultura, Desporto, Ciência & Tecnologia da Bancada dos Partidos dos Trabalhadores na Câmara dos Deputados.

Veiga, I. (Org). (1995). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 3.ed. Campinas: Papyrus Editora.

Veiga, I. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. *Cadernos CEDES*, 23(61), 267-281. Recuperado em 10 de outubro de 2013, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=pt&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=pt&lng=pt). 10.1590/S0101-32622003006100002.

Wax, R. (1971). *Doing fieldwork. Warning and advice*. Chicago: University of Chicago Press.

Webber, D. & Vergani, V. (2010). *A profissão de professor na sociedade de risco e a urgência por descanso, dinheiro e respeito no meio ambiente laboral*. In. Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI. Fortaleza - CE, em 09, 10, 11 e 12 de Junho. Disponível em: [http://www.sinprocaxias.com.br/igc/uploadAr/FileProcessingScripts/PHP/UploadedFiles/a\\_profissao\\_de\\_professor.pdf](http://www.sinprocaxias.com.br/igc/uploadAr/FileProcessingScripts/PHP/UploadedFiles/a_profissao_de_professor.pdf)

Weeler, D. (1967). *Curriculum process*. London: University of London Press. P. 15.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos (3 ed.)*. Porto Alegre: Bookman.



## ANEXOS

## Anexo I – Pedido de autorização para a realização da investigação



### Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de Projeto de Investigação

Exma. Senhora Diretora,

Como estudante do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, proponho-me realizar um estudo que tem como tema “Organização Curricular do Ensino Fundamental e Prática Pedagógica com Alunos do 5º ano em uma Escola Pública de Salvador, na Bahia, Brasil”. O objetivo principal do presente estudo consiste em compreender o modo como professores e estudantes percebem a condução do currículo atual, por eles aplicado tendo por base as recomendações dos PCN e do PPP da escola, na turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

Solicito, por isso, a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para consultar o Projeto Político Pedagógico da escola, fotografar o espaço escolar, fazer observação direta e realizar entrevistas com os alunos e com a professora na turma do 5º ano desta Instituição de Ensino a fim de colher informações fundamentais para a pesquisa.

O período previsto para a realização do estudo compreende os meses de Setembro e Outubro de 2012. Ressalto, aqui, o comprometimento com as questões éticas por garantir o total anonimato da instituição, dos alunos e da professora na apresentação dos resultados da investigação.

Grata, desde já, disponibilizo-me para prestar mais informações que V. Ex.<sup>a</sup> considere pertinentes.

Com os melhores cumprimentos

Universidade do Minho, 15 de Agosto de 2012

---

(Andréa Patrícia Lins Silva)

Eu \_\_\_\_\_ (diretora da escola),  
autorizo (  ), não autorizo (  ) a realização da pesquisa nesta instituição de ensino.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  
(Assinatura da Diretora da Escola)

## Anexo II – Pedido de autorização para entrevistar os alunos



### Pedido de autorização a Professora do 5º ano

Braga, 15 de Agosto de 2012

Exma. Senhora, Encarregado de Educação,

Como estudante do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, proponho-me realizar um estudo que tem como tema “Organização Curricular do Ensino Fundamental e Prática Pedagógica com Alunos do 5º ano em uma Escola Pública de Salvador, na Bahia, Brasil”. O objetivo principal do presente estudo consiste em compreender o modo como professores e estudantes percebem a condução do currículo atual, por eles aplicado tendo por base as recomendações dos PCN e do PPP da escola, na turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

Solicito, por isso, a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para realizar uma entrevista com cada um de seus educandos, numa data e hora a combinar. A investigação desenvolver-se-á no período que compreende os meses de Setembro e Outubro de 2012 e, desde já, comprometo-me a garantir o total anonimato da instituição escola e das crianças entrevistadas na apresentação dos resultados da investigação.

Solicito, por isso, a V. Ex.<sup>a</sup> autorização

Antecipadamente grata, disponibilizo-me para prestar mais informações que V. Ex.<sup>a</sup> considere pertinentes.

Com os melhores cumprimentos

A professora

---

(Andréa Patricia Lins Silva)

Eu, \_\_\_\_\_ professora da turma do \_\_\_\_\_ ano do Ensino Fundamental, no ano de 2012, autorizo ( ) não autorizo ( ) que meus educandos participem no estudo por participar da entrevista sobre a aplicação do currículo escolar, a ser realizada pela professora Andréa Patricia Lins Silva, para a Universidade do Minho.

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

---

Assinatura da encarregada de Educação



### Anexo III – Pedido de concessão de entrevista



#### Pedido de concessão de entrevista à Professora do 5º ano

Braga, 15 de Agosto de 2012

Exma. Senhora, Encarregado de Educação

Como estudante do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, proponho-me realizar um estudo que tem como tema “Organização Curricular do Ensino Fundamental e Prática Pedagógica com Alunos do 5º ano em uma Escola Pública de Salvador, na Bahia, Brasil”. O objetivo principal do presente estudo consiste em compreender o modo como professores e estudantes percebem a condução do currículo atual, por eles aplicado tendo por base as recomendações dos PCN e do PPP da escola, na turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

Solicito, por isso, a V. Ex.<sup>a</sup> permissão para realizar uma entrevista consigo numa data e hora a combinar. Desde já comprometo-me a garantir o total anonimato da professora e da instituição escolar na apresentação dos resultados da investigação.

Solicito, por isso, a V. Ex.<sup>a</sup> concessão

Antecipadamente grata, disponibilizo-me para prestar mais informações que V. Ex.<sup>a</sup> considere pertinentes.

Com os melhores cumprimentos

A professora

---

(Andréa Patricia Lins Silva)

Eu, \_\_\_\_\_ professora da turma do \_\_\_\_\_ ano do Ensino Fundamental, no ano de 2012, concedo ( ) não concedo ( ) entrevista sobre a aplicação do currículo escolar a ser realizada pela professora Andréa Patricia Lins Silva, para a Universidade do Minho.

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura da encarregada de Educação

## Anexo IV – Guião de entrevista com os alunos do 5º ano

### Guião de entrevista com alunos do 5º ano

- 1 O que te motiva a vir para a escola? Justifique.
- 2 Qual conteúdo você gosta e qual não gosta de estudar?
- 3 O que mais te motiva e te desmotiva nas atividades de sala? Por quê?
- 4 O que mais te motiva e te desmotiva na escola? Por quê?
- 5 O que mais te motiva e te desmotiva no/a professor/a? Por quê?
- 6 O que mais te motiva e te desmotiva nos colegas? Por quê?
- 7 Quais atividades de sala são mais difíceis e quais as mais fáceis? Justifique.
- 8 Quais conteúdos acha necessários e quais acha desnecessários? Por quê?
- 9 Quais conteúdos você realmente gostaria de estudar na escola? Por quê?
- 10 Qual ou quais conteúdos tem mais relação com a sua vida prática?
- 11 No que você acha que os livros devem mudar?
- 12 No que você acha que seu/ua professor/a deve mudar?
- 13 No que você acha que seus colegas devem mudar?
- 14 No que você acha que sua escola deve mudar?
- 15 No que você acha que você deve mudar?
- 16 O que você acha que pode conseguir com o que estuda?

As respostas acima correspondem a transcrição fiel da entrevista concedida por mim a investigadora Andréa Silva

## Anexo V – Guião de entrevista com a professora do 5º ano

### Guião de entrevista com a professora do 5º ano

- 1 Como é feita a seleção dos livros didáticos na escola? Quais os critérios utilizados para a escolha dos mesmos?
- 2 Como você entende a proposta dos PCN quanto aos conteúdos e a metodologia sugerida nos mesmos?
- 3 O que você mudaria nos PCN?
- 4 O que você considera relevante e sem relevância entre os conteúdos que trabalha? Justifique.
- 5 No que você acha que os livros devem mudar?
- 6 No que você acha que seus alunos devem mudar?
- 7 No que você acha que os pais de seus alunos devem mudar?
- 8 No que você acha que sua escola deve mudar?
- 9 No que você acha que você deve mudar?
- 10 Quanto a metodologia aplicada: você tem tempo para planejar bem as suas aulas? Justifique.
- 11 De quanto tempo você dispõe por dia ou semana para planejar seu conteúdo? Descreva este tempo incluindo-o entre as suas outras atividades diárias.
- 12 O que você acha que os alunos podem obter com os conteúdos trabalhados na escola?
- 13 Você acha que preparam mais para competir no mercado de trabalho ou para concorrer a uma vaga em uma universidade pública?
- 14 Como é feita a seleção do livro didático utilizado? Quem participa?
- 15 Os livros didáticos são a única fonte de estudo? A escola trabalha com projeto?
- 16 Você tem autonomia para trabalhar os conteúdos mais relevantes ou tem que trabalhar seguindo o livro didático?
- 17 O que você pensa do tempo que dispõe para cada aula que dá? Justifique.
- 18 Em que momento você planeja suas aulas?
- 19 Considera que tem tempo suficiente para planejar aulas interessantes para as crianças?
- 20 Considerando que estamos numa era tecnológica que fascina as crianças, vc percebe

- algum tipo de distância entre essa realidade e a forma de ensinar? Justifique.
- 21 Qual o grande problema, qual a grande questão no campo curricular?
  - 22 Como estão distribuídas as disciplinas na semana?
  - 23 Qual o tempo do intervalo?
  - 24 Qual o horário de início e fim da aula?
  - 25 Há algum trabalho interdisciplinar? Exemplifique.
  - 26 O que pensa que deve mudar para melhorar o ensino? O que mais te incomoda no ensino?
  - 27 Mudaria algo na metodologia utilizada por vc? Justifique.
  - 28 Normalmente, o que vc planeja para cada aula é facilmente executável? Justifique.
  - 29 Há quanto tempo vc trabalha na escola? Em que função?
  - 30 Vc participou da elaboração ou atualização do PPP?
  - 31 Quem mais participou da construção do PPP?
  - 32 Qual o conteúdo mais valioso?

As respostas acima correspondem a transcrição fiel da entrevista concedida por mim a investigadora Andréa Silva

---

Anexo VI – Roteiro de observação direta

Roteiro de observação direta das aulas

OUTUBRO
Dia/data:
Disciplina:
Tema da aula:
Proposta de atividade:
Materiais utilizados:
Desenvolvimento da atividade proposta aos alunos (Como reagiram à proposta e como realizaram-na)
Observação