

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**Professores do Ensino Médio de Uberlândia – MG diante da Reforma
Curricular com base na Resolução 833/2006**

Marcos André Sella Filho

**Monografia apresentada à
coordenação do Curso de Ciências
Biológicas - UFU para a obtenção do
título de Bacharel.**

**Profa. Dra. Nora Ney S. Barcelos
(Orientadora)
Instituto de Biologia**

**Uberlândia – MG
Julho – 2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**Professores do Ensino Médio de Uberlândia – MG diante da Reforma
Curricular com base na Resolução 833/2006**

Marcos André Sella Filho

**Monografia apresentada à
coordenação do Curso de Ciências
Biológicas - UFU para a obtenção do
título de Bacharel.**

**Homologado pela coordenação do
Curso de Ciências Biológicas em
____/____/____**

**Profa. Dra. Vera Lúcia Campos Brites
(Coordenadora do curso)**

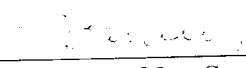
**Uberlândia – MG
Julho – 2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

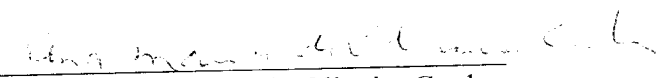
**Professores de Ensino Médio de Uberlândia – MG diante da Reforma
Curricular com base na Resolução 833/2006**

Marcos André Sella Filho

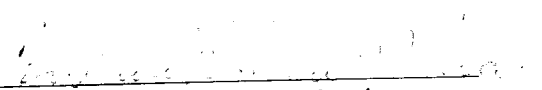
Aprovado pela banca examinadora em ____/____/____ // Nota: 4,0



Prof. Dra. Nora Ney Santos Barcelos
(Presidente da banca examinadora)



Prof. Dra. Ana Maria Oliveira Cunha
(Membro da banca examinadora)



Viviane Rodrigues Moraes
(Membro da banca examinadora)

Uberlândia, ____ de ____ de 2007

Dedico esta monografia aos meus pais Marcos André Sella e Mirian Silva Sella, pois seu amor, confiança e dedicação permitiram que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus, pela vida, saúde e capacidade para desenvolver este trabalho.

À minha família, por todo suporte emocional e financeiro e por sempre acreditar em mim e no meu sucesso.

À minha orientadora Profa. Dra. Nora Ney, pela oportunidade de trabalharmos juntos e por toda ajuda e assistência a mim prestada neste projeto

À minha namorada Grazielle, por todo o carinho e dedicação e por estar ao meu lado em todas as horas.

Aos meus amigos, pela força e incentivo, e por todos os momentos divertidos. Em especial à amiga Ana Lúcia Ribeiro Gonçalves, pelo auxílio na confecção desta monografia.

Às professoras Ana Maria Cunha e Viviane Rodrigues pela amizade, apoio, e por terem aceitado fazer parte da banca examinadora.

À professora Fátima Desopa pela colaboração, e aos professores de Ensino Médio que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais publicou, em novembro de 2006, a Resolução 833/2006, que regulamenta a implementação de uma proposta que aponta para a diversificação curricular para as escolas de Ensino Médio que fazem parte do programa Escolas-Referência. Essa proposta deveria iniciar sua vigência em 2007. A idéia desta pesquisa surgiu a partir do momento da constatação de que alguns professores e diretores evidenciavam um certo desconforto em relação a esta proposta. Tal pesquisa objetivou investigar o que pensam os professores a respeito da aplicação da referida Resolução, focalizando as necessidades e implicações. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo ação, que contou com a colaboração pontual de uma professora que ministra aulas nas duas escolas da rede pública estadual de Uberlândia – MG que compõem o nosso campo de pesquisa. Fazem parte da nossa amostra quatro professores de cada disciplina, sendo dois de cada escola, totalizando quarenta. Na coleta de dados utilizou-se um Questionário que levou ao alcance do objetivo proposto. Da análise dos dados, chegamos a quatro categorias: - representatividade dos professores na pesquisa; - necessidades como subsídios da reforma curricular; - na relação dos professores com o novo currículo; - desencontros e encontros na implementação curricular. A partir daí, três constatações foram pertinentes: - a não-implantação/adiamento da aplicação da Resolução pelas duas escolas pesquisadas, possivelmente, por falta de compreensão dos pressupostos da mesma, mais por cautela e precaução, do que por oposição propriamente dita; - a prática de uma outra escola, também do grupo de Escolas-Referência, porém que não fez parte do nosso campo de pesquisa, que optou pela ousadia de reorganizar o currículo de forma coletiva; - a preocupação dos professores em relação aos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais do currículo, sem, no entanto, perder de vista as diferenças individuais e sociais, que geralmente causam impactos, por exemplo, no processo seletivo regional. A interlocução entre as escolas do Ensino Médio e entre estas e as universidades, em torno da implantação deste novo currículo, parece ser uma necessidade para que os obstáculos sejam superados, desde que o trabalho coletivo e o recurso humano representem possibilidades preponderantes no processo educacional.

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO	1
1.1. Os docentes nas reformas educacionais	2
1.2. Obstáculos às reformas educacionais no Brasil	3
1.3. Reformas curriculares	4
1.4. Projeto Escolas-Referência em Minas Gerais	5
1.5. Nova proposta curricular para as Escolas-Referência e a Resolução 833/2006	7
1.5.1. Ênfase curricular: possibilidades de oferta	7
1.5.2. Enturmação dos alunos	11
1.5.3. Cursos de formação inicial para o trabalho	11
1.5.4. A Resolução 833 de 24 de Novembro de 2006 – SEE/MG	12
1.6. Problema	14
1.7. Objetivo	14
1.8 Justificativa	14
II - PERCURSO METODOLÓGICO	15
III - RESULTADOS E DISCUSSÃO	17
3.1.Representatividade dos professores na pesquisa	17
3.2. Necessidades como subsídios da reforma curricular	18
3.2.1. Fatos e conceitos como conteúdos curriculares	19
3.2.2. Procedimentos e atitudes como conteúdos curriculares	20
3.2.3. Globalização, interdisciplinaridade e o cotidiano na concepção curricular dos professores	22
3.3. Na relação dos professores com o novo currículo: possibilidades e dificuldades	24
3.3.1. Currículo como experiência: de olho no novo	24
3.3.2. Currículo como construção escolar: de olho nas inovações e na evolução social	25
3.3.3. Impacto da implementação curricular diante do processo seletivo convencional e seriado	27
3.3.4. Dificuldades relacionadas com a carga horária e a extensão dos conteúdos	28
3.4. Desencontros e encontros na implementação curricular	29
3.4.1 Justificativas para a não-implantação da nova proposta curricular nas escolas pesquisadas	29
3.4.2. Apontando para a inovação curricular de uma Escola-Referência não-pesquisada	32
IV – DESCOBERTAS E NOVOS HORIZONTES	35
4.1. Descobertas	35
4.2. Novos horizontes	36
V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

I. Introdução

A palavra Reforma, sempre presente no vocabulário educacional, é definida em âmbito internacional como “uma iniciativa do Estado que estabelece objetivos e critérios claros e ambiciosos, recorre a todas as instâncias políticas para apoiá-la, estimulando iniciativas no nível das escolas e mobilizando recursos humanos e financeiros para sustentar as mudanças propostas” (TIMPANE; WHITE, 1998).

Nossas escolas, como sempre, refletem as maiores mudanças na sociedade – política, econômica, social e culturalmente. A cada novo governo ocorre um surto reformista que atinge principalmente os ensinos básico e médio. O atual movimento de reforma da escola é um processo de mudança nacional com uma forte tendência à volta ao papel centralizador do Estado para emissão de normas e regulamentos (KRASYLCHIK, 2000).

A década de oitenta do século passado marcou uma vaga de reformas educacionais em todo o mundo. Inicialmente, em virtude da pujança de países do leste asiático e do seu significativo investimento na educação de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais. No Brasil, podemos destacar uma delas: *Programas de Qualidade Total*: Tendo o Chile como modelo, o Brasil procurou desenvolver os princípios da qualidade total na educação a partir de 1990, quando o Ministério da Educação organizou o Encontro sobre Qualidade da Educação, com apoio da Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe – OREALC – (CAMPOS, 2000). Este modelo inspirou-se declaradamente nos princípios empresariais da empresa automobilística Toyota, conhecido como modelo toyotista. No Brasil chegou a se desenhar como programa de governo em Minas Gerais. Os instrumentos de maior visibilidade deste programa foram aqueles vinculados ao controle da gestão do sistema educacional mineiro, envolvendo implementação de avaliações sistemáticas dos resultados pedagógicos. Também procurou-se implementar uma radical política de descentralização, premiando iniciativas das escolas. Na prática, como a filosofia original desta proposta inspirava-se nas concepções empresariais, foram desarticuladas as estruturas intermediárias do sistema educacional (fragilizando o papel das Superintendências Regionais de Ensino e dos Inspetores de Ensino) e, muitas vezes, desenhou-se a fragmentação da rede de ensino, aumentando a competitividade intra-sistema (RICCI, 2003).

Ainda segundo Ricci, a década de 90 foi palco das reformas educacionais latino-americanas. Alguns pontos foram comuns: descentralização administrativa, políticas com enfoque em grupos vulneráveis, melhoria da qualidade e da participação comunitária. Contudo,

alguns estudos apontam a persistência das desigualdades ao acesso e às oportunidades educacionais, o rendimento escolar continua baixo (altas taxas de repetência e abandono escolar), políticas de financiamento seguem encontrando obstáculos políticos, deterioração das condições de trabalho dos professores e desprestígio da profissão.

Continuando, o autor afirma que apesar de países como o Brasil experimentarem modelos educacionais de forma a aproximar a escola da comunidade, dando-lhe autonomia de trabalho, isso nem sempre supera um excessivo grau de centralismo administrativo, e, em alguns casos (como no brasileiro), desequilibra os aportes financeiros e até mesmo as iniciativas de melhoria no interior do sistema educacional - no caso do Brasil, o investimento na educação básica afetou duramente as universidades públicas.

1.1. Os docentes nas reformas educacionais

O papel dos docentes precisa transformar-se ao ritmo das mudanças que se estão operando nos sistemas sociais e econômicos. Para o fazer, são necessárias estratégias sistêmicas de ação e não políticas parciais. Só se pode avançar para a melhoria da profissão docente como parte de uma mudança sistêmica que comprometa a instituição escolar, assim como o modelo de pensar e fazer política educacional. O estudo das reformas que se desenvolveram na América Latina durante os anos 80 e 90 mostra que, muitas vezes, se adotam enfoques parciais. Um sistema sólido e eficaz de formação docente, inicial e em serviço, é peça vertebral de qualquer projeto de desenvolvimento e mudança educacionais. Mas isto é insuficiente. É baixa a probabilidade de formar bem um bom docente a partir de um mau formado pela educação secundária. Transformar a educação e reinventar o modelo de docência são tarefas sociais, coletivas, que envolvem o Estado, os professores e toda a sociedade. Se não entendermos isso, não abarcaremos em sua justa medida o fenômeno e a dinâmica da educação, e só estaremos vagando em torno ao problema, deslocando-o de seu centro (VALLIANT, 2005).

Continuando, Valliant considera relevante que “um dos grandes temas a serem refletidos é considerar a posição central dos docentes no processo educacional, para que não ocorra o que houve na reforma das décadas dos 80 e dos 90, quando, embora não estivessem totalmente ausentes, tampouco estavam tão presentes como seria desejável. A necessidade de uma mudança planejada para melhorar a situação dos docentes, que leva em conta as condições de trabalho, a formação inicial e contínua e a gestão institucional da docência, é outro grande assunto a levar em conta. E, por último, assumir, digamos, quase que em nível doutrinário, que qualquer reforma que se tente, deve ter um caráter integral, congregando em seu processo todos os atores e todos os fatores que, se estão presentes, operam a favor e, se faltam, constituem obstáculos”.

Completando a idéia, a autora ainda afirma que “o caminho aberto pelas reformas serviu de guia para identificar metas, erros, possibilidades. E algo mais: pôs na consciência das nossas sociedades a necessidade de mudança. O que não é pouca coisa, se levarmos em conta a singular história de imobilismo que temos a esse respeito”.

1.2. Obstáculos às reformas educacionais no Brasil

O persistente atraso do sistema educacional brasileiro tem sido reconhecido, analisado e discutido há mais de seis décadas. Antes da Revolução de 1930, os políticos e os formuladores de políticas começaram a reconhecer que, para integrar-se às fileiras dos países desenvolvidos, o Brasil necessitaria de enorme melhoria no desempenho do sistema educacional e nos resultados educacionais dos cidadãos brasileiros (ROMANELLI, 1978).

Romanelli continua, dizendo que “muito mudou para melhor desde 1930: as taxas de matrículas cresceram substancialmente em todos os níveis, proliferaram as universidades e as taxas de alfabetização tiveram forte crescimento. Apesar disso, o Brasil continua atrás de outros países em, virtualmente, todos os índices de desenvolvimento educacional. As razões para o fraco desempenho do sistema educacional brasileiro são bem conhecidas e foram amplamente documentadas. Entre elas encontram-se: os baixos salários do magistério e a conseqüente escassez de professores qualificados, particularmente nas áreas rurais; a escassez de livros textos e materiais de instrução; turnos escolares abreviados; prédios escolares em decadência e mal equipados; ineficiência administrativa; e rigidez curricular e pedagógica que perpetua as altas taxas de repetência e desistência”.

O argumento de que o persistente atraso do sistema educacional brasileiro representa uma falha na implantação de políticas educacionais válidas tem raízes em duas premissas correlatas e igualmente equivocadas. A primeira delas é que as metas declaradas coincidem com as metas reais (PLANK *et al.* 1991; TEIXEIRA, 1957). Na verdade, os objetivos públicos do sistema educacional podem ser significativamente diferentes dos objetivos perseguidos pelos responsáveis pelo sistema, e freqüentemente o são. Os primeiros incluem invariavelmente a expansão do acesso e a melhoria da qualidade de instrução em todos os níveis do sistema, com ênfase particular na educação básica. Em contrapartida, os últimos freqüentemente incluem provisão para empregos e benefícios financeiros para clientes e a maximização de apoio eleitoral através da proteção ou promoção de interesses particulares (PLANK *et al.*, 1991).

Ainda de acordo com Plank, a segunda premissa decorre da primeira. Afirma que o problema fundamental de política no sistema educacional é a identificação do “melhor” (mais eficaz) meio de atingir as metas do sistema. Contudo, em um sistema educacional no qual

objetivos privados freqüentemente têm precedência sobre os públicos, o conflito político enfoca, não a definição de objetivos políticos, mas, ostensivamente, questões técnicas de escolha dos instrumentos de política. O conflito surge não de uma discordância quanto aos méritos de esquemas administrativos e financeiros alternativos, mas da luta pelo controle de recursos e responsabilidades dentro do sistema educacional.

1.3. Reformas curriculares

O currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar (SACRISTÁN, 1998).

De acordo com Bernstein (1980), “o currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento”.

Ocorre freqüentemente que, quando é debatido o assunto dos conteúdos escolares, os envolvidos na discussão falam, na realidade, coisas diferentes. Assim, não é estranho que, por trás da afirmação de que os conteúdos têm um peso excessivo, o que se quer dizer na verdade é que um determinado tipo de conteúdos, aqueles relativos a fatos e conceitos, tem uma presença desproporcional nas propostas curriculares e nas atividades habituais de ensino e aprendizagem em sala de aula (COLL, 1998).

Preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias obriga a planejar e desenvolver propostas curriculares que contribuam para reforçar esse modelo de sociedades. Isto implica em converter as salas de aula em espaços nos quais os conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores imprescindíveis para construir e aperfeiçoar esses modelos sociais são submetidos à análise e reflexão sistemática, e são praticados. Tudo isso faz com que as propostas curriculares permitam que alunos e alunas descubram os condicionamentos sociais, culturais, econômicos, políticos e militares do conhecimento que circula em cada sociedade (SANTOMÉ, 1998).

Há, portanto, uma reivindicação de que na escola sejam ensinadas e aprendidas outras coisas consideradas tão ou mais importantes que os fatos e conceitos, como por exemplo, certas estratégias ou habilidades para resolver problemas, selecionar a informação pertinente em uma determinada situação ou usar os conhecimentos disponíveis para enfrentar situações novas ou inesperadas. (POZO, 1998)

Pozo ainda comenta que nas propostas curriculares da Reforma considera-se que os fatos e conceitos são somente um tipo de conteúdos e que juntamente com eles devem ser levados em

consideração os outros tipos de conteúdos aos quais pertencem os procedimentos e as atitudes, valores e normas. Considerar os procedimentos e as atitudes, os valores e as normas como conteúdos, no mesmo nível que os fatos e conceitos, requer chamar a atenção sobre o fato de que podem e devem ser objeto de ensino e aprendizagem na escola.

1.4. Projeto Escolas-Referência em Minas Gerais

O Projeto Escolas-Referência parece ter chance de ser bem sucedido. Ele reúne escolas que, pelo trabalho que já realizaram ou que ainda vêm realizando, lograram alcançar o reconhecimento da comunidade em que atuam. Segundo os dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE – MG), o projeto atinge 102 municípios, 223 escolas, 350 mil alunos e 11 mil professores. As escolas participantes apresentam características especiais. Elas são escolhidas dentre as maiores e mais tradicionais de Minas e estão localizadas em municípios com mais de 30 mil habitantes e têm mais de mil alunos no ensino médio. Cada uma dessas escolas escolheu uma outra, como associada, com a finalidade de estender os benefícios do projeto, as boas idéias e práticas educativas a um número maior de escolas e de alunos.

O compromisso do Projeto Escolas-Referência é com o ideal da construção de uma escola pública de excelência para todos. O desafio é tornar a escola pública capaz de assegurar a todos, o direito constitucional à educação, entendido não apenas como o direito de acesso e permanência na escola, mas também como a garantia das condições formadoras necessárias à construção dos instrumentos de conhecimento indispensáveis à compreensão e atuação sobre a realidade.

O grande desafio que se apresenta às Escolas-Referência é o de implementar qualidade nas escolas estaduais, num contexto inteiramente novo, em que o que se pretende é tornar as escolas bem sucedidas na escolarização de todos os alunos que procuram a rede pública, e não apenas de uma elite que a freqüentava há até poucas décadas. A constituição de uma rede de Escolas-Referência, distribuída por todo o Estado, é também uma estratégia importante da SEE para estender a todas as demais escolas os benefícios das iniciativas transformadoras que a educação pública mineira requer. Sem o suporte das Escolas-Referência, sem o apoio logístico que elas podem oferecer, torna-se quase impossível promover mudanças significativas em toda a rede de ensino, devido às suas dimensões e diversidade. (SEE – MG, 2004)

O projeto contemplou um curso de capacitação de 160 horas para professores de Português, Matemática, Física, Química e Biologia, realizado na UFMG, com o objetivo de aproveitar melhor os livros didáticos por eles escolhidos. 630 Grupos de Desenvolvimento

Profissional (GDP), em média 3 por Escola-Referência foram realizados, com uma programação anual de 180 horas de estudo e trabalho, visando a melhoria do trabalho educativo nas escolas.

Nessas escolas houve a implantação do Currículo Básico Comum (CBC). “Em todas as Escolas-Referência há um grupo de professores reunidos em um GDP com a responsabilidade específica de executar o acompanhamento e avaliação de implantação do CBC na sua escola. Esse grupo recebe orientação técnico-pedagógica e financiamento da SEE para realizar seu trabalho (SEE – MG, 2004).

Em 2003, foi desenvolvido um projeto piloto do “Escolas-Referência” com as escolas estaduais Governador Milton Campos, mais conhecida como Estadual Central, Instituto de Educação de Minas Gerais, ambas na capital, e Professor Plínio Ribeiro, de Montes Claros. A operacionalização do “Escolas-Referência” prevê o controle das ações e dos resultados, com avaliação e acompanhamento constantes (AGÊNCIA MINAS, 2005).

Este portal de notícias estaduais ainda cita que as Escolas-Referência recebem investimentos para contribuir com melhoria da qualidade do ensino em Minas, como capacitação de diretores, vice-diretores, professores e especialistas da educação em exercício nas escolas estaduais e melhoria da infra-estrutura e aquisição de equipamentos. De acordo com o secretário adjunto de Educação, João Antônio Filocre Saraiva, o compromisso fundamental do “Escolas-Referência” é com a elevação da excelência na escola pública. Este objetivo será alcançado por meio de escolas mais equipadas, com boa infra-estrutura para fazer um bom trabalho com o desenvolvimento pedagógico e da gestão escolar, com dirigentes comprometidos. “Aqui está presente uma parcela expressiva do que há de melhor na educação pública. São as maiores escolas, que desenvolvem um trabalho de qualidade e têm o reconhecimento das comunidades escolares”, afirmou Filocre.

No projeto Escolas-Referência, toda a comunidade escolar elabora Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI) e identifica o que a escola quer realizar para ser referência, seja em infra-estrutura, aquisição de equipamentos, bibliotecas para alunos do ensino médio e salas ambientes de física e química. “Vamos melhorar as escolas e as melhorias permanecem. A escola pública tem que ser respeitada”, afirmou a secretária de Estado de Educação, Vanessa Guimarães Pinto. Segundo a secretária, o Estado precisa de uma resposta rápida e por isso haverá o investimento nas escolas que têm potencial de crescimento imediato. “Temos que preparar as escolas para atender as necessidades da nossa juventude”, completou Filocre (AGÊNCIA MINAS, 2004).

1.5. Nova proposta curricular para as Escola-Referência e a Resolução 833/2006

1.5.1. Ênfase curricular: possibilidades de oferta

A nova organização curricular para o ensino médio abrange o Ensino Regular Diurno e Noturno, a Educação de Jovens e Adultos e os Projetos de Aprofundamento de Estudos, comportando quatro opções de oferta. Neste trabalho, consideramos pertinente detalhar apenas a organização curricular para o Ensino Médio Regular (diurno), pois de acordo com a nova proposta, os alunos sem defasagem idade-série deverão ser matriculados nesta opção. A escola deverá ampliar progressivamente a oferta de vagas nesse turno para atender à demanda desses alunos. Apenas excepcionalmente, quando se configurar motivo de força maior, será permitida a matrícula desses alunos no turno noturno. O número de Módulos-Aula para este ensino divide-se da seguinte forma:

Quadro 1 – Número de Módulos-Aula em cada ano do Ensino Médio Regular

Primeiro Ano		Segundo Ano				Terceiro Ano		
1º e 2º Semestres		1º Semestre		2º Semestre		1º e 2º Semestres		
MAS	MAA	MAS	MAA	MAS	MAA	MAS	MAA	TOTAL
25	1000	25	500	25	500	25	1000	3000

MAS = Módulos-Aula Semanais

MAA = Módulos-Aula Anuais

Uma das grandes inovações previstas para este novo currículo é a introdução de um item curricular denominado “Outros”. As disciplinas inclusas nesse item terão caráter semestral e os Módulos-Aula previstos poderão ser utilizados pela escola para:

- aumentar o número de Módulos-Aula de componentes curriculares do currículo básico comum;
- introduzir novos componentes curriculares
- oferecer cursos de formação inicial para o trabalho.

Para cada ano escolar, há uma estrutura curricular específica, conforme apresentado a seguir:

Primeiro Ano

Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), definidos pela Resolução SEE nº 666/2005, acrescido de uma Língua Estrangeira Moderna, deverão ser, obrigatoriamente, ensinados no 1º ano em todas as opções de oferta do Ensino Médio, respeitando a seguinte distribuição de Módulos-Aula semanais:

Quadro 2: Distribuição de Módulos-Aula para cada disciplina do 1º ano

Disciplina	M.A.S.	Disciplina	M.A.S.
Artes	2	L. Estrangeira	2
Biologia	2	L. Portuguesa	2
Educação Física	2	Matemática	2
Física	2	Química	2
Geografia	2	Outros	2
História	2	Total de M.A.S.	25

MAS = Módulos-Aula Semanais

Segundo Ano

Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) devem ser novamente ensinados, em um nível mais aprofundado de tratamento, permitindo ao aluno uma melhor compreensão dos assuntos abordados. Nesta 2ª volta, os conteúdos não são todos revisitados, mas somente um subconjunto deles, dependendo da área escolhida: Ciências Humanas ou Ciências Naturais. Em cada uma dessas áreas é dada mais ênfase a um conjunto específico de disciplinas, de acordo com a estrutura curricular e a distribuição de Módulos-Aula que se segue:

Quadro 3: Distribuição de Módulos-Aula e disciplinas para cada área do 2º ano

Ciências Humanas	M.A.S.	Ciências Naturais	M.A.S.
Geografia	4	Biologia	4
História	4	Física	4
Matemática	4	L. Portuguesa	4
L. Estrangeira	4	Matemática	4
L. Portuguesa	4	Química	4

Outros	6	Outros	6
Total de M.A.S.	25	Total de M.A.S.	25

MAS = Módulos-Aula Semanais

Terceiro e Quarto Ano

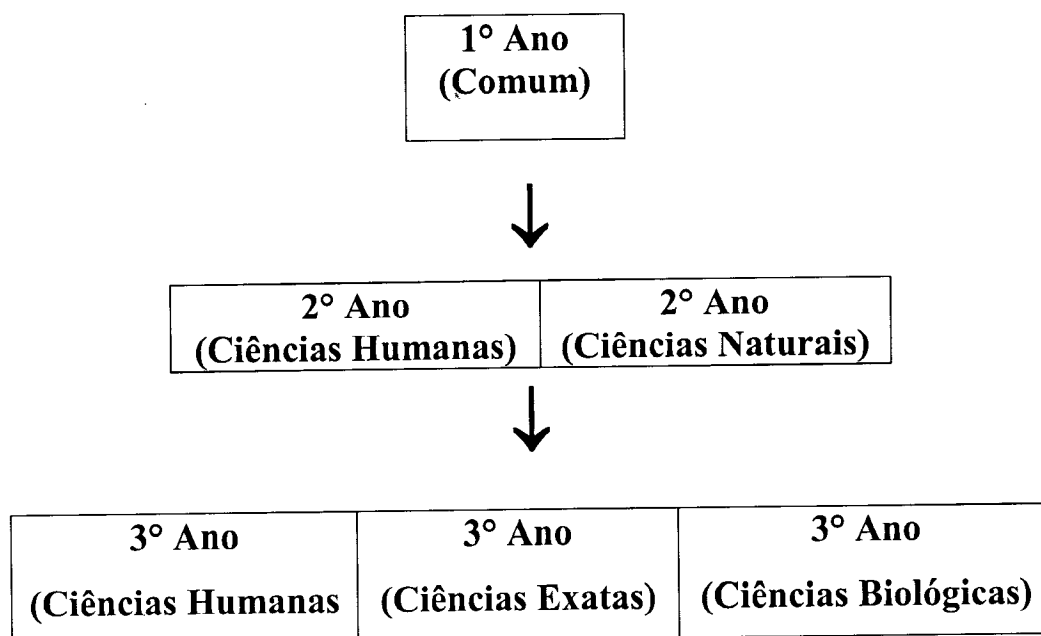
Apenas duas opções de oferta têm atividades didáticas programadas para o 3º ano e 4º ano: o Ensino Médio Regular (diurno) e o Ensino Médio Regular (noturno). No 3º ano e 4º ano a escola tem a liberdade de ensinar conteúdos novos que ultrapassam os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), ampliando a formação do aluno e a sua compreensão dos temas abordados. Se houver número suficiente de alunos, eles podem estar distribuídos em três áreas, dependendo do seu interesse: Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas. A escola poderá implantar um Programa de Aprofundamento de Estudos, com até 15 Módulos-Aula por semana, em outro turno, para os alunos que desejarem estar melhor preparados para estudos posteriores. A implantação desse Programa deve respeitar os critérios divulgados pela SEE. A estrutura curricular é mostrada a seguir:

Quadro 4: Distribuição de Módulos-Aula e disciplinas para cada área no 3º ano

Ciências Humanas	M.A.S	Ciências Exatas	M.A.S	Ciências Biológicas	M.A.S.
Geografia	4	Biologia	2	Biologia	4
História	4	Física	4	Física	2
L. Estrangeira	2	L. Portuguesa	3	L. Portuguesa	3
L. Portuguesa	4	Matemática	4	Matemática	4
Matemática	3	QUÍMICA	4	Química	4
Outros	8	Outros	8	Outros	8
Total de M.A.S.	25	Total de M.A.S.	25	Total de M.A.S.	25

MAS = Módulos-Aula Semanais

O esquema apresentado a seguir explica, resumidamente, como deve funcionar o direcionamento dos alunos em cada ano do Ensino Médio:



As escolas pequenas, com menos de quarenta alunos no 2º e 3º ano, só poderão oferecer uma única ênfase curricular. Já no segundo ano, a escola terá que decidir que área atende melhor as necessidades e interesses de seus alunos. Isso poderá ser decidido levando-se em conta o desempenho médio dos alunos nas várias disciplinas, optando-se então pela área em que os alunos apresentaram maior dificuldade. Os alunos também poderão ser consultados quanto ao seu interesse, bem como o Conselho de Classe, antes que a decisão final seja tomada.

As escolas médias, que possuem pelo menos duas turmas de 2º ano, poderão oferecer as duas ênfases curriculares. Mas se no 3º ano ela possui apenas duas turmas, terá que escolher duas, das três ênfases que são oferecidas, por um procedimento semelhante ao descrito para as escolas pequenas.

As escolas grandes, que possuem pelo menos duas turmas no 2º ano e pelo menos três turmas no 3º e 4º ano, poderão oferecer ênfase em todas as áreas previstas na nova organização curricular. É comum que o número de turmas no 3º e 4º ano seja menor que no 2º ano, devido à elevada taxa de abandono existente no Ensino Médio. Mas o que se espera de todas as Escolas-Referência é que essa taxa seja reduzida drasticamente com a oferta de opções de Ensino Médio mais adequadas às características e disponibilidade dos alunos, especialmente daqueles que estudam no turno da noite.

1.5.2. Enturmação dos alunos

Na organização de turmas nas áreas de conhecimento previstas devem ser adotados os seguintes critérios:

No 2º Ano:

- Alunos com aproveitamento igual ou superior a 70% em todas as disciplinas do 1º ano: livre opção dos alunos para sua área de interesse.
- Alunos com aproveitamento inferior a 70% em, pelo menos, uma disciplina do 1º ano: indicação da escola para a área em que o aluno apresentou menor desempenho.
- Nos 3º e 4º anos, livre opção dos alunos para sua área de interesse.
- É recomendável que a escola, ao final do 1º ano, faça matrícula prévia para planejar melhor e com mais tempo a enturmação dos alunos no 2º ano.

No 3º e 4º Anos

- O aluno escolhe livremente a área em que deseja ser matriculado, dentre aquelas que a escola estiver oferecendo.
- É recomendável que, ao final do 2º ano, a escola faça uma matrícula prévia para planejar melhor e com mais tempo a enturmação dos alunos no 3º e 4º anos.
- Os alunos do 3º ano podem freqüentar, se desejarem, o Programa de Aprofundamento de Estudos, em outro turno, com a finalidade de se prepararem melhor para prosseguimento de estudos.

Na organização curricular, a partir do 2º ano, a escola deverá oferecer um máximo de 8 disciplinas anuais e uma segunda língua estrangeira moderna para os alunos da área de Ciências Humanas.

1.5.3. Cursos de formação inicial para o trabalho

O documento de organização curricular expedido pela SEE ainda contempla orientações para cursos de formação para o trabalho:

1. A partir de 2006, as Escolas-Referência deverão oferecer, no mínimo, dois cursos de formação inicial para o trabalho para os alunos do ensino médio, todos com 40 Módulos-Aula.

2. Em 2006 e 2007, esses cursos deverão ser oferecidos para os alunos que desejarem cursá-los, em caráter opcional e horário extra-turno.
3. Os cursos de formação inicial para o trabalho, na área de informática, serão selecionados pela escola a partir de relação de cursos elaborada pela SEE.
4. A escolha dos cursos deverá ser feita pela Direção da escola em conjunto com o corpo docente.
5. A SEE não autorizará designação de professores para lecionar especificamente esses cursos.
6. Para cada curso selecionado, a escola deverá indicar pelo menos dois professores do seu corpo docente (preferencialmente efetivos) para participar de programa de capacitação que será promovido pela SEE.
7. Os professores serão dispensados das suas atividades didáticas para dedicação à capacitação. Durante o seu afastamento, serão designados substitutos.
8. Os professores capacitados assumirão os encargos didáticos dos cursos.
9. A sua jornada de trabalho poderá ser ampliada em até 50%, para que possam assumir os novos encargos didáticos ou, alternativamente, poderão ser integralizadas as 18 aulas da sua jornada de trabalho normal com aulas do curso de informática e da disciplina que costumeiramente lecionam.

1.5.4. A Resolução 833 de 24 de Novembro de 2006 – SEE/MG

Esta Resolução em nada modifica o tratado na Resolução 666/2005 em relação ao CBC e à Língua Estrangeira. Os recortes da Resolução 833 (Anexo I) estão citados abaixo são aqueles que possuem relação com a pesquisa e relevância para o desenvolvimento do trabalho.

“Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência.

A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de sua competência e tendo em vista o disposto na Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na /resolução CNE/CEB Nº. 03, de 26 de junho de 1998 e com o objetivo de:

- oferecer educação de excelência nos cursos de ensino médio, promovendo a consolidação dos conhecimentos adquiridos na educação básica;
- atender as necessidades formativas para melhor desempenho escolar dos alunos
- melhorar as condições de permanência dos alunos na escola, visando elevar o nível de sucesso na vida escolar;

- assegurar aos alunos do ensino médio a capacitação para o exercício de atividades profissionais, bem como sua preparação para prosseguimento de estudos acadêmicos,

RESOLVE:

Art. 1º. Fica instituída nova organização curricular para os cursos de ensino médio, a ser implementada nas escolas integrantes do Projeto Escolas-Referência que ministram esse nível de ensino.

§ 1º. As Escolas Associadas do Projeto Escolas-Referência podem optar pela implantação da nova organização curricular, desde que reúnam as condições necessárias para isso.

§ 2º. A implantação da nova organização curricular será gradativa, com início nas turmas de alunos que cursam o 1º. ano do ensino médio.

Art. 4º. A nova organização curricular do ensino médio apresenta uma estrutura comum a todas as modalidades de ensino.

I – no 1º. ano, obrigatoriedade do ensino dos Conteúdos Básicos Comuns, definidos pela Resolução SEE nº. 666/2005, acrescido de uma Língua Estrangeira Moderna.

II – no 2º. ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas de conhecimento, com aprofundamento dos Conteúdos Básicos Comuns.

III – no 3º. ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas específicas de conhecimento, visando o aprofundamento de estudos das referidas áreas.

IV – no 4º. ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas específicas de conhecimento, visando ao aprofundamento de estudos das referidas áreas.

Art. 6º. Na organização curricular, a partir do 2º. ano, considerar-se-á o máximo de oito disciplinas anuais, correspondendo a cada duas disciplinas semestrais uma disciplina anual.

Art. 10. Na organização de turmas nas áreas de conhecimento previstas, deve-se considerar:

I – no 2º. ano:

a) alunos com aproveitamento igual ou superior a 70% em todas as disciplinas do 1º. ano: livre opção dos alunos para sua área de interesse;

b) alunos com aproveitamento inferior a 70% em, pelo menos, uma disciplina do 1º. ano, indicação da escola para a área em que o aluno apresentou menor desempenho;

II – nos 3º. e 4º. anos, livre opção dos alunos para a sua área de interesse.

Art. 11. O Plano Curricular da escola deverá prever a oferta de, no mínimo, dois cursos, de formação inicial para o trabalho na área de informática.

§ 1º. Em 2007, os cursos de formação inicial para o trabalho na área de informática poderão ser oferecidos aos alunos como atividade opcional, em horário extra-turno”.

Com a publicação desta Resolução, a comunidade escolar de alguma forma está vivendo sob o impacto das implicações da mudança de uma prática escolar aculturada. Nesse sentido, foi possível construir o problema da presente pesquisa.

1.6. Problema

As freqüentes implementações de currículo, diante das reformas (inovações) educacionais, se fazem necessárias para uma sociedade que demanda cada vez mais uma boa qualidade de ensino. Especificamente, a presente pesquisa pretende explorar a implementação de um currículo de acordo com a Resolução 833/2006 da SEE - MG, que institui e regulamenta a organização curricular no Ensino Médio para as escolas que compõem o projeto Escolas-Referência em Minas Gerais. Tal Resolução visa proporcionar um direcionamento ao aluno a partir do 2º ano, o que depende do seu rendimento em todas as disciplinas. Como está sendo compreendida essa Resolução pelos professores de Ensino Médio das Escolas-Referência em Uberlândia – MG?

1.7. Objetivo

Investigar a respeito da implantação do novo currículo vigente, na concepção dos professores de Ensino Médio, buscando compreender, quais são as necessidades e implicações da aplicação do mesmo, na tentativa de explorar quais elementos são importantes para um processo curricular que atenda a sociedade em mudança.

1.8. Justificativa

Em 2004 o governo do Estado de Minas Gerais instituiu um currículo diferenciado para as chamadas Escolas-Referência do Ensino Médio, em uma versão preliminar para discussão. O ano de 2006 marca o início da implantação efetiva deste currículo na primeira série, sendo importante avaliar a repercussão desta proposta de aplicação para o corpo docente. Espera-se, com os resultados dessa pesquisa, contribuir com esse corpo docente no sentido de ampliar sua compreensão em relação ao currículo, e favorecer a aplicação das orientações previstas na Resolução 833 de 24 de Novembro de 2006.

II. Percurso Metodológico

De acordo com Franco (2005), “a Pesquisa-Ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como ‘independente’, ‘não-reativa’ e ‘objetiva’. Como o próprio nome já diz, a Pesquisa-Ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta”. Ainda de acordo com a autora, “Essa nova maneira de conceber a prática requer que os docentes apropriem-se de saberes que vão adquirindo em processos reflexivos com o coletivo dos profissionais e em contínuo diálogo com as teorias. Nessa perspectiva, ampliam-se os estudos que admitem a relevância da participação dos sujeitos da prática como colaboradores, interlocutores ou mesmo co-autores na elaboração de conhecimento científico sobre os sentidos do fazer profissional”. O instrumento de coleta de dados escolhido para a pesquisa foi o Questionário (Apêndice 1) composto por duas perguntas:

1. Quais necessidades, você acredita, devem ter subsidiado a elaboração do novo currículo para o Ensino Médio, com base na Resolução 833/2006?
2. Em sua opinião, quais são as implicações deste currículo diferenciado?

Como afirma Goldenberg (1997), “o questionário é menos dispendioso, pode ser enviado pelo correio ou entregue em mãos e os pesquisados sentem-se mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam colocá-los em dificuldades”. Ainda segundo Goldenberg, “o pesquisado sofre uma menor pressão para uma resposta imediata, podendo pensar com calma”.

As duas escolas que compõem o campo da pesquisa participam do Projeto Escolas-Referência. Os critérios utilizados para a seleção dessas escolas foram: boa localização (região central da cidade), fácil acesso, boa estrutura física da escola, tamanho do corpo docente e a quantidade de professores que participaram do projeto, portanto, da elaboração do novo currículo.

Como sujeitos da pesquisa, foram selecionados, com a ajuda de uma professora que ministrava aulas em ambas as escolas, quatro professores de cada uma das seguintes disciplinas do Ensino Médio: Biologia, Física, Química, Matemática, Português, Inglês, Geografia, História, Artes e Educação Física para responder ao Questionário sobre o currículo diferenciado que deveria estar sendo implantado nessas escolas, sendo dois de cada Escola-Referência que constitui nosso campo de pesquisa. Para tanto, levou-se em conta o fato de que algumas

disciplinas, como Artes, Educação Física e Inglês, geralmente possuem apenas dois professores por escola. Variáveis como sexo, idade e tempo de serviço não foram consideradas importantes.

O critério de seleção dos sujeitos pesquisados baseou-se em uma conversa com uma ex-professora de uma das escolas-campo e com a professora que ministra aulas em ambas as escolas. Estas apontaram quais professores, provavelmente, contribuiriam de forma mais efetiva para a pesquisa. A professora de ambas as escolas, então, entregou os Questionários a esses professores, que foram instruídos por ela sobre o objetivo e a importância da pesquisa. A instrução transmitida aos professores por essa professora foi previamente transmitida a ela pelo pesquisador. Como o Questionário tem caráter auto-explicativo, essa instrução foi feita de forma bastante sucinta, para que não infligisse nenhuma influência sobre as respostas. Uma carta de livre consentimento da participação na pesquisa foi entregue a cada um dos professores para que fosse assinada (Apêndice 2) e, em seguida, o Questionário. Inicialmente, foram outorgados catorze dias para que os professores retornassem o Questionário respondido ao pesquisador. Confirmando a afirmação de Goldenberg (1997) de que “os questionários geralmente pecam por possuir um baixo índice de devolução”, tivemos que prorrogar por mais catorze dias o prazo de entrega. De posse dos dados, estes foram analisados, interpretados e configurados na forma de uma produção científica.

Para a identificação das disciplinas, a partir da fala dos professores, foram escolhidas as primeiras letras de cada disciplina, escritas de forma maiúscula e em negrito. Assim sendo, temos: A – Artes; B – Biologia; EF – Educação Física; F – Física; G – Geografia; H – História; I – Inglês; M – Matemática; P – Português; Q – Química. No entanto, é importante ressaltar que quando a fala dos professores faz parte de um parágrafo, as identificações foram feitas por extenso, trazendo a palavra “professor(a)” e, em seguida, o nome da disciplina correspondente.

Ao longo da coleta de dados foi descoberto que as duas escolas-campo da pesquisa não estavam implementando a nova proposta curricular. Por isso, julgou-se necessário visitar uma escola que aceitou a implementação dessa proposta, de acordo com a Resolução. 833/2006. Nessa visita, caracterizada como informal, pois os registros foram feitos a partir da fala da diretora, foram coletados dados sobre o processo de implementação. Esses dados foram analisados e apenas reportados de forma descritiva.

Posteriormente, considerou-se pertinente revisitar as duas escolas-campo com o objetivo de esclarecer e dialogar com seus diretores, os motivos da não-implementação. As referidas visita e revisitas seguiram esta sequência porque o pesquisador, nessa circunstância imprevista, achou mais interessante coletar primeiro os dados pertinentes à implementação do currículo, para que fossem, então, confrontados com os argumentos relacionados à não-implementação.

III. Resultados e discussão

3.1. Representatividade dos professores na pesquisa

É comum, nos dias de hoje, encontrar pesquisadores universitários na área de Educação que têm dificuldades de realizar pesquisas qualitativas com professores de Ensino Fundamental e Médio devido ao distanciamento que existe entre o ambiente escolar da Educação Básica e o ambiente Científico. Considerando que o Questionário e a Entrevista têm sido os instrumentos de coleta de dados mais freqüentemente utilizados em pesquisas educacionais, as queixas mais comuns por parte dos pesquisadores estão concentradas na participação dos professores, ou seja, na demora e/ou não entrega dos Questionários respondidos e, até mesmo, na recusa da participação, tanto em Questionários quanto em Entrevistas, utilizando-se de motivos como falta de tempo, desconfiança e esquecimento.

Há também uma falta de comunicação e de interação entre os professores para a realização de tais pesquisas. Como afirma Thurler (2001), “a cooperação profissional não corresponde ao funcionamento da maior parte dos professores e dos estabelecimentos, mesmo se discernimos uma evolução nesse sentido. O individualismo permanece no âmago da identidade profissional”. Ainda, segundo a referida autora, “o individualismo é, evidentemente, um modo paradoxal de ‘cooperação’ que confere à colaboração um caráter excepcional e marginal, o que condiciona a fraca abertura dos professores a projetos coletivos”.

Em situações de pesquisa como essa, cujo pesquisador é externo, o comportamento deles não parece ser tão diferente. Nesta pesquisa, dos quarenta questionários distribuídos, apenas vinte e um foram retornados com resposta, ou seja, 52,5 %. Tudo indica que a participação de uma professora como efetiva colaboradora parece ter favorecido a constituição de uma amostra maior de professores na pesquisa. Pudemos constatar uma boa representatividade do corpo docente, uma vez que todas as disciplinas foram representadas nas respostas do questionário, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 5 – Da representatividade dos professores de duas escolas na pesquisa

Biologia	Física	Química	Matemática	Português
3	3	2	1	3

Inglês	Geografia	História	Artes	Educação Física
2	2	1	2	1

Dos vinte e um professores que responderam ao Questionário, dez pertenciam à Escola 1 e onze pertenciam à Escola 2, sendo que a professora-colaboradora, que também respondeu ao Questionário, ministrava aulas nas duas escolas. Houve, portanto, um equilíbrio entre as escolas no número de professores participantes, e essa representatividade demonstra que os professores não se mostraram à margem dos problemas educacionais enfrentados no Estado de Minas Gerais e no Brasil. Parece haver uma forte tendência de aumentar, cada vez mais, o número de professores interessados em participar de pesquisas de natureza científica.

3.2. Necessidades como subsídios da reforma curricular

Concepções de alguns professores parecem vagas, não trazendo elementos significativos para a análise das necessidades que seriam importantes para a implementação de um novo currículo. Entretanto, optamos pela transcrição das mesmas, sem a preocupação de relacioná-las com os referenciais teóricos. Vejamos as seguintes afirmações:

- melhoria da qualidade da educação na rede pública, atualização dos currículos da Educação Básica; - melhorar o ensino; - o currículo é a extinção do sexto horário de aula e tem o objetivo de diminuir a folha de pagamento do Estado.

Ainda neste quesito, muitos professores explicitaram suas opiniões pessoais a respeito do currículo e de sua aplicação, não se concentrando somente nas necessidades que propiciaram o surgimento do mesmo, conforme solicitava o enunciado da questão.

3.2.1. Fatos e conceitos como conteúdos curriculares

Os novos currículos para a educação obrigatória introduzem, como uma de suas importantes novidades, a incorporação explícita de dois novos tipos de conteúdos: procedimentos e atitudes. Essa distinção entre três tipos de conteúdos deve envolver também mudanças significativas na funcionalidade e no valor educacional dos fatos e conceitos como conteúdos escolares. (POZO, 1998). Porém, ainda de acordo com Pozo, “os fatos e conceitos não devem ter sua importância reduzida e nem devem ser eliminados do currículo (embora em alguns casos deva haver uma redução do tempo dedicado aos mesmos), mas estabelecer uma relação complementar, de dependência mútua, entre os diversos tipos de conteúdo”.

Três professores colocaram que a reformulação do currículo em Minas Gerais se deve a uma possível deficiência da aprendizagem dos fatos e conceitos na proposta curricular anterior. Entendemos por fato ou dado, toda a informação basal para a compreensão de um determinado assunto. Como exemplo, podemos citar que, para compreender um pouco sobre a economia norte-americana, é importante que estejamos a par de informações como o valor do dólar, os produtos importados e exportados pelos Estados Unidos, renda *per capita*, taxa de desemprego, entre outros. Essas informações constituem-se fatos sem os quais torna-se difícil qualquer entendimento sobre o tópico. Os conceitos, por sua vez, são elementos interligados em uma rede, que, para serem compreendidos, devem ter relações significativas com outros conceitos. Para se compreender o conceito de velocidade, por exemplo, é necessário estabelecer uma relação entre conceitos previamente formados de espaço e tempo.

Há uma relação muito forte entre os fatos e os conceitos no processo de aprendizagem, pois como afirma Pozo (1998), “para que os dados e os fatos adquiram significado, os alunos devem dispor de conceitos que lhes permitam interpretá-los”. É importante ressaltar que nem a aprendizagem de fatos nem a compreensão de conceitos podem ser isoladas do restante dos conteúdos do currículo.

Uma professora de Inglês opina que a reforma do currículo partiu da necessidade de “facilitar a aprovação do aluno, dando a ele a possibilidade de optar por disciplinas que ele tem maior afinidade”. Uma outra afirmação, feita por um professor de História, diz que há a necessidade de se “exigir dos alunos o aprofundamento das disciplinas relacionadas com a área que eles desejam atuar”. Ambas as considerações apontam para o que está previsto no Artigo 10º da Resolução, que dá direito ao aluno de fazer a opção curricular, desde que tenha um aproveitamento igual ou superior a 70% em todas as disciplinas da série anterior. Em uma cultura na qual ser aprovado depende grandemente da memorização e do conhecimento dos fatos

e conceitos que envolvem um determinado assunto, é importante que estes conteúdos sejam enfatizados e mais eficientemente ensinados.

Uma outra professora de Inglês coloca a necessidade de se “enfatizar conteúdos que os alunos ‘supostamente’ têm mais dificuldade”. Essa afirmação também contempla o Artigo 10º, porém numa outra perspectiva: alunos com rendimento inferior a 70% em pelo menos uma disciplina da série anterior serão direcionados pela escola para um currículo que contenha maior carga horária em disciplinas que atendam essas dificuldades.

Uma professora de Química pensa que a necessidade é “obter professores mais capacitados que tenham maior abrangência e domínio do conteúdo”. Este “domínio de conteúdo” requer uma reestruturação na idéia dos fatos e conceitos como conteúdos em sala de aula, o que poderá levar o professor, em tempo hábil, a desenvolver um maior conhecimento e aprofundamento dos conteúdos programados. Essas afirmações reivindicam maior ênfase nos fatos e conceitos, de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, o material e as atividades propostas são de suma importância, como descreve Pozo (1998): “Devemos lembrar que, para ocorrer uma aprendizagem significativa de conceitos, é necessário pelo menos que o material tenha significado, ou seja, que esteja internamente organizado e seja compreensível, e que o aluno disponha de conhecimentos prévios que possa ativar e relacionar com esse novo material juntamente com uma disposição favorável para buscar esse tipo de relações significativas. Nem um nem outro requisito são garantidos em grande parte pelas atividades de aprendizagem/ensino que têm lugar em nossas salas de aula. É necessário estabelecer alguns critérios que assegurem numa maior medida que as atividades de aprendizagem dirigidas à compreensão satisfaçam ambas as condições”.

Portanto, para que se aprofunde e/ou enfatize determinados conteúdos, é necessário analisar esses conteúdos e tentar conectá-los ao máximo às experiências previamente vivenciadas pelos alunos. É necessário também criar nos alunos uma disposição e uma vontade de aprender. É neste âmbito que aparecem os outros dois elementos curriculares essenciais à aprendizagem efetiva: os procedimentos e as atitudes.

3.2.2. Procedimentos e atitudes como conteúdos curriculares

Nos documentos curriculares, os procedimentos vêm sendo definidos, desde o início, da seguinte maneira (COLL; VALLS, 1998): “Um procedimento é um conjunto de ações ordenadas, orientadas para a consecução de uma meta” (DCB, pp. 41-2). Ou seja, o que se propõe para a aprendizagem dos alunos são conjuntos de ações cuja realização permite chegar finalmente a determinadas metas. Ainda, segundo estes autores, “trabalhar os procedimentos

significa revelar a capacidade de saber fazer, de saber agir de maneira eficaz”. Os procedimentos, então, nada mais são do que saber **como** realizar uma tarefa de forma eficiente.

As atitudes são o reflexo de que uma pessoa pode ter pensamentos e sentimentos diante de coisas ou pessoas das quais gosta ou não, que a atraem ou não, produzindo-lhe confiança ou desconfiança. Uma atitude é formulada sempre como uma propriedade da personalidade individual, por mais que a sua gênese se deva a fatores sociais. Podemos definir, então, as atitudes como “tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento, ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação”. (SARABIA, 1998)

Analisando-se as concepções dos professores quanto às necessidades de mudança em relação ao currículo anterior, percebemos que a maioria se enquadra em mudanças de procedimento e atitude, tanto por parte do corpo docente quanto do discente. Vejamos algumas delas, na forma como as compreendemos:

A: valorização das produções artísticas contemporâneas.

G: reformulação da Educação Básica por causa das exigências científicas e tecnológicas e das novas demandas sociais.

G: adequar a escola às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade devido à revolução tecnológica e à inclusão digital.

B: ensino de melhor qualidade, estimulando o aluno a ficar na escola em tempo integral. Quanto ao conteúdo, visa um ensino-aprendizagem mais próximo da realidade do aluno.

B, F e H: mudanças no sistema educacional, formação integral do cidadão (esta última parte, afirmada pelo governo de Minas Gerais)... Conhecimentos para a formação do cidadão... Fazer do aluno um cidadão.

EF: garantia das condições formadoras necessárias à construção dos próprios instrumentos de conhecimento.

Nas quatro primeiras concepções (Artes, Geografia e Biologia), percebemos uma forte inclinação à mudança dos procedimentos, pois novas demandas vêm surgindo nos mais variados campos da Ciência. Essas demandas requerem uma diferenciação de ações ordenadas para que se possa atingir as metas. Segundo Coll e Valls (1998), “na escolaridade devem merecer uma atenção muito especial aqueles procedimentos que envolvem um curso de ações e decisões de natureza interna, com as quais são tratados não os objetos físicos diretamente, mas os símbolos, as representações, as idéias, as letras, as imagens, os conceitos ou outras abstrações. Esses são os procedimentos que servem de base para a realização de tarefas intelectuais. O saber fazer consiste em saber operar com objetos e com informação”. Numa era tão científica e tecnológica,

onde saber lidar com a informação é essencial, ações metodicamente ordenadas que levam ao alcance de um determinado objetivo devem ser consideradas indispensáveis. E é neste ponto que a reformulação dos procedimentos se torna necessária.

As quatro últimas concepções (Biologia, Física, História e Educação Física) estão um pouco mais relacionadas com uma mudança de atitude. A formação do cidadão só é possível quando a escola desenvolve no aluno habilidades, conhecimentos, valores, normas, atitudes e papéis que lhes permitam viver adequadamente em sociedade. Esse processo, que é crucial para a formação do cidadão, é chamado de Socialização. Segundo Sarabia (1998), “ao falar da escola como contexto de aprendizagem de atitudes e comportamentos, e, portanto, de socialização, deve-se partir de fato de que as crianças não chegam à escola de modo completamente voluntário, mas em decorrência de uma decisão dos pais e de uma imposição do Estado. Esta obrigatoriedade, própria do processo de aprendizagem escolar, juntamente com outros fatores, condicionará a definição que cada aluno faz de seu papel e do papel dos outros, assim como as atitudes do aluno em relação à si mesmo, ao próximo, à escola e à sociedade como um todo”. A formação do cidadão, portanto, é um processo interacional, no qual as atitudes e o comportamento da pessoa são influenciados pelos membros do grupo ao qual pertence. Neste aspecto, é importante que a interação com os professores e com o currículo apresentado pelas escolas seja positiva, pois a escola constitui-se um dos grupos de grande influência na formação do caráter e do comportamento de cada ser humano.

Assim, o currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos (SANTOMÉ, 1998).

3.2.3. Globalização, interdisciplinaridade e o cotidiano na concepção curricular dos professores

Nos dias de hoje, o conceito de globalização é entendido como “educação global” ou “educação internacional”. Tal modalidade educacional caracteriza-se pelo estudo de núcleos temáticos, baseados na constante referência às diversas áreas geográficas e culturais do mundo. A educação global propõe o ensino e a aprendizagem recorrendo ao trabalho nas salas de aula com unidades didáticas integradas, como: o ambiente, a energia, o racismo, os conflitos lingüísticos, os direitos humanos, a alimentação, o desenvolvimento, a população, todavia

analisando tais conteúdos com uma visão internacionalista, vendo um mundo integrado por partes que interagem constantemente como sistemas interdependentes (SANTOMÉ, 1998).

Pode-se então dizer que esta educação global ou internacional, prepara os jovens para uma participação consciente em suas comunidades locais levando sempre em conta em suas análises, as consequências de suas atuações, em âmbito nacional e internacional. Isto é uma tendência óbvia, uma vez que todas as práticas educacionais integradas da atualidade estão baseadas na internacionalização da vida social, econômica e política. Como afirma Santomé (1998) “chegamos a uma etapa histórica na qual é impensável a não-cooperação em nível internacional. As decisões que qualquer governo é obrigado a tomar sempre precisam da consideração das perspectivas internacionais”.

Com o advento de uma globalização praticamente compulsória, a escola passa a considerar que o isolamento disciplinar acaba por tornar-se algo prejudicial para a formação do aluno. Em outras palavras, há uma forte tendência para que as disciplinas comecem a se justapor, formando, assim, uma rede interligada de transmissão de conhecimentos. É o que denominamos interdisciplinaridade.

Ainda segundo Santomé, “a ruptura de fronteiras entre as disciplinas (decorrente da multiplicidade de áreas científicas e de modelos de sociedade cada vez mais abertos, do desaparecimento de barreiras na comunicação e de uma universalização da informação) está levando à consideração de modelos de análise muito mais potentes dos que caracterizavam apenas uma especialização disciplinar. A complexidade do mundo e da cultura atual leva a desentranhar os problemas com múltiplas lentes, tantas como as áreas do conhecimento existentes”. Vejamos as concepções a seguir:

P: *“Ensinar o que é essencial que o aluno saiba, noções básicas de conhecimento para o trabalho interdisciplinar a partir do global”.*

Q: *“Atender as diferentes necessidades individuais dos alunos, porque a sala de aula é um local de diversidades culturais”.*

F: *“Relacionar o conteúdo ao cotidiano do aluno, de forma integrada com outras áreas do conhecimento”.*

F: *“Currículo criado para que o aluno possa ter uma visão mais global e mais aplicativa dos conteúdos”.*

Constatamos que, a partir deste novo currículo, alguns professores encontraram a necessidade de promover uma globalização, baseada na justaposição de conhecimentos proporcionados por cada disciplina isoladamente.

3.3. Na relação dos professores com o novo currículo: possibilidades e dificuldades

Nossa análise focalizou quatro vertentes: a primeira explora as concepções mais superficiais sobre currículo, dizendo tratar de uma novidade a ser testada, inclusive, fazendo previsões de insucesso, antes mesmo antes de sua implementação. A segunda aponta para as concepções que evidenciam dificuldades, lacunas e possibilidades, porém apostando no sucesso da proposta. A terceira representa uma transferência de atribuições, nas quais os professores utilizam-se de argumentos – como o Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (PAIES) – para justificar as falhas da proposta, ao passo que, deveriam chamar para si a responsabilidade do sucesso, uma vez que esta proposta dá às escolas, a possibilidade de trabalhar com ela de forma autônoma. Finalmente, a quarta explora as dificuldades que os professores encontraram no binômio carga horária / extensão do conteúdo.

3.3.1. Currículo como experiência: de olho no novo

Alguns professores disseram que, sendo bom ou ruim, o currículo deve ser primeiramente experimentado, pois é algo novo e necessita de um tempo para fixação. O fato de ser algo novo também pode criar uma certa dificuldade de aceitação pelo corpo docente, prejudicando o sucesso da implementação.

Vejamos as afirmações a seguir:

G: “Currículo diferenciado é algo novo, e tudo que é novo assusta. Para saber se é bom, é preciso experimentá-lo. É mais uma experiência que chega até a escola para ser testada. Só o tempo dirá se será positiva ou não”.

G: “Não posso afirmar que é melhor ou pior do que o currículo anterior. É a tentativa de melhorar a ‘Educação Básica’. Como educadores, não podemos ter medo do novo e sim buscá-lo na tentativa de acompanhar as evoluções sociais e suas demandas. Sempre procuro inovações, porque a educação não é estática, algo pronto e acabado, mas sim uma dinâmica buscando atender os avanços sociais. Este currículo é mais uma tentativa de avanços educacionais. Não posso afirmar que não atende as novas necessidades sem que ocorra a aplicação do mesmo para uma avaliação correta. É uma proposta bastante inovadora, sem dúvida nenhuma, e requer a dedicação de todos os envolvidos no processo”.

I: “Acho um bom currículo, desde que trabalhado corretamente. Acredito que possa funcionar. Não posso emitir uma opinião certa porque ainda estamos em fase experimental”.

G: *“A maior dificuldade é a resistência a mudanças por colegas que insistem na mesmisse. Uma nova ação educacional requer empenho de equipe”.*

A: *“As dificuldades são a falta de preparo e a resistência de absorção do ‘novo’ pelo funcionalismo público comodista, de critérios sérios, lógicos, bem divulgados por parte do Estado”.*

Realmente, essa resistência para com a mudança pode tornar-se um obstáculo para o sucesso de uma reforma educacional. Thurler (2001) diz que “na escola, assim como em todas as organizações, a mudança não é um fenômeno extraordinário. Até professores mais ‘conservadores’ formam, às vezes, projetos de mudança e não se opõem à idéia de que seja necessário fazer as práticas evoluírem: eles simplesmente perseguem outros objetivos, outras prioridades. E mesmo os que se protegem o mais possível não podem fugir totalmente das mudanças que se ambiente lhes propõe ou impõe. A maneira como cada um pensa a mudança funda-se em uma história pessoal e na interação a diversos agrupamentos: aprende-se a pensar e a viver a mudança, a provocá-la ou resistir a ela, a organizá-la ou controlá-la coletivamente em sua família, meio social, sua escola – como aluno, professor ou responsável – nas associações e comunidades às quais se pertence, nas organizações onde se trabalha”.

Portanto, apesar de a maioria dos professores não concordar com a mudança, é importante que eles se esforcem para que ela funcione, mesmo que no final se constate o insucesso da mesma.

3.3.2. Currículo como construção escolar: de olho nas inovações e na evolução social

Alguns professores não concordam com o currículo e culpam o Estado pela possibilidade de insucesso da proposta, dizendo que não houve preparação e organização por parte dos idealizadores:

P: *“Na teoria é ‘lindo’, mas o Estado não oferece estrutura para o seu funcionamento e os alunos, ainda nessa tenra idade, não estão tendo maturidade para escolher o que será o melhor, pois trata-se de todo um trabalho de conscientização desde o início. Isso demanda muito tempo e não é feito simplesmente de uma hora para outra”.*

A: *“A partir da cobrança em provas vindas do Estado, os professores se sentem ameaçados, sentem-se ‘menos’. Acham que existe algum culpado, que algo está errado. Eu não penso assim, acho que existe um enfraquecimento das áreas. Critica-se o excesso de informações, mas vejo que em nossa área, as Visuais, existe um hibridismo de linguagens. Assim, música, dança,*

cinema contribuem para a performance. Penso que o profissional deve se capacitar para os novos desafios, novos jeitos de pensar, novas tecnologias. Mas à parte, o governo poderia nos remunerar um pouco melhor, para que a gente tenha tempo para isso”.

I: “Este currículo poderia funcionar se nosso sistema educacional fosse semelhante ao americano, onde o aluno, ao terminar o ensino médio, pode fazer o ‘college’, e depois, se quiser, a universidade, sendo que o ‘college’ seria equivalente a um curso técnico e dividido por área”.

Q: “No começo (2003, 2004 e início de 2005), estudávamos os módulos de instruções para reformularmos o currículo e aos poucos íamos enviando nossa visão (do grupo GPD) sobre os melhores assuntos a serem trabalhados com os alunos, bem como acrescentando alguns conteúdos que a UFU trabalha ou pede em suas provas. Recebíamos elogios por essas complementações e análises dos currículos que a SEE nos enviava. Porém, no final de 2005, com muita surpresa, recebemos a notícia de que em 2006 deveríamos trabalhar as três séries logo no primeiro ano do Ensino Médio. Foi muita decepção! Parece que os organizadores deste currículo não têm a mínima noção das dificuldades cognitivas de nossos alunos. Tínhamos certeza de que nossas opiniões, formuladas ao longo dos estudos acima referidos, iriam realmente ajudar nossos alunos a aprender, pois diminuiríamos conteúdos para que os mesmos pudessem elaborar o seu próprio conhecimento. Mas, infelizmente, sonhamos novamente, com uma educação de qualidade. E isso não significa atropelos, como desejam os organizadores do CBC na SEE”.

B: “Fiz o curso em Belo Horizonte e continuei com a impressão de que este currículo ainda não está bem definido. Penso que a complexidade da Biologia envolve conhecimentos que gradativamente vão sendo compreendidos e só assim é possível o seu aprofundamento. Acho difícil para o aluno compreender os processos biológicos a partir de uma visão geral dos mesmos”.

Contudo, apesar da insatisfação da maioria dos professores, encontramos concepções positivas, que apostam no sucesso da proposta. Algumas dessas concepções, inclusive, apontam suas vantagens:

A: “Pelo que percebi, estão colocando o ensino da Arte no seu verdadeiro caminho, sendo que ela passa a contribuir para o desenvolvimento do jovem”.

M: “Vejo que a proposta nos mostra o que é essencial para o aluno do ensino médio. Portanto, seria importante oferecer aos professores orientações específicas, de forma que possamos enfrentar com competência e segurança os desafios que estão sendo colocados”.

F: *“É um projeto que busca alternativas de mudar a forma de aprendizagem, com assuntos interessantes, carga horária diferenciada, mas deve envolver mais o professor, a região com suas características, incentivos materiais, reciclagem dos profissionais”.*

H: *“Não tenho ainda uma opinião formada sobre a questão, posto que ingressei no ensino da rede estadual recentemente. Contudo, acredito que a experiência seja válida. Se tivesse sido implantado em minha época, quando era secundarista, meu desempenho teria sido melhor”.*

H e B: *“Sabendo desenvolver, o programa é bastante positivo, e o professor se torna atualizado, além de proporcionar um ensino de tempo integral”.*

H: *“Inserção do aluno na sociedade (inclusão social), visão geral sobre conhecimentos gerais, sem preocupação universitária, ensino prático e não teórico”.*

Q: *“Teríamos alunos com conhecimento mais específico, e profissionais mais capacitados em sua área de atuação”.*

Como podemos perceber, nem todos reclamam. Uma atitude positiva seria importante para a absorção da mudança, de forma a explorar as qualidades que ela traz.

3.3.3. Impacto da implementação curricular diante do processo seletivo convencional e seriado

Há aqueles professores que acreditam que os alunos ainda não têm maturidade para fazer as escolhas propostas pelo currículo e que a aplicação deste irá dificultar seu ingresso no Ensino Superior:

P: *“Este currículo diferenciado coloca principalmente os alunos do Triângulo Mineiro sem perspectivas de ingressar num curso superior gratuito. Como o programa da Universidade Federal de Uberlândia é diferente da proposta do governo, o que já não era fácil – alunos de escola pública passarem no vestibular – fica agora cada vez mais difícil. Acredito também que o adolescente de 14, 15 anos ainda não tem condições de escolher que área seguir, uma escolha errada poderá interferir em toda sua vida”.*

Q: *“Acredito que o adolescente ainda não tem maturidade para tal escolha, pois ele já a tem no vestibular. Sendo que a qualidade de ensino visa a não-fragmentação de conteúdos, esse currículo diferenciado prejudicaria a interdisciplinaridade”.*

F: *“Se na região não houvesse PAIES e o CBC fosse de carga horária maior, seria interessante”.*

F: *“Ele é incoerente. Pelo menos na minha disciplina, ignora completamente o programa do processo seletivo local para a universidade pública e obriga o professor a ensinar conteúdos que divergem de sua formação. Talvez funcione para quem cria uma lei, mas não para quem é obrigado a ministrar 40 aulas por semana para ganhar o que acha justo”.*

B: *“Em relação à proposta de proporcionar um ensino de tempo integral, eu acho muito válido. E o conteúdo aplicado nesses 3 anos não satisfaz a clientela interessada no programa PAIES, acho que os alunos interessados em fazer o PAIES saem um pouco prejudicados, principalmente no primeiro ano, no qual a matéria é ministrada resumidamente. E a questão da divisão em áreas acaba prejudicando, já que os processos seletivos não tem peso. E eu acho que nossos alunos não tem maturidade suficiente para escolher/optar por uma área específica. Eles acabam escolhendo a área em que têm mais facilidade, sem interesse algum no seu futuro”.*

EF: *“O novo currículo foi elaborado para a melhoria das estruturas dos sistemas educacionais, mas não são todas as escolas que estão dentro deste projeto. As escolas escolhidas para essa nova proposta tiveram sua grade alterada. Foi dividida em Humanas e Exatas, e não atende as necessidades dos educandos que vão fazer o vestibular e o PAIES”.*

Essas colocações demonstram que os professores ainda têm um grande interesse que seus alunos ingressem no ensino superior público. Como afirma Plank (1991), “Os principais beneficiários das atuais políticas são os estudantes das universidades federais e estaduais, que, apesar de relativamente poucos, são coesos, articulados, conscientes de seus próprios interesses e politicamente importantes”. Hoje, 16 anos após o trabalho de Plank, sabemos que as universidades públicas atravessam inúmeras dificuldades por causa das políticas governamentais, que não investem e valorizam o ensino superior público, porém essas universidades continuam sendo consideradas as melhores instituições de ensino superior, em termos de qualidade de ensino.

3.3.4. Dificuldades relacionadas com a carga horária e a extensão dos conteúdos

Os professores também mostraram-se preocupados com as questões envolvendo a carga horária e os conteúdos, que na concepção deles, são muito extensos, e o tempo, escasso:

P, I e P: *“É difícil, em um ano, trabalhar, mesmo que o básico, o que seria dado ao longo de três anos, principalmente em Literatura... Achei o currículo do primeiro ano um pouco puxado, pois no meu caso tenho que dar uma pincelada na matéria de 1º, 2º e 3º anos num único ano, com apenas 2 aulas semanais... Devemos, no primeiro ano, passar todo o conteúdo do ensino*

médio sem aprofundamento, que será feito no segundo e terceiro anos, mas as provas do CBC são extremamente aprofundadas”.

F, B e P: *“Uma das dificuldades é a carga horária reduzida e a falta de material para laboratório e de apoio... Adequar o currículo, que é extenso ao espaço de tempo que se tem para trabalhá-lo e ao pouco número de aulas destinadas ao conteúdo”.*

F: *“Bibliografia inadequada, não existe nenhum livro de Física que se adeque a esse currículo. Dificuldade em montar materiais didáticos e práticos (experimentais) para desenvolver os conteúdos.*

B: *“Carga horária, materiais pedagógicos, estrutura da escola e funcionamento (horários de 50 minutos), salas cheias e carga excessiva de trabalho para o professor”.*

A nova proposta curricular, através da Resolução 833/2006 dá às escolas a possibilidade de trabalhar autonomamente com o item “Outros” da carga horária obrigatória. Essa autonomia permite que as escolas reforcem a carga horária com aulas do currículo básico comum: por exemplo, aos alunos que se direcionaram para a área de Ciências Humanas, a escola pode oferecer aulas adicionais de Física, Química e Biologia, de forma que as seis aulas do item “Outros” sejam preenchidas. O mesmo vale para as disciplinas de Geografia, História e Língua Estrangeira aos alunos que optaram pela área de Ciências Exatas.

É, portanto, possível afirmar que os elementos argumentados, como conteúdo muito extenso, pouca carga horária e deficiência na preparação para o vestibular e o PAIES, não prejudicam, necessariamente, a formação dos alunos, uma vez que corpo docente e direção da escola podem trabalhar juntos na operacionalização e otimização da carga horária de cada disciplina para suas respectivas turmas, a partir do segundo ano do Ensino Médio. Parece haver falta de comunicação e, portanto, construção curricular coletiva pela comunidade escolar, o que poderia minimizar os obstáculos que têm prejudicado o aprendizado docente pessoal continuado e, por outro lado, comprometido a formação global dos alunos.

3.4. Desencontros e encontros na implementação curricular

3.4.1. Justificativas para a não-implantação da nova proposta curricular nas escolas pesquisadas

De conversas informais com os diretores das escolas e da leitura de documentos enviados

à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que se localiza em Belo Horizonte, foi possível extrair dados que justificam os argumentos apresentados para a não-implantação do novo currículo nessas escolas.

Nos documentos que as escolas enviaram à SEE, elas requisitam a permanência de seus fluxogramas curriculares vigentes. Ambas as escolas alegaram motivos praticamente idênticos para justificar esta não implantação, uma vez que são escolas de estrutura física e docente muito parecida. Dentre esses motivos, é importante citar:

* Aspectos Legais: as escolas utilizaram-se da Constituição Federal de da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (lei 9394 de 1996) para fundamentar seu pedido. O artigo 210 da Constituição Federal diz que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma, no artigo 26, que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela”. No artigo 36 da LDB, a segunda diretriz diz que o currículo do ensino médio observará “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

A nova proposta curricular prevê a retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia, contudo, essas disciplinas fazem parte dos processos seletivos para a Universidade Federal de Uberlândia. Dessa forma, essas escolas conseguiram respaldo legal para continuar a oferecer tais disciplinas. Ainda legalmente falando, foi possível recusar a implantação porque a Secretaria Estadual de Educação dá, no artigo 4º da Resolução 833/2006, permissão para oposição à proposta: “Será permitida, em caráter excepcional, a implantação de estrutura diferente da prevista no caput do artigo e seus incisos, desde que previamente aprovada pela SEE”.

É importante ressaltar que, em termos de núcleo comum, a Resolução 833/2006 em nada fere a lei maior (LDB), com exceção do artigo 36, que se refere às disciplinas de Filosofia e Sociologia.

* Aspectos pedagógico-sócio-culturais: ambas as escolas possuem excelentes resultados nos processos de avaliação estadual (Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE), nacional – resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) superiores à média estadual – e nos processos avaliativos municipais (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Programa de Avaliação da Educação Básica – PROEB); baixos níveis de evasão de estudantes de ensino médio, tanto no turno diurno quanto no noturno, e altos índices de estudantes concluintes;

desempenho satisfatório dos estudantes concluintes nos processos seletivos de diferentes instituições de Ensino Superior, muitos deles, inclusive com bolsas de estudo pelo desempenho no ENEM; ingresso significativo de alunos na Universidade Federal de Uberlândia através do processo seletivo seriado – PAIES.

Ao nosso ver, esses aspectos referem-se, claramente, ao desempenho das escolas em avaliações externas. Os argumentos apresentados não necessariamente procedem, pois não se pode afirmar, a priori, que o novo currículo, se implementado com eficiência e eficácia, não vai melhorar o desempenho dos alunos, sobretudo daqueles que, pela falta de uma recuperação curricular eficiente, não estão conseguindo bons resultados nem na escola e nem nas avaliações externas. A nova proposta curricular permite um trabalho de recuperação dentro do número de Módulos-Aula previsto para as disciplinas enfatizadas em cada área do conhecimento. Dessa forma, as disciplinas com quatro Módulos-Aula podem ser organizadas de forma a disponibilizar pelo menos um Módulo-Aula para a recuperação dos alunos com dificuldade.

Um outro argumento para a não-implementação é que a nova proposta prevê um ensino médio de três anos e meio para os alunos do turno noturno e isso, segundo o diretor de uma das escolas acarretaria uma significativa evasão desses alunos por causa do aumento do tempo de permanência na escola, pois muitas instituições oferecem ensino médio em apenas dois anos. Um segundo problema decorrente deste aumento de tempo seria o prejuízo aos alunos que pretendem participar ou já estão participando do Programa Alternativo PAIES. A nova grade ainda prevê aulas aos sábados, o que prejudicaria os estudantes da zona rural, pois o convênio de transporte feito com a prefeitura só assegura o traslado desses alunos de segunda à sexta-feira.

Não é novidade a falta de metas, critérios de perfil de alunos e mercado de trabalho qualificado para o Ensino Médio noturno. A primeira aula começa muito cedo (18h e 30 min.) e tem duração de apenas trinta minutos. Os alunos chegam cansados de uma jornada de oito horas de trabalho e não tem horário para estudar. Torna-se, portanto, muito difícil reduzir a discussão ao tema da duração de dois, três ou três e meio anos do Ensino Médio noturno. Há diversos outros problemas de igual ou superior importância a serem sanados e a duração deste Ensino Médio não deveria fundamentar as discussões nesta fase.

Continuando os argumentos, temos que os próprios pais alegam que os alunos não têm maturidade suficiente para fazer opção por uma área de estudo; em uma das escolas, o diretor, juntamente com uma escola de cursos de computação fez uma avaliação das áreas pretendidas pelos alunos e descobriu que 87% deles se direcionariam para Ciências Naturais. Isso causaria um excedente de professores da área de Humanas na escola, e o diretor se veria obrigado a

dispensá-los; além disso, a cidade de Uberlândia é uma metrópole, com características atípicas no que se refere ao mercado de trabalho, bem como, no oferecimento do Processo Seletivo Seriado pela universidade local. Justificativa: o fluxograma curricular atualmente oferecido por essas escolas garante as disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada, atendendo as necessidades do aluno quanto à formação integral do indivíduo, interagindo-o com o meio social em que vive. Vale destacar que as famílias dos alunos dessas escolas possuem meios de informação mais sofisticados e maior grau de escolaridade, sendo, portanto, formadores de opinião. As referidas escolas também atendem a uma cobrança de parceria educativa da comunidade, que vê, nesses estabelecimentos, um passaporte para o ingresso dos alunos em cursos técnicos profissionalizantes, faculdades e universidades.

Este documento contemplando as referidas argumentações foi reconhecido pela escola como Pedido de Manutenção do Fluxograma Curricular, do qual fizeram parte três anexos:

1. Abaixo-assinado dos alunos do Ensino Médio diurno e noturno, reivindicando a manutenção da grade.
2. Ata da reunião do Colegiado, com deliberação unânime pela manutenção da grade curricular.
3. Levantamento dos alunos de 1º, 2º e 3º anos que pretendem ou já participam do PAIES da Universidade Federal de Uberlândia.

Essas escolas apresentam dificuldades em relação à tendência das reformas educacionais no Brasil, que implicam autonomia escolar, na qual professores e diretores podem debater sobre diversos aspectos da vida na escola e chegar a um consenso na tomada de decisões. Essa filosofia de trabalho é algo que vem, cada vez mais, ganhando espaço no meio educacional. Ricci (2003) diz que as reformas atuais contemplam experiências que “aumentam a autonomia escolar, aproximando-se em alguns casos de uma atomização da escola pública, em que o equipamento escolar deixa de compor um sistema para se aproximar de uma escola exclusiva da comunidade escolar, e experiências que reforçam a construção de um sistema democrático de educação pública priorizando a Educação Básica”. Portanto, a não-implantação da nova proposta curricular adia o estabelecimento desta autonomia dentro das escolas.

3.4.2. Caminhos percorridos por uma Escola-Referência visitada, na inovação curricular

Visto que nenhuma das duas Escolas-Referência pesquisadas, localizadas no centro da cidade, implementaram a nova proposta curricular, foi feita uma visita a uma Escola Referência, localizada em um bairro próximo. Desta visita, foi possível destacar duas situações: a primeira refere-se à autonomia da escola na distribuição das disciplinas tendo em vista a flexibilização curricular e a segunda trata da autonomia do Conselho Escolar diante de situações especiais.

As decisões concernentes à implantação do currículo foram tomadas da seguinte forma: em 2006, o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) aplicou um teste vocacional para as turmas de primeiro ano do Ensino Médio. Este teste foi realizado com a finalidade de apenas facilitar o direcionamento dos alunos para uma determinada área de interesse, sem, todavia, determinar qual área exatamente o aluno deveria seguir. Após esse teste, a diretora da escola teve uma conversa com quatro das cinco turmas de primeiro ano da escola. Apenas quatro foram selecionadas, porque em uma das turmas, a maioria dos alunos estava de recuperação em várias disciplinas, e não haveria como aplicar a nova proposta. Nessa conversa, a diretora debateu com os alunos qual seria a melhor forma de distribuir as disciplinas optativas do item "Outros", tanto para as turmas de Ciências Humanas quanto para as turmas de Ciências Naturais, havendo inclusive, após a discussão, uma votação. A escola hoje conta, para o segundo ano, com três turmas de Ciências Naturais e uma turma de Ciências Humanas. A turma de Humanas decidiu que, além das cinco disciplinas obrigatoriamente oferecidas à área, seriam oferecidas também duas aulas de Biologia, duas aulas de Física e duas aulas de Química, perfazendo, então, as seis aulas optativas indicadas no item "Outros" do currículo.

As turmas de Ciências Naturais argumentaram que o ensino de Língua Estrangeira na escola é muito fraco e os alunos aprendem muito pouco, não sendo capazes de utilizar este aprendizado nos processos seletivos. Para eles, é interessante que haja um curso específico de línguas estrangeiras, o que seria muito mais eficiente para o ensino das mesmas. Portanto, essas turmas decidiram que as seis aulas optativas deveriam ser configuradas da seguinte maneira: duas aulas de Geografia, duas aulas de História e duas aulas de Educação Física.

A Resolução prevê que somente os alunos com rendimento acima de 70% em todas as disciplinas têm o direito de escolher a área que querem seguir, enquanto que os demais devem ser direcionados pela própria escola para a área na qual têm maior dificuldade. Entretanto, nesta escola, foram feitas reuniões de conselho de classe, nas quais até mesmo pais e alunos participaram, com o objetivo de discutir o direcionamento e dar, mesmo para os alunos que não atingiram os 70% em todas as disciplinas, a oportunidade de escolherem sua área de afinidade. Logicamente, essa oportunidade não foi dada a todos os alunos com baixo rendimento, mas só para aqueles que diretoria e corpo docente acharam conveniente. Os demais foram direcionados pela própria escola.

Além disso, importa ressaltar que a diretora também já encaminhou à Superintendência de Ensino de Uberlândia os horários e salas disponíveis, e o nome de todos os alunos de terceiro ano que desejam participar do Programa de Aprofundamento de Estudos, que visa uma melhor preparação para o ingresso no Ensino Superior. A escola está, no momento, aguardando a aprovação do programa para as suas dependências.

A fala de uma professora de Biologia pertencente a uma das escolas pesquisadas, traz preocupações que foram superadas, pelo menos em parte, pela escola não-pesquisada, dentro de suas possibilidades, levando-a a optar pela implementação.

B: *“Não se pode aprofundar uma matéria (disciplina) em detrimento de outra: aumentar aulas de Biologia e eliminar Sociologia, estender aulas de Física, Química, Inglês... onde está a Filosofia? Além disso, o currículo diferenciado criou uma espécie de ‘seleção artificial’ na escola: cada um querendo defender sua área para se manter no emprego”.*

Excetuando-se a parte da opinião que trata das disciplinas de Sociologia e Filosofia, podemos perceber que ainda falta a esta e a outros professores da nossa amostra de pesquisa, uma melhor compreensão da Resolução 833/2006, sobretudo em relação ao mercado de trabalho, que aparece como argumento para defesa da própria área. Além disso, uma eficiente reorganização curricular deve ser fundamentada numa distribuição da carga horária das oito disciplinas em todos os tipos de currículo, respeitando os conteúdos básicos comuns de todas as séries. Por exemplo, em momento algum, a Resolução está referendando que o currículo de Ciências Humanas deve ter carga horária zero para Biologia.

IV. Descobertas e novos horizontes: entre a cautela e a ousadia

4.1. Descobertas

Com a conclusão deste trabalho, tivemos três constatações: - a primeira foi a não-implementação da nova proposta curricular nas escolas pesquisadas, possivelmente pela falta de compreensão dos pressupostos que, por um lado oferecem possibilidades e que por outro, exigem maiores esforços do coletivo escolar. Com base nos argumentos apresentados para a manutenção de seu fluxograma curricular vigente, compreendemos tal fato como evidência de cautela e precaução quanto ao impacto cultural causado por uma flexibilização curricular. Mesmo com os problemas, que são explícitos, sobretudo em relação ao interesse, frequência e desempenho dos alunos, muitos professores insistem em dizer que o currículo antigo está funcionando e que, portanto, não vêem razão para mudá-lo.

Todavia, contrariando a cautela das duas escolas pesquisadas que, em princípio pareciam estar vivendo a fase de implementação, mas que efetivamente adiaram-na, vem a segunda constatação: - a ousadia de outra escola, também do grupo de Escolas-Referência, que resolveu apostar suas fichas na inovação de um currículo flexível, fundamentado em alternativas de opção por interesse pessoal do aluno e possibilidade do aluno recuperar-se de suas dificuldades. Isso implica na prática de uma autonomia escolar para implementar, acompanhar e avaliar o processo, sob respaldo docente, discente e da administração, visando investigar os impactos decorrentes de tal ação.

Estamos vivendo um momento de intensa incerteza e mudanças que nos têm levado a compreender e praticar a apropriação de idéias. No nosso caso, por exemplo, idéias da escola que optou pela ousadia de reorganizar o currículo de forma coletiva. Isso não significa cópia, porque deve respeitar a realidade peculiar das escolas e não os interesses pessoais deste ou daquele professor ou diretor.

Terceira constatação: por um lado, os professores esperavam que o novo currículo, em relação ao anterior, valorizasse mais os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais; por outro lado, mostraram-se preocupados com as diretrizes da Resolução 833/2006, que ao propor a flexibilização curricular para atender diferenças individuais e sociais, exige uma reorganização da carga horária, sob autonomia da comunidade escolar, sem causar impacto social, como por exemplo, no processo seletivo regional.

Conteúdos e organização curricular são dois elementos de extrema e igual importância, que provavelmente nortearão as futuras discussões em relação ao acompanhamento sistemático e

curricular da aprendizagem do aluno, bem como ao perfil e à inclusão social dos mesmos. Portanto, pode-se dizer que é importante haver uma sinergia entre os referidos elementos.

4.2. Novos horizontes

A interlocução entre as escolas do Ensino Médio e entre estas e as universidades, em torno da implantação deste novo currículo, parece ser uma necessidade para que os obstáculos sejam superados, desde que o trabalho coletivo e o recurso humano representem possibilidades preponderantes no processo educacional.

Considerando que vivemos em uma sociedade em mudança, caracterizada por incertezas, o melhor caminho seria aprender uns com os outros através de práticas docentes e administrativas, refletidas sob a luz das teorias, sempre colocando crenças e convicções em questionamento. É necessário, contudo, que futuras pesquisas sejam realizadas para avaliar os efeitos empíricos da implantação do novo currículo, tendo neste trabalho importantes subsídios.

V. Referências Bibliográficas

AGÊNCIA MINAS: Notícias do Governo de Minas Gerais: www.agenciaminas.mg.gov.br

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. *Knowledge and control*. Londres: Collier Macmillan, 1980. 6ª ed. Pp.47-69

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. In: *Cadernos do Observatório. Edição Especial Educação*. Rio de Janeiro, IBASE, 2000.

CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR - CRVP. Propostas curriculares. In: Secretaria Estadual de Educação – MG: www.crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv

COLL, C.; VALLS, E. A aprendizagem e o ensino dos procedimentos. In: COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 182p.

FRANCO, M.A.S. Apresentação da sessão Em foco: A pesquisa-ação e a prática docente. Educação e Pesquisa. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. Vol. 31, fascículo 3. São Paulo, Dez. 2005. p.439-443. ISSN: 15179702.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 107

KRASYLCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. *São Paulo em Perspectiva*: 14(1), 2000.

PLANK, D.N.; SOBRINHO, J.A.; XAVIER, A.C.R. Obstáculos à reforma educacional no Brasil. *Conferência “Educação, Crescimento e Desigualdade no Brasil”*. Rio de Janeiro, Março de 1991.

POZO, J.I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 182p.

RICCI, R. Vinte anos de reformas educacionais. *Revista Iberoamericana de Educación* n. 31. pp. 91-120, 2003

ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 352p.

SANTOMÉ, J.T. *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 275p.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 182p.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: J. Olympio Editora, 1957.

TIMPANE, M.; WHITE, L.S. (eds.). Reforming science, mathematics and technology education. *Higher education and school reform*. San Francisco, Jossey – Bass publishers, 1998.

THURLER, M.G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

VALLIANT, D. Reformas educativas y el rol de los docentes. *Revista PREALC n°. 1: Protagonismo Docente en el Cambio Educativo*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, julho 2005.

APÊNDICES E ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

APÊNDICE I

Eu, Marcos André Sella Filho, aluno do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia, matriculado sob o número 2012523, estou realizando uma pesquisa sob orientação da Profa. Dra. Nora Ney Santos Barcelos – INBIO - na área de Educação, que visa investigar a opinião de professores do Ensino Médio de escolas públicas de Uberlândia/MG sobre o novo currículo que está em fase de implementação nas Escolas-Referência do Estado de Minas Gerais desde 2006.

Para tanto, conto com sua participação colaborativa, ressaltando o cumprimento da ética necessária, para conhecer sua visão sobre este novo projeto curricular. Tal documento será recolhido na própria escola 7 (sete) dias após sua entrega. Desde já agradeço a colaboração.

Questões:

1. Quais necessidades, você acredita, devem ter subsidiado a elaboração do novo currículo para o Ensino Médio, com base na Resolução 833/2006?

2. Em sua opinião, quais são as implicações deste currículo diferenciado?

Data da Entrega: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

APÊNDICE I

Eu, Marcos André Sella Filho, aluno do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia, matriculado sob o número 2012523, estou realizando uma pesquisa sob orientação da Profa. Dra. Nora Ney Santos Barcelos – INBIO - na área de Educação, que visa investigar a opinião de professores do Ensino Médio de escolas públicas de Uberlândia/MG sobre o novo currículo que está em fase de implementação nas Escolas-Referência do Estado de Minas Gerais desde 2006.

Para tanto, conto com sua participação colaborativa, ressaltando o cumprimento da ética necessária, para conhecer sua visão sobre este novo projeto curricular. Tal documento será recolhido na própria escola 7 (sete) dias após sua entrega. Desde já agradeço a colaboração.

Questões:

1. Quais necessidades, você acredita, devem ter subsidiado a elaboração do novo currículo para o Ensino Médio, com base na Resolução 833/2006?

2. Em sua opinião, quais são as implicações deste currículo diferenciado?

Data da Entrega: _____

ANEXO I

Resolução nº. 833 de 24 de Novembro de 2006

Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência.

A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de sua competência e tendo em vista o disposto na Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na /resolução CNE/CEB Nº. 03, de 26 de junho de 1998 e com o objetivo de:

- oferecer educação de excelência nos cursos de ensino médio, promovendo a consolidação dos conhecimentos adquiridos na educação básica;
- atender as necessidades formativas para melhor desempenho escolar dos alunos
- melhorar as condições de permanência dos alunos na escola, visando elevar o nível de sucesso na vida escolar;
- assegurar aos alunos do ensino médio a capacitação para o exercício de atividades profissionais, bem como sua preparação para prosseguimento de estudos acadêmicos,

RESOLVE:

Art. 1º. Fica instituída nova organização curricular para os cursos de ensino médio, a ser implementada nas escolas integrantes do Projeto Escolas-Referência que ministram esse nível de ensino.

§ 1º. As Escolas Associadas do Projeto Escolas-Referência podem optar pela implantação da nova organização curricular, desde que reúnam as condições necessárias para isso.

§ 2º. A implantação da nova organização curricular será gradativa, com início nas turmas de alunos que cursam o 1º. ano do ensino médio.

Art. 2º. A nova organização curricular abrange o ensino médio regular, a educação de jovens e adultos e os projetos de aceleração de estudos, conforme as alternativas constantes do ANEXO I desta Resolução:

I – ensino médio regular diurno, opção 1;

II – ensino médio regular noturno, opção 2;

III – ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos, opção 3;

IV – Projeto de Aceleração de Estudos no ensino médio, opção 4.

Art. 3º. Os alunos que apresentam correspondência idade-série na faixa etária própria do nível de ensino deverão ser matriculados no ensino médio regular diurno.

Parágrafo único: A matrícula no ensino médio regular noturno de alunos que se encontram na situação no caput do artigo somente será permitida quando se configurar motivo de força maior.

Art. 4º. A nova organização curricular do ensino médio apresenta uma estrutura comum a todas as modalidades de ensino.

I – no 1º. ano, obrigatoriedade do ensino dos Conteúdos Básicos Comuns, definidos pela Resolução SEE nº. 666/2005, acrescido de uma Língua Estrangeira Moderna, conforme especificado no Anexo II desta Resolução.

II – no 2º. ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas de conhecimento, conforme o especificado no ANEXO III desta Resolução, com aprofundamento dos Conteúdos Básicos Comuns.

III – no 3º. ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas específicas de conhecimento, visando o aprofundamento de estudos das referidas áreas, conforme especificado no ANEXO IV desta Resolução.

IV – no 4º. ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas específicas de conhecimento, visando ao aprofundamento de estudos das referidas áreas, conforme o especificado no ANEXO V desta Resolução.

Parágrafo Único: Será permitida, em caráter excepcional, a implantação de estrutura diferente da prevista no caput do artigo e seus incisos, desde que previamente aprovada pela SEE.

Art. 5º. A escola deverá observar, no mínimo, o número de módulos-aula definidos nos ANEXOS II, III, IV e V desta Resolução.

§ 1º. Os módulos-aula previstos para outros conteúdos, de livre escolha da escola, conforme constam dos ANEXOS II, III, IV e V, poderão ser utilizados pela escola para:

I – aumentar o número de módulos-aula de componentes curriculares do Currículo Básico Comum;

II – introduzir novos componentes curriculares;

III – oferecer cursos de formação inicial para o trabalho.

§ 2º. A oferta de novos componentes curriculares, com opção semestral, somente é permitida para cursos de formação inicial para o trabalho.

§ 3º. Os alunos matriculados no ensino médio regular noturno deverão cumprir 160 (cento e sessenta) módulos-aula anuais de atividades complementares.

Art. 6º. Na organização curricular, a partir do 2º. ano, considerar-se-á o máximo de oito disciplinas anuais, correspondendo a cada duas disciplinas semestrais uma disciplina anual.

Art. 7º. O ensino médio regular noturno deverá ser desenvolvido em 3,5 (três e meio) anos, conforme especificado nos ANEXOS I e V.

Art. 8º. A escola poderá oferecer, a partir do 2º. ano, uma segunda Língua Estrangeira Moderna para os alunos da área de Ciências Humanas.

Art. 9º. Na implementação da organização curricular em áreas de conhecimento, prevista nos ANEXOS III, IV e V deve-se observar o número de alunos previsto na Lei nº. 16.056, de 24 de abril de 2006, para reorganização das turmas.

Art. 10º. Na organização de turmas nas áreas de conhecimento previstas, deve-se considerar:

I – no 2º. ano:

a) alunos com aproveitamento igual ou superior a 70% em todas as disciplinas do 1º. ano: livre opção dos alunos para sua área de interesse;

b) alunos com aproveitamento inferior a 70% em, pelo menos, uma disciplina do 1º. ano, indicação da escola para a área em que o aluno apresentou menor desempenho;

II – nos 3º. e 4º. anos, livre opção dos alunos para a sua área de interesse.

Art. 11º. O Plano Curricular da escola deverá prever a oferta de, no mínimo, dois cursos, de formação inicial para o trabalho na área de informática.

§ 1º. Em 2007, os cursos de formação inicial para o trabalho na área de informática poderão ser oferecidos aos alunos como atividade opcional, em horário extraturno.

§ 2º. Os estudos e atividades realizados pelo aluno deverão ser registrados nos documentos escolares mesmo quando forem oferecidos como atividades opcionais.

Art. 12º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução nº. 753 de 06 de janeiro de 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em Belo Horizonte, aos 24 de novembro de 2006.